

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF OPMSPI

Titre du mémoire

Le libre choix d'activité, un dispositif pertinent pour développer la décentration chez des élèves de moyenne section ?

Présenté par **THOMAS THOREZ Joanne**

Mémoire encadré par

Directeur de mémoire

Nom, prénom :
HEUSER Frédéric (Ph.D)

Statut : Formateur INSPÉ Toulouse
Occitanie-Pyrénées et Faculté des Sciences
du Sport et du Mouvement Humain Docteur
en Sciences de l'Éducation et de la Formation.
Chercheur associé UMR-EFTS, UT2J

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom :
Catherine FERNANDEZ

Statut :
INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées
Formatrice Disciplines Contributives

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
HEUSER Frederic	DR Sc.de l'éducation, 70e . Toulouse1.
FERNANDEZ Catherine	PREC, Inspe T.O.P.. UT2J
PEDECHES Pierre	PRAG, Inspe T.O.P..UT2J.

Soutenu le **22 / 06 / 2022**



Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à mes deux enseignantes collaboratrices qui ont accepté de m'accueillir dans leur classe et de s'investir sur ce projet de recherche.

Je remercie mes directeurs de recherche qui m'ont accompagnée pendant ces deux années de travail Patricia Mothes lors de la première année, Catherine Fernandez et Frédéric Heuser lors de la seconde.

Merci à tous les formateurs et responsables du master OPMSPI qui m'ont aidé à prendre du recul sur ma pratique, à découvrir le monde de la recherche en éducation et à percevoir les différences de posture entre l'enseignante, la chercheuse et la formatrice. Cela a contribué à ma réussite au CAFIPEMF et a enrichi ma manière de construire et de faire vivre mes séances de classe.

J'ai une pensée pour tous ceux qui m'ont accompagnée pendant ces deux années de reprise d'étude par des relectures de mon travail, des encouragements ou encore dans la prise en charge de mes enfants lorsque c'était nécessaire : Hélène, Sandrine, Mélanie, Sophie, Christine, Caroline, mes collègues...

Merci à mon mari et à mes enfants pour leur patience et leur présence.

Table des matières

Remerciements.....	2
Introduction.....	7
1. Partie théorique.....	10
1.1 L'école maternelle.....	10
1.1.1 L'évolution de l'école maternelle : apprentissages collectifs ou apprentissages individuels	10
1.1.2 La décentration dans les programmes.....	12
1.1.3 Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets.....	13
1.2 Cadre théorique : la théorie des situations didactiques (TSD).....	13
1.2.1 Situation / Milieu.....	14
1.2.2 Le contrat.....	17
1.2.3 La dévolution.....	21
1.2.4 L'institutionnalisation.....	22
1.3 La décentration.....	23
1.3.1 Développement de l'enfant et décentration.....	23
1.3.2 Les apports des neurosciences.....	25
1.3.3 L'importance des « modèles sociaux » et des feed-back positifs dans la décentration sociale.....	26
1.4. Les notions liées à la décentration.....	27
1.4.1 La théorie de l'attachement.....	27
1.4.2 Décentration, frustration et gestion des émotions.....	29
1.4.3 La théorie de l'esprit (ToM) : prise en compte de la pensée de l'autre.....	31
1.4.4 Les compétences psychosociales.....	32
1.5. Le libre choix d'activité.....	33
1.5.1 Ses origines avec la pédagogie Montessori.....	33
1.5.2 Pourquoi mettre en œuvre ce dispositif dans une classe de maternelle ?.....	35

1.5.3 L'effet vicariant.....	36
1.5.4 La cohérence de cette démarche en lien avec les textes officiels.....	37
1.5.5 L'autonomie et le libre choix d'activité.....	38
1.6 La formulation de la problématique.....	39
2. Le cadre méthodologique.....	43
2.1 Les options méthodologiques.....	43
2.1.1 Le type de données.....	43
2.1.2 Le recueil de données.....	44
2.2 Les résultats du questionnaire préalable à l'ingénierie didactique.....	45
2.2.1 Analyse des données quantitatives.....	45
2.2.2 Analyse des données qualitatives.....	50
2.3 L'ingénierie didactique.....	53
2.3.1 Réflexion sur les conditions qui pourraient favoriser la décentration par l'utilisation de ce dispositif.....	53
2.3.2 Penser le faire et dire le faire.....	55
2.3.3 Description de l'ingénierie didactique.....	56
2.3.4 Ressources à mobiliser et contraintes liées à l'ingénierie.....	57
2.4 Analyse et conception.....	57
2.4.1 Les variables macro-didactiques.....	57
2.4.2 Les conceptions des enseignantes.....	58
2.4.3 Difficultés et obstacles que vont rencontrer les élèves.....	60
2.4.3 Analyse du champ des ressources et des contraintes dans lequel va se dérouler la réalisation didactique effective.....	65
2.5 Le traitement des données.....	68
2.4.1 Traitement des données liées au questionnaire.....	68
2.4.2 Traitement des données liées aux entretiens.....	68
2.4.3 Traitement des données liées à l'ingénierie didactique.....	68
3. L'analyse des données.....	71

3.1 L'analyse des variables micro-didactiques.....	71
3.2 Analyse de la préparation matérielle et du contexte.....	75
3.2.1 Analyse croisée du milieu didactique dans les deux classes.....	75
3.2.2 Croisement des observations avec les analyses préalables et les entretiens ante.....	80
3.3 Analyses des progrès des élèves.....	82
3.3.1 Sophie.....	83
3.3.2 Malika.....	85
3.3.3 Lola.....	87
3.3.4 Acquisitions des élèves au niveau lexical dans la classe 2.....	89
3.4 Analyse temporelle des différentes parties de chaque séance.....	91
3.4.1 Analyse croisée des deux classes pour la séance 1.....	91
3.4.2 Analyse croisée des deux classes pour la séance 2.....	94
3.4.3 Analyse de l'évolution des interventions de l'enseignante 2 sur les dernières séances....	96
3.5 Analyse croisée des étayages des deux enseignantes.....	98
3.5.1 Étayages apportés lors de la phase d'activité séance 1.....	98
3.5.2 Étayages apportés lors de la phase d'institutionnalisation séance 1.....	101
3.5.3 Étayages apportés lors de la phase d'activité séance 2.....	102
3.5.4 Étayages apportés lors de la phase d'institutionnalisation séance 2.....	103
3.6 Analyse de l'influence de la préparation matérielle sur le déroulé de la séance.....	104
4. Synthèse de la recherche et perspectives.....	105
4.1 Retour sur les hypothèses soulevées par les questions de recherche.....	105
4.1.1 Le dispositif de libre-choix d'activité amène-t-il de réels progrès en termes de décentration ?.....	105
4.1.2 La préparation du milieu, le contrat didactique et les interventions des enseignantes influent-ils sur les progrès des élèves ?.....	107
4.2 Analyse des biais.....	112
4.2.1 Biais liés aux profils des enseignantes.....	112
4.2.2 Biais liés à la mutation et au non respect des variables de commande.....	113



4.2.3 Biais liés à la difficulté de rester dans mon rôle de chercheuse.....114

4.2.4 Biais liés à la petite échelle de cette recherche dans des conditions très artisanales.....114

4.3 Conclusions.....115

4.4 Perspectives.....117

Table des matière des documents : tableaux et graphiques.....119

BIBLIOGRAPHIE :.....122

ANNEXES.....130

Introduction

L'entrée à l'école maternelle, peut être déterminante sur le rapport favorable ou défavorable de l'élève et de sa famille vis-à-vis de l'école. C'est parfois la première expérience d'éloignement du noyau familial ou d'un système de garde avec un ou plusieurs adultes entièrement à la disposition de l'enfant. Avec la loi pour une école de la confiance, « *L'instruction obligatoire à 3 ans consacre, d'une part, l'importance pédagogique de l'école maternelle dans le système éducatif français. Il renforce, d'autre part, le rôle décisif de l'enseignement préélémentaire dans la réduction des inégalités dès le plus jeune âge* ».

Les enfants qui entrent à l'école maternelle ont des expériences, des références, très diverses auxquelles l'enseignant doit s'adapter. On ne peut pas demander la même chose à un enfant qui va régulièrement à la bibliothèque et à qui on lit une histoire tous les soirs qu'à un enfant allophone dont les parents vivent dans une situation très précaire et très éloignée de la culture scolaire. L'environnement socio-culturel dans lequel évolue la famille, le capital social, la culture d'origine (enfant allophone, issu de la communauté des gens du voyage, famille réfugiée, famille d'accueil, demandeurs d'asile...), la composition de la famille (familles monoparentales, recomposées, avec deux parents de même sexe, garde alternée ...), les conditions matérielles et affectives dans lesquelles évolue l'enfant sont à prendre en compte afin que l'école puisse être « *accueillante pour tous et bienveillante pour chacun* ». Si cette diversité est une richesse, elle questionne sur comment créer un accueil bienveillant et exigeant tout en s'adaptant à l'hétérogénéité de plus en plus importante de nos jeunes élèves ?

La scolarité obligatoire à 3 ans a pour objectif de permettre à chacun de s'acculturer à l'école, de s'adapter à son rythme en bénéficiant dès le plus jeune âge de toutes les stimulations, repères, codes sociaux et bain de langage, pour acquérir les prérequis nécessaires au bon déroulement de sa scolarité et de son épanouissement. Par des activités attractives, rassurantes et répétitives, l'école maternelle va permettre à l'enfant de trouver ses marques et de générer sa propre performance. Cela passe par la construction de l'enfant en tant qu'individu et par sa décentration pour pouvoir s'adapter à d'autres règles que celles de son environnement familial, développer son autonomie affective et se socialiser. D'après Piaget (Piaget, 1950), la décentration est une phase d'apprentissage où l'enfant va passer d'une vision égocentrique à une perception plus objective, plus empathique des choses. Il va s'ouvrir au monde extérieur et prendre en compte le monde qui l'entoure et les conséquences de ses actes affectivement et matériellement.

Cependant, avec une trentaine d'élèves qui ne sont pas autonomes affectivement et physiquement, l'enseignant et l'A.T.S.E.M sont peu disponibles par comparaison avec ce qu'a connu l'enfant avant l'école. Cela implique de pouvoir créer un environnement favorable à l'établissement d'une relation affective de qualité qui ne soit pas uniquement basée sur les adultes de la classe, en s'appuyant sur le collectif et en générant des interactions entre les élèves. En avoir conscience ne signifie pas que cela soit facile à mettre en œuvre. Si les enseignants ont conscience de l'importance de générer des interactions entre pairs, *« ni dans leur mémoire autobiographique, ni dans leur pratique institutionnelle, ils ne peuvent trouver d'appui sérieux pour mieux s'approprier les ressources que recèle le groupe de leurs élèves au travail. »* (Cayla, 2002, p. 34).

L'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage a d'abord émergé avec les travaux de la psychologie constructiviste et socioconstructiviste. Bruner (Bruner, 1983), s'appuyant sur les travaux de Vygotski, a montré l'importance de l'étayage d'un tiers avec le passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel dans les processus d'apprentissage. Mettre les élèves dans des situations nécessitant leur collaboration les oblige à poser des mots sur ce qui est travaillé et appris. Le tissage et la métacognition qui en découleront permettront la mise en place du processus de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). Par ailleurs, l'enseignant en position d'observateur pourra pratiquer un étayage de qualité, rebondir sur les erreurs pour analyser et comprendre leur origine, puis y remédier de manière appropriée, au plus proche des besoins de chaque élève. L'erreur devient alors un outil pour enseigner (Astolfi, 1997). Ces situations adidactiques génèrent aussi la dévolution définie par Brousseau (Brousseau, 2011) ainsi que des séquences permettant une évaluation formatrice.

Aujourd'hui la recherche a montré qu'il est important de préparer les élèves à coopérer, car il ne suffit pas de le leur proposer pour qu'ils en aient la volonté ou qu'ils sachent comment le faire. (Buchs & Butera, 2015). On peut donc supposer que l'expérience précoce d'échanges positifs entre pairs conduira les enfants à améliorer leurs modes de communication et leurs comportements. Cela facilitera l'inclusion de tous les élèves et installera les bases d'un climat de classe et d'école plus apaisé.

Dans ma classe de petite et moyenne section, j'ai expérimenté de nombreux dispositifs. J'ai pu observer que les temps de libre choix d'activité étaient très investis par les élèves. Ils choisissent un domaine qui les intéresse ou observent ce que font les camarades. Pendant ce temps, je suis disponible pour présenter un nouvel apprentissage à un élève ou à un petit groupe, revenir sur un travail. J'ai constaté un réel effet vicariant. Certains « bacs » proposés en un seul exemplaire génèrent des conflits entre les élèves alors qu'en 6 exemplaires dans un groupe de 6 à un moment

imposé, ils s'y intéressent peu. De la même manière, cette année en novembre, un élève de petite section a souhaité apprendre à écrire son prénom en majuscules d'imprimerie. Les trois quarts des petites sections l'ont imité. Autour de certains « bacs », il m'arrive d'observer des négociations entre élèves sur l'utilisation du matériel, son rangement. Les enfants apprennent à attendre leur tour, travailler ensemble et ranger. Ces constats m'ont amenée à m'intéresser de plus près à la décentration et aux dispositifs qui pourraient y contribuer et plus particulièrement aux temps de libre choix d'activité.

Je souhaite observer en quoi le libre-choix d'activité sur des moments programmés peut favoriser la décentration des élèves de moyenne section. Je fais l'hypothèse qu'en aménageant un environnement constitué d'activités autocorrectives sur des plages horaires spécifiques, on va développer leur possibilité de choisir, leur autonomie, leurs interactions et ainsi les aider à se décentrer. Je fais donc comme deuxième hypothèse que l'instauration d'un moment d'institutionnalisation, avec un cahier des charges précis, permettant à l'enseignant, pendant et à l'issue de chaque temps de libre choix d'activité de modéliser des attitudes, des comportements prosociaux, va favoriser la naissance de compétences psychosociales chez les élèves.

Le cadre de la théorie des situations didactiques sera choisi pour étudier les interactions entre élèves dans un milieu aménagé pour favoriser le libre choix d'activité avec une ingénierie dans deux classes différentes. Dans les deux classes, l'ingénierie consiste à mettre en place un dispositif de libre choix d'activité sur le même créneau hebdomadaire de 30 à 45 minutes pendant 8 semaines. L'une des classes a une double contrainte car l'enseignante a un cahier des charges (partie 2.3.1 page 53) instaurant des moments d'institutionnalisation propices à la métacognition et aux feedback positifs sur les comportements prosociaux. Ce cahier des charges négocie, définit aussi la manière de présenter et d'animer ce dispositif.

1. Partie théorique

1.1 L'école maternelle

1.1.1 L'évolution de l'école maternelle : apprentissages collectifs ou apprentissages individuels

Avant d'entrer dans les apports théoriques, il me semble pertinent d'introduire ce qu'est l'école maternelle aujourd'hui en comprenant ses origines. Au XIX^{ème} siècle, les enfants étaient pris en charge dans des salles d'asile. Ces lieux, créés par des institutions charitables ou religieuses, permettaient aux mères d'aller travailler à l'usine ou hors de leur domicile. Cela permettait aux jeunes enfants de ne plus être livrés à eux-mêmes pendant la longue journée de travail de leurs parents. Les salles d'asile rassemblaient une centaine d'enfants de 2 à 6 ans assis sur des bancs avec 2 adultes pour s'occuper d'eux. L'enjeu était d'occuper les enfants en leur donnant une première instruction fortement teintée de méthode militaire.

En 1879, Kergomard souhaite réformer tout cela lorsqu'elle est nommée par Ferry à l'Inspection générale des écoles maternelles. Elle considère qu'il n'existe « *aucun déterminisme individuel initial, toute la personnalité dépend de l'éducation ; mais pour être efficace, cette éducation ne devra pas être simplement intense ou répétitive, elle devra respecter la nature de l'enfant.* » (Terdjman, 1992). Elle s'appuie sur les débuts de la psychologie et des sciences sociales, et considère que tous les enseignants devraient connaître la psychologie de l'enfant. Elle ajoute que l'école maternelle ne doit pas introduire par la répétition des connaissances prématurées mais préparer à la suite de la scolarité. Les enfants ne doivent pas être traités de manière autoritaire et laissés dans la passivité mais il faut au contraire profiter de leur « *esprit absorbant* ». Elle prône la manipulation, le fait de donner aux enfants la possibilité d'exercer leurs sens ainsi que des activités motrices et met le jeu au centre de l'école. Elle parle aussi de joie ainsi que de liberté à l'école maternelle. Ses idées sont novatrices, en contradiction avec ce qui était fait jusque-là et vont lancer les bases de ce qu'est l'école maternelle aujourd'hui.

Il faudra attendre la loi d'orientation de 1989 pour que l'école soit organisée en cycles avec la petite et la moyenne section comme faisant partie du cycle 1 et la grande section faisant partie du cycle 2. Les objectifs de l'école maternelle vont se préciser avec les différents programmes. 2015, marque un tournant en rattachant la grande section au cycle 1 et en prenant l'enfant comme un individu. Plusieurs orientations sont prises : l'école maternelle doit accueillir les enfants et leurs parents, accompagner les transitions vécues par les enfants, tenir compte du développement de l'enfant,

pratiquer une évaluation positive, organiser des modalités spécifiques d'apprentissage. Elle doit permettre d'apprendre en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant. C'est une école où les enfants vont apprendre et vivre ensemble ainsi que se construire comme personne singulière au sein d'un groupe. *«la construction de l'enfant, si elle se fait dans des interactions étroites avec ses milieux, l'engage dans une nouvelle socialisation où il doit se déprendre de ses repères familiaux et mettre en place de nouvelles relations interpersonnelles sur de nouveaux objets»* (Passerieux, 2012, p. 1).

Les cinq domaines d'apprentissage définis par les programmes de 2021 sont : 1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions 2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique 3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques 4. Acquérir les premiers outils mathématiques 5. Explorer le monde

Des formes d'organisation sont retrouvées dans toutes les maternelles : le regroupement avec ses rituels, les lectures d'albums, les ateliers, les coins jeux. L'explication des ateliers au coin regroupement avec le fonctionnement par groupes de couleur qui tournent sur plusieurs ateliers a longtemps été majoritaire.

« Résultat d'une histoire institutionnelle, ces dispositifs se sont montrés novateurs à leurs époques et répondaient aux différents objectifs éducatifs du moment. Ils ont évolué dans le temps soit pour répondre à la demande sociale, soit sous l'influence de créations pédagogiques. C'est ainsi que l'on a pu apprécier leur intérêt et leurs limites. Ils ont cependant contribué à l'élaboration de gestes professionnels dont on retrouve les traces encore actuellement. [...] La question est de savoir si ces dispositifs assurent une fonction « décorative » ou « attractive » ou s'ils jouent une fonction structurante dans les apprentissages, dans la construction de la pensée et la construction de soi. » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, p. 198-199).

Les recherches montrent aujourd'hui qu'il faut varier les modalités d'organisation en fonction de ce qui est travaillé : des groupes hétérogènes, homogènes, groupes de besoins, petits groupes, demi-classe, classe entière, ateliers dirigés, ateliers autonomes, libre choix d'activités. Les ateliers avec rotation demeurent mais ne sont pas la seule modalité de travail à mettre en œuvre.

Je m'intéresse donc aujourd'hui à l'influence d'une de ces modalités organisationnelles, le libre choix d'activité sur les relations entre pairs et le processus de socialisation et de décentration. Pour cela, il est nécessaire de définir ce que l'on entend par décentration chez des élèves si jeunes. Nous allons dans un premier temps observer ce qu'en disent les textes officiels.

1.1.2 La décentration dans les programmes

La loi sur la refondation de l'école de 2013 énonce : « *Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il (le service public de l'éducation) favorise la coopération entre les élèves.* ». Il faut permettre à l'élève de « *se construire comme une personne singulière au sein du groupe.* » (introduction 3.2 du programme) et de pouvoir « *Echanger et réfléchir avec les autres.* » (domaine 1 du socle). On voit ici la place accordée au développement de l'individu. Ce changement récent implique un accompagnement pour les aider à construire leur identité et à développer leur altérité. Si les programmes en font un objectif, peu d'éléments concrets permettent aux enseignants de s'en saisir comme enjeu de savoir. Des pistes sont données avec la préconisation de travailler sur les émotions : « *Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres.* ».

Enfin, les programmes de 2021 accentuent ce travail : « *En lui apprenant à collaborer avec les autres, notamment par le jeu, elle (l'école) place la socialisation comme l'une des compétences fondamentales à acquérir.* ». Ils énoncent aussi les bases de la décentration et de la théorie de l'esprit à plusieurs reprises :

« Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte.

Dans tous les cas et notamment avec les petits, il (l'enseignant) donne une place importante à l'observation et à l'imitation des autres enfants et des adultes. Il favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage. Il développe leur capacité à interagir à travers des projets, pour réaliser des productions adaptées à leurs possibilités.

L'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. »

Par ailleurs, avec une place prépondérante donnée au jeu, à la répétition, à l'observation, à l'imitation, à l'évaluation positive « *qui permet à chaque élève d'identifier ses réussites* » et à chacun d'évoluer à son rythme dans les programmes, le dispositif de libre choix d'activité a tout son sens.

Ces préconisations si elles sont essentielles, sont difficiles à mettre en œuvre. Ces compétences transversales sont en effet, difficiles à évaluer et enseigner. Cette recherche va tenter de comprendre ce qui peut contribuer à les faciliter, à les développer chez nos élèves.

1.1.3 Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets

Toutes les organisations de classes d'enseignants débutants que j'ai pu visiter avec la conseillère pédagogique maternelle de mon département, étaient basées sur un fonctionnement par atelier avec des groupes de couleurs figés tournant sur une matinée. Ce dispositif a un côté rassurant pour un enseignant débutant qui souhaite savoir où se trouve chaque élève. Cependant, de plus en plus de collègues s'ouvrent à d'autres modes de fonctionnement comme le libre choix d'activités ou la pédagogie des espaces. Certains combinent plusieurs fonctionnements.

Aujourd'hui, la recherche et la pratique ont montré l'importance de varier les modalités d'organisation (espace et composition des groupes) pour répondre à l'hétérogénéité des élèves :

« Une organisation de classe souple semble la plus indiquée pour ne léser aucun partenaire de la relation éducative. Cette organisation s'apparenterait à une cohabitation, selon les activités, de différentes possibilités : le groupe-classe, la demi-classe, les petits groupes ou le travail avec un élève. (...) Proposer un seul type d'organisation favorise seulement une partie des élèves. Au contraire, organiser sa classe de différentes façons selon les activités et le moment de la journée nous semble une solution qui permettrait à tous de trouver, selon ses besoins, la motivation et le plaisir d'apprendre. » (Fabre-Giacometti, 2002, p. 101).

1.2 Cadre théorique : la théorie des situations didactiques (TSD)

Cette recherche va mobiliser le cadre théorique de la TSD qui permet d'observer le milieu didactique, les liens entre la pratique d'enseignement et l'apprentissage et les interactions autour de la connaissance en jeu.

« La théorie des situations didactiques modélise les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances que nous reconnaissons comme mathématiques. Ces conditions sont modélisées par des systèmes appelés situations, qui conduisent des agents en interaction avec elles à manifester cette connaissance. Elles sont donc spécifiques à la connaissance en jeu. » (Brousseau, 2011).

La TSD est un cadre théorique qui permet d'interroger et problématiser la manière dont un objet de savoir est enseigné, de produire de nouvelles organisations, problèmes ou situations, de chercher à comprendre les conditions à mettre en place à minima pour mettre en œuvre une situation didactique. Le cadre de la TSD peut contribuer à modéliser, aider à analyser des situations

d'enseignement afin de concevoir et d'expérimenter des dispositifs didactiques originaux pour enseigner de manière efficace. La TSD peut aider à déterminer dans quelles conditions ces expériences sont reproductibles. Ce cadre permet de ne pas s'arrêter à ce que l'on voit pour l'ériger en fait scientifique mais de vérifier la consistance d'un concept et d'expériences didactiques. « *Il faut modéliser et expérimenter pour écarter les écueils les plus visibles, et il reste toujours une infinité de possibilités d'en trouver de nouveaux* ». (Brousseau, 2011, p. 4). La transmission des savoirs suppose une transposition didactique consciente ou inconsciente de la part de l'enseignant et dépend de nombreux facteurs qui vont être observés grâce aux cadres de la TSD. Brousseau avec la TSD a montré l'importance de prendre en compte le système entier : connaissances, milieu, élèves et professeur. Si la TSD s'intéresse à l'origine aux mathématiques, Chevallard par une approche anthropologique, l'a placée « *au sein de l'univers des savoirs* ». Pour lui, « *l'élaboration d'une didactique des savoirs est tout à la fois une condition de possibilité et un effet nécessaire de l'émergence historique des didactiques (de tel ou tel savoir, pris en sa spécificité)* » (Chevallard, 1991, p. 163).

Dans ce travail de recherche, nous allons essayer d'observer et d'analyser les conditions qui vont permettre des interactions entre élèves et le développement de la décentration dans un milieu spécifique basé sur le libre choix d'activité. En observant deux groupes d'élèves de moyenne section dans ce milieu, nous allons analyser les comportements des élèves : l'engagement, le comportement, les interactions. La comparaison des évolutions entre le début et la fin de la mise à l'épreuve nous permettra à une petite échelle, d'évaluer la pertinence du dispositif sur la décentration. Dans un second temps, nous essaierons d'observer si ces évolutions des élèves ont un lien avec les interventions ou non interventions de l'enseignant.

1.2.1 Situation / Milieu

« *L'élève apprend en s'adaptant au milieu qui est facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres, un peu comme le fait la société humaine. Ce savoir, fruit de l'adaptation de l'élève se manifeste par des réponses nouvelles qui sont la preuve de l'apprentissage.* » (Brousseau, 1986, p. 48-49). Le milieu est : « *tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit.* » (Brousseau, 1998a, p. 3). « *Il représente l'ensemble des conditions extérieures dans lesquelles vit et se développe un individu humain* ». Dans l'éducation, il est indispensable de le construire comme objet de savoir (Forest, 2006, p. 310).

Le terme « situation » est à prendre à un moment donné. Il désigne les interactions, les circonstances et les relations en général qui unissent une personne à son milieu. « *Chaque connaissance va naître de l'adaptation à une situation spécifique.* » (Brousseau, 1997).

Dans ce milieu, peuvent apparaître des situations didactiques dans lesquelles le savoir est enseigné, adidactiques dans lesquelles le savoir est produit par l'élève ou non didactiques dans lesquelles le savoir est utilisé par l'élève.

Lors de la situation didactique, l'élève s'approprie le savoir en faisant son travail d'élève dans un rapport de transmission ou de communication du savoir de l'enseignant vers l'élève. Les situations didactiques sont basées sur une relation ternaire enseignant ; enseigné(s), savoir. Elles comprennent une situation, intégrée dans un système préparé par l'enseignant, qui va influencer les choix de l'élève que ce dernier s'en rende compte ou non. L'objectif d'apprentissage est affiché. L'intervention du professeur et le contrat didactique mis en place ont pour objectif de transmettre un savoir.

Avec les situations adidactiques, l'élève s'approprie une situation proposée par l'enseignant, un milieu et devient auteur de son savoir. Il devient autonome et actif dans la construction de ses connaissances. Le rôle du professeur change car il doit organiser un milieu et des situations qui favorisent la mise en action de l'élève. Il délègue à ses élèves la construction du savoir. L'enseignant s'efface pour que l'élève prennent ses responsabilités et s'approprie les connaissances en jeu. Il va créer les conditions de ces apprentissages par une situation qui va déstabiliser l'élève pour qu'il s'adapte et soit obligé de construire un savoir pour surmonter l'obstacle rencontré. L'enseignant a une intention didactique mais il ne l'affiche pas. Il se met en retrait. Il peut relancer l'activité mais son action est indirecte.

Dans les situations adidactiques, Brousseau distingue trois types de situations : des situations d'action, de formulation et de validation. Ces trois types de situations relèvent des différentes fonctions du savoirs. Savoir qui va être intériorisé par le sujet apprenant comme une construction personnelle pour le transformer en connaissance.

Dans une situation adidactique d'action, l'élève construit des connaissances pour agir sur le milieu. Le milieu mis en place pour l'action contient du matériel et des objets qui permettent une validation ou en tous cas un retour sur cette action. C'est le cas d'une partie des « bacs » autocorrectifs que nous allons observer dans le cas du libre choix d'activité.

Dans une situation adidactique de formulation, un élève émetteur formule un message à un élève récepteur pour que ce dernier agisse sur le milieu. Le milieu permet de vérifier que la formulation était pertinente et compréhensible pour le récepteur. Il apporte des informations et des rétroactions en retour de ses formulations. Ici ses connaissances se construisent comme un moyen de

communication. Cela peut apparaître lorsqu'un élève va expliquer à un autre l'objectif d'un atelier ou la manière de l'utiliser.

Dans une situation adidactique de validation, l'élève prouve à son interlocuteur par une argumentation, des exemples et contre exemples la validité et la pertinence de son modèle d'action. Le milieu permet la validation de ce qui est énoncé.

Dans les situations non didactiques, l'évolution de l'élève n'est soumise à aucune intervention didactique directe. Elle est construite de manière à ce que le résultat souhaité ne puisse être obtenu que par la mise en œuvre des connaissances visées. Le milieu n'intervient pas pour faire acquérir au sujet une connaissance déterminée : il n'y a pas d'intention d'apprentissage dans la situation. Il peut cependant y avoir une intention d'entraînement ou de répétition. L'élève va réaliser le travail en utilisant ses connaissances, ce qui va lui permettre de valider leur acquisition et de les consolider. Dans le dispositif observé, certaines « barquettes » vont avoir cet objectif de manipulation, d'entraînement et d'automatisation pour s'approprier et consolider les compétences travaillées en classe.

Chevallard a fait évoluer la TSD en travaillant notamment sur les interactions entre les institutions et la transposition didactique. Il évoque le rôle de « *l'intention didactique* ». (Chevallard, 1991, p. 162). Il insiste sur l'importance de faire vivre les savoirs, de leur donner du sens, de s'interroger sur le rapport à la connaissance (Chevallard, 2005, p. 55-56). Ce travail n'est jamais achevé car le monde dans lequel nous évoluons change et l'utilisation des savoirs évolue.

Dans ce travail de recherche, nous allons nous intéresser à l'émergence ou non de compétences transversales, liées au développement social, générées par le milieu didactique de libre choix d'activité créé par l'enseignant.

« La polyvalence devrait permettre, selon la doxa, une meilleure prise en compte d'apprentissages « transversaux. », [...] S'il n'en est rien, c'est sans doute notamment parce que ces connaissances, qui n'appartiennent pas clairement à une discipline, ne sont décrites au mieux que dans des textes spécialisés, non accessibles aux professeurs et qu'aucun effort de transposition sous forme de progressions raisonnables n'en a été fait. » (Margolinas & Laparra, 2019, p. 10).

Le problème posé aux élèves est de travailler de manière autonome dans un milieu didactique pensé pour développer cette autonomie avec la possibilité de s'appuyer sur les pairs. Les savoirs visés sont nombreux mais nous allons nous intéresser à la décentration. Dans ce dispositif, l'enfant peut choisir de travailler seul ou à plusieurs, peut éviter la tâche, peut s'investir pleinement. Nous allons observer les différents comportements qu'il génère.

Autour des bacs, plusieurs situations peuvent apparaître :

- des situations didactiques où l'enseignante prend en charge la situation d'enseignement. Elle présente certaines activités aux élèves qui sont en difficultés face à leur atelier ou qui sont en retrait. C'est une situation classique du triangle didactique : enseignante, savoir et élève.
- des situations adidactiques où l'élève peut construire activement sa connaissance seul ou avec ses pairs en expérimentant le contenu des bacs ou en observant les autres élèves. L'enseignante est en position de régulation.
- des situations non didactiques où l'élève utilise des connaissances qu'il a déjà pour s'entraîner en réalisant l'atelier, manipuler, consolider.

1.2.2 Le contrat

Ce sont les engagements réciproques, tacites ou explicites, qui naissent du milieu et des situations didactiques. Il y a une notion d'incertitude dans le contrat, une négociation des règles du jeu et l'apprentissage va reposer sur une rupture.

« C'est l'ensemble des obligations réciproques et des «sanctions» que chaque partenaire de la situation didactique - impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres - et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause. Le contrat didactique est le résultat d'une « négociation » souvent implicite des modalités d'établissement des rapports entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif. On peut considérer que les obligations du professeur vis à vis de la société qui lui délègue sa légitimité didactique sont aussi une partie déterminante du "contrat didactique". » (Brousseau, 1998a, p. 6).

Il existe des contrats faiblement didactiques. Il y a une diffusion de connaissances avec peu d'intentions didactiques. C'est le cas des contrats d'émission, des contrats de communication, des contrats d'expertise et des contrats de production. Dans ces différents contrats l'émetteur s'engage sur le contenu du message transmis mais pas sur les effets produits sur le récepteur. Dans le contrat d'émission, l'émetteur délivre un message sans se soucier de sa réception effective. Avec le contrat de communication, l'émetteur se préoccupe de la bonne réception de son message. Le contrat d'expertise est plus exigeant que les deux précédents car l'émetteur garantit la validité de ses assertions. Le contrat de production est faiblement didactique, il porte sur un savoir nouveau. L'activité didactique implique une réorganisation du « corps des connaissances à transmettre » en fonction des connaissances elles-mêmes et de l'interlocuteur auquel on s'adresse.

Le contrat d'information qui peut être dialectique ou dogmatique diffère des précédents car « L'émetteur garantit à la fois la nouveauté et la validité de son message. Il accepte d'en rendre

compte auprès du récepteur qui devient l'informé, celui qui " achète " l'énoncé parce qu'il est vrai et nouveau » (Brousseau, 1997, p. 26). L'émetteur garantit la nouveauté et la validité de ce qu'il émet. Il doit justifier systématiquement ce qu'il présente. Avec l'information dialectique, le professeur s'adapte constamment aux questionnements de son interlocuteur. Avec l'information dogmatique, l'émetteur part des prérequis supposés du récepteur pour expliciter et démontrer de nouveaux savoirs. Cependant, « *Un enseignement doit tendre à mettre l'élève dans la situation de pouvoir s'informer lui-même.* » (Brousseau, 1997, p. 28). Le contrat d'utilisation des connaissances ajoute une clause par rapport au précédent dans le sens où le récepteur doit montrer à l'émetteur qu'il a compris l'utilité et l'emploi des connaissances énoncées. Dans ce contrat, l'informateur doit ajouter une partie « applications ». Dans le contrat d'initiation ou de contrôle, l'émetteur en plus de toutes les responsabilités précédentes indique comment le savoir a été appris. L'informé n'est plus uniquement dans la réception du savoir, l'émetteur lui donne des critères pour déterminer s'il a bien compris. Précédemment le récepteur décidait s'il était suffisamment informé. Ici, l'informateur prend en charge une partie de cette responsabilité. Dans le contrat d'instruction ou de direction d'études, en plus des responsabilités précédentes, l'émetteur doit indiquer comment un savoir est appris. L'élève peut évaluer ses erreurs, les corriger et évaluer ses apprentissages.

Tous les contrats précédemment évoqués ne prennent en compte que deux institutions : les enseignés et ceux qui enseignent. Cependant, l'enseigné ne peut avoir des demandes sur son savoir avant de l'avoir appris à moins d'être autodidacte. Dans les contrats didactiques seront donc pris en compte en plus de l'élève et du professeur, le milieu ainsi que les connaissances et savoirs. « *Au 19^{ème} siècle, Le contrat d'enseignement était un contrat d'instruction. Aujourd'hui il est devenu un contrat d'éducation. Il tend à stipuler essentiellement que l'institution enseignante prend la responsabilité du résultat effectif de son action sur son élève.* » (Brousseau, 1997, p. 32).

Les conditions indispensables du contrat didactique sont les suivantes : le savoir communiqué par le professeur est le savoir qui a cours à un moment donné dans une institution de référence (la noosphère) ; l'apprentissage passe par un assujettissement dont se libère l'élève pour ne plus retenir que le savoir et les conditions de son usage ; l'action se termine lorsque l'apprenant a surmonté les obstacles didactiques et parvient à prendre ses décisions par lui-même pour réinvestir les savoirs appris. (Brousseau, 1997). Il y a plusieurs types d'obstacles : les obstacles épistémologiques liés à l'apprentissage, les obstacles ontogénétiques liés au stade développement de l'individu, aux facultés de l'apprenant et les obstacles didactiques liés aux choix des apprenants dans leurs actions.

Bachelard montre la nécessité de prendre en compte les connaissances accumulées par les élèves et de les renverser pour construire des nouveaux savoirs. Il appelle cela les obstacles épistémologiques

qui correspondent à l'intuition, la « *perception immédiate* », qu'il oppose à l'observation et à la construction. « *L'esprit doit alors commencer par critiquer ce qu'il croit déjà savoir, c'est-à-dire en rompant avec le sens commun qui procède généralement par images et qui nuit à l'élaboration de concepts précis.* » (Yousfi, 2013). L'homme est tiraillé entre son instinct « *conservatif* » et son instinct « *formatif* » (Bachelard, 1934, p. 18). « *Il n'y a que la raison qui dynamise la recherche, car c'est elle seule qui suggère au-delà de l'expérience commune (immédiate et spéculaire) l'expérience scientifique (indirecte et féconde). C'est donc l'effort de rationalité et de construction qui doit retenir l'attention de l'épistémologue.* » (Bachelard, 1934, p. 20).

Les obstacles épistémologiques sont constitutifs de la connaissance achevée. Il est essentiel de les identifier et de les caractériser pour construire une situation didactique.

« *L'élève doit entrer dans une interaction dialectique (car le sujet anticipe, finalise ses actions) où il engage des connaissances antérieures, les soumet à révision, les modifie, les complète ou les rejette pour former des conceptions nouvelles. L'objet principal de la didactique est justement d'étudier les conditions que doivent remplir les situations ou les problèmes proposés à l'élève pour favoriser l'apparition, le fonctionnement et le rejet de ces conceptions successives.* » (Brousseau, 1998b, p. 4).

Il y a des limites au contrat didactique, des failles observables car les règles du jeu sont « *un système d'obligation réciproque largement implicite* » (Astolfi, 1997, p. 60). Les neurosciences ont beaucoup travaillé ces dernières années sur la question des obstacles. Le milieu doit offrir des obstacles didactiques pertinents pour permettre l'inhibition dans le développement cognitif décrite par Houdé. (Houdé, 2007). La gestion de l'erreur, sujet qui a été très développé par Astolfi (Astolfi, 1997) a aussi son importance dans la réussite du contrat didactique. Les contraintes externes sont également à prendre en compte dans le processus d'apprentissage avec ce que la didactique clinique appelle « *le déjà-là de l'enseignant* » (Combis-Carnus & Terrisse, 2013). Le contrat didactique qui apparaît lors d'une situation didactique provient d'ajustements souvent à l'insu des sujets, subis, imposés ou acceptés, à partir de l'expérience, des conceptions et des intentions des différents protagonistes de la relation didactique.

Brousseau explique la difficulté pour l'enseignant à revenir sur ses pratiques même si elles ne produisent pas avec leurs nouveaux élèves les effets escomptés. Il met en garde contre :

- l'effet « Topaze » où l'enseignant prend en charge le problème pour éviter l'échec à son élève en lui permettant de contourner l'obstacle,
- l'effet « Jourdain » où l'enseignant reconnaît à l'élève des réussites qui ne sont pas liées à la manifestation d'un savoir savant,

- le glissement métacognitif qui consiste à apprendre une technique déconnectée du savoir en jeu,
- l'effet de « l'attente incomprise », qui revient à croire qu'une réponse attendue des élèves va de soi,
- l'effet « Diénès » qui conduit l'enseignant à se déresponsabiliser de sa mission didactique. L'enseignant utilise la répétition, des problèmes analogues ce qui soulage le professeur et l'élève mais ne donne aucune garantie de la possibilité de transférer les connaissances dans un autre contexte.
- l'effet « âge du capitaine », l'élève peut très bien penser que le maître ne sait pas ce qu'il fait en demandant ce qu'il demande mais se conforme à cette exigence et répond au hasard pour ne pas avoir d'ennuis.
- les contrats fortement didactiques qui peuvent être générés par l'enseignant et mettre l'élève dans l'activité sans compréhension de ce qu'il fait...

Toutes ces contraintes inhérentes à la mise en place d'un processus d'apprentissage montrent l'importance de prendre en compte le milieu mais aussi les interactions au sein de celui-ci, ainsi que l'histoire propre aux individus qui y interagissent. Les interactions avec autrui et avec le milieu sont peu présentes dans la pédagogie frontale où l'enseignant délivre le savoir à l'élève qui le reçoit et l'exécute. Lors de ce type de stratégie didactique, sont en jeu ce que Brousseau nomme des « *contrats d'ostension* » qu'il distingue des « *contrat constructivistes* ». (Brousseau, 1996).

« Le contrat constructiviste est basé sur l'apprentissage par adaptation : « le professeur organise le milieu et lui délègue la responsabilité des acquisitions. [...] Cette organisation est dérivée essentiellement du savoir visé et de la connaissance des processus d'acquisition des élèves » (Brousseau, 1996, p. 26).

« La situation d'enseignement est construite autour d'une situation adidactique d'apprentissage où l'élève a pour tâche de résoudre des problèmes grâce à ses interactions avec un milieu de référence. » (Léal, 2012, p. 42). Le contrat didactique implique des droits et des devoirs pour que les apprentissages puissent émerger. Il est généralement tacite et peu visible. Il se manifeste quand il y a des ruptures de contrat. Dans le contexte de cette recherche, les élèves de moyenne section de maternelle devront accepter de choisir un atelier et de le mener à terme. Le milieu mis en place par l'enseignant devra permettre aux élèves de pouvoir être autonomes aussi bien dans le choix de leur atelier, que dans la compréhension de ce qui leur est demandé et la possibilité ou non de valider leur réussite. Ils devront acquérir une certaine rigueur pour respecter les règles de vie tant matérielles que sociales liées au bon fonctionnement du libre choix d'activité. Ce dispositif marque un

changement avec ce qu'ils ont l'habitude de vivre dans les ateliers tournants avec des groupes de couleur imposés. Il y a une modification du contrat didactique implicite créé par le milieu habituel de la classe.

Par ailleurs d'autres ruptures du contrat didactique peuvent apparaître lorsque l'un des protagonistes ne joue pas le rôle qui lui est attribué. Certains enfants pourront choisir de perturber le groupe, de ne pas s'atteler à la tâche ou d'abîmer le matériel. L'enseignant pourra de son côté, choisir de contraindre le choix ou d'intervenir trop fréquemment, ce qui modifiera dans ce cas le contrat didactique. La place de l'enseignant dans le dispositif sera donc à prendre en compte dans les analyses de ce projet de recherche. Il va en effet adapter ses interventions en fonction des réactions des élèves. « Dans cette perspective le « concept théorique en didactique n'est pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai ou le faux contrat) mais le processus hypothétique de recherche d'un contrat » (Brousseau, 1998, p. 62) (Léal, 2012, p. 40).

1.2.3 La dévolution

« La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1997, p. 41). La situation didactique englobe tout l'environnement de l'élève et notamment l'enseignant. La partie adidactique de la situation est la partie que le professeur délègue (dévolue) à l'élève.

« Il cherche par là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur. La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà. » (Brousseau, 1998a, p. 5).

L'enseignant va créer un milieu et des situations qui vont permettre à l'élève de devenir acteur de son entrée dans les savoirs. Le transfert ne se fait que si ce dernier accepte la situation adidactique proposée et s'en saisit. Les interventions du professeur doivent être réduites au minimum. La dépendance entre le maître et l'élève est importante. Il est du devoir social du premier que l'élève trouve la solution et construise ses connaissances, mais en même temps s'il accepte la dévolution, il ne doit pas lui donner la réponse. Le deuxième, s'il accepte le contrat didactique cherche à franchir les obstacles. Il a un problème à résoudre, un doute, qu'il doit dépasser en créant des connaissances. S'il y parvient, l'enseignant a rempli sa mission. S'il n'y parvient pas, l'enseignant doit modifier sa situation pour l'aider à y parvenir sous peine de faire échouer le contrat. Si l'élève refuse l'engagement, le contrat, l'enseignant ne remplit pas non plus cette mission d'éducation. Brousseau

insiste sur l'importance de la créativité didactique pour que chaque protagoniste puisse remplir son contrat didactique.

« L'enseignant peut déclarer qu'il s'agit : pour chacun, d'apprendre à répondre en étant sûr de sa réponse ou de savoir qu'on ne peut pas être sûr ; pour la classe, de trouver sans que ce soit le maître qui l'enseigne et de dire quelles méthodes on peut employer ; - pour chacun, d'apprendre en réitérant des essais, en profitant des idées des autres si on les croit bonnes. » (Brousseau, 1997, p. 44).

Tous les choix des conditions d'enseignement qui guident la TSD sont justifiés par la nécessité de donner un sens aux connaissances. Mettre en place la dévolution n'est pas facile et implique de réussir à générer la motivation des élèves ainsi que d'opérer des choix didactiques pertinents. La gestion des différents équilibres au sein de la classe peut vite faire basculer une situation. La situation a pour objet d'assurer des équilibres fondamentaux.

« Equilibre entre incertitude et certitude, désordre et ordre, difficulté et facilité ; Equilibre entre les niveaux de contrôles [...] Suffisamment de savoir bien connu, un peu de savoir en voie d'acquisition, une activité cognitive publique et privée juste suffisante pour justifier mais permettre aussi les interactions etc ; Equilibre temporel et rythme [...] ; Equilibre entre le plaisir de se définir par son activité intellectuelle et celui d'obtenir une sécurité reconnue de façon rapide et efficace ; [...] Equilibre entre le désir consommé (par des tâches difficiles ou peu gratifiantes ou simplement par l'accomplissement d'un projet...) et le désir produit (par des succès, des épreuves surmontées...) ; Equilibres sociaux et culturels dans la classe entre le nombre de producteurs et de consommateurs d'idées, de réussites et d'échecs... » (Brousseau, 1997, p. 44-45).

Lors de leur entrée en maternelle, les élèves manquent d'autonomie et cherchent beaucoup le regard de l'adulte. Pour permettre à ses élèves de développer des habitudes de travail leur permettant de prendre un atelier, de l'utiliser à bon escient et de le ranger correctement, l'enseignant va devoir créer un cadre à la fois solide et bienveillant respectant les équilibres évoqués ci-dessus. Il devra cependant accepter un certain « lâcher prise », s'il veut que ses élèves choisissent réellement leur activité et se l'approprient. Il faut qu'il accepte de ne pas voir et contrôler ce que fait chaque élève. Cette recherche visera à comprendre sous quelles conditions des enfants entrant en maternelle s'appuieront sur leurs pairs et interagiront autour d'activités choisies dans un milieu préparé par l'enseignant pour se décentrer en gagnant en autonomie matérielle et affective.

1.2.4 L'institutionnalisation

L'institutionnalisation a un double rôle dans le processus didactique. C'est le moment où l'enseignant énonce les caractéristiques de l'objet de savoir, ce qu'on a rencontré, ce que l'on va en retenir et dans quel contexte on va le retrouver, l'utiliser. C'est aussi l'occasion de mettre en valeur les apprentissages des élèves, de relever les procédures utiles ou non, les stratégies des élèves, de

mettre du sens sur ce qui a été appris. « *Cette phase est indispensable pour assurer le passage d'une connaissance reliée à une situation vécue individuellement et très contextualisée à un savoir décontextualisé actif dans une institution donnée.* » (Kuzniak, 2005, p. 14). L'institutionnalisation est pour Brousseau l'objet d'une double reconnaissance. « *La prise en compte "officielle" par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève est un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique* » (Brousseau, 1997, p. 50).

La phase d'institutionnalisation est cruciale pour donner du sens. Ce retour sur l'activité va permettre la métacognition. Les élèves vont pouvoir verbaliser, modéliser, manipuler, formuler, reformuler les connaissances en construction pour se les approprier. Ce temps est souvent mené par l'enseignant de manière frontale. Ces pratiques ostensives « *sont révélatrices de la complexité de la situation du professeur dans les phases d'interaction collective avec ses élèves, et constituent, le plus souvent, une réponse adaptée aux contraintes de la relation didactique et pédagogique* » (Matheron & Salin, 2002, p. 61). Cela permet à l'enseignant de mettre en mot ou de faire verbaliser les savoirs appris et de rendre intelligibles et compréhensibles ceux qui sont encore en construction.

L'ingénierie prévue dans le cadre de cette recherche a défini les situations d'institutionnalisation, dans l'une des deux classes, avec un cahier des charges élaboré collaborativement avec l'enseignante pour définir les points à aborder, à valoriser, la démarche à adopter pour guider les enfants dans la résolution de leurs conflits, de leurs difficultés, la manière de s'appuyer sur le groupe pour valoriser les réussites des élèves. L'enseignante devait oraliser et faire verbaliser par les élèves les comportements modélisables. Elle devait permettre un travail de métacognition et de renforcement positif en mettant en valeur les compétences prosociales.

Dans le cadre de la TSD, je souhaite observer les échanges verbaux et non verbaux entre les élèves pendant ces temps de libre choix d'activité et d'institutionnalisation. Ces observations doivent déterminer si ces interactions évoluent et si ce dispositif les favorise ou non. Les interactions qui vont émerger pourraient aider ces jeunes enfants à se décentrer, à développer leurs capacités à communiquer et à entrer dans la coopération. Avant de poursuivre, il convient maintenant de définir ce que l'on entend par décentration ainsi que les concepts et notions qui s'y rattachent et vont être en jeu au sein de ce travail de recherche.

1.3 La décentration

1.3.1 Développement de l'enfant et décentration

Ce terme de décentration est riche de sens. Il revêt en effet, plusieurs aspects. La décentration perceptive notamment étudiée par Piaget (Piaget & Inhelder, 1998) avec « *la maquette des trois*

montagnes » (annexe 1), qui permet à l'individu d'adopter différents points de vue ; La décentration récursive et stratégique qui permet d'anticiper, de programmer, d'élaborer des stratégies et qui est utilisée dans les jeux comme les échecs ; La décentration dans les tâches de communication qui permet de se mettre à la place de l'autre. Nous allons nous intéresser à la décentration sociale qui, « *consiste à adopter temporairement le point de vue d'autrui, à en connaître les buts, les motivations, les comportements (Wels, 1976)* » (Vandenplas-Holper, 1987, p. 81).

Les travaux de Piaget demeurent à la base de nombreuses recherches sur la décentration. Il propose 5 stades de développement de l'enfant :

- *Le stade sensorimoteur* (jusqu'à deux ans) : il situe son corps et ses mouvements par rapport aux objets et à autrui. Il est dans l'imitation.
- *La période préopératoire* (2 à 7-8 ans) : il développe le langage, le dessin, le raisonnement intuitif.
- *Le stade opératoire concret* (7-8 ans à 11-12 ans) : il devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie. Il commence à conceptualiser, créer des raisonnements logiques, accéder à un certain degré d'abstraction, accéder aux mathématiques.
- *Le stade opératoire formel* (11-12 ans à 15-16 ans) : il fait des raisonnements hypothético-déductifs et établit des relations abstraites qui sont généralement maîtrisées autour de l'âge de 15 ans.
- *Le stade pensée hypothético-déductive, égocentrisme intellectuel, valeurs idéales, âge métaphysique* : L'individu peut utiliser une logique formelle et abstraite. Il peut aussi se mettre à réfléchir sur des probabilités et sur des questions morales comme la justice.

Pour lui, le développement est constitué d'assimilation et d'accommodation qui reviennent systématiquement et qui sont inséparables de l'équilibration cognitive.

Kohlberg décrit ce qui a trait à la décentration sociale avec 6 stades pour le développement moral en précisant que certains individus s'arrêteront au stade 4 et que très peu atteindront le stade 6. (voir Annexe 2) Les stades sont : « *Obéissance et punition (2-6 ans), Intérêt personnel (5-7 ans), Relations interpersonnelles et conformité (7-12 ans), Autorité et maintien de l'ordre social (10-15 ans), Contrat social (local), Principes éthiques universels.* » (Vandenplas-Holper, 1987, p. 137-140).

Kohlberg considère que le développement moral passe par la prise en compte de l'autre en tant qu'individu et de ses besoins et que cela se construit dans l'enfance (Kohlberg, 2013).

« L'enfant doit apprendre par l'intermédiaire de différents agents socialisateurs à contrôler son comportement pour pouvoir fonctionner adéquatement dans la société. Il doit apprendre à effectuer des gestes de routine de la vie quotidienne, inhiber des comportements dangereux pour lui-même et pour autrui, reporter la satisfaction immédiate de certains besoins. A un niveau plus élevé, il va construire des jugements de valeur à propos de la société dans laquelle nous vivons, prendre une distance critique par rapport à celle-ci tout en y assumant des obligations et des responsabilités, se laisser guider en dernier ressort par la valeur que représente la dignité humaine pour considérer la personne « comme une fin, non comme un moyen (Kohlberg, 1976). » (Vandenplas-Holper, 1987, p. 123).

Alors que Piaget a une approche constructiviste, Kohlberg a une approche développementale comportementale. Certains auteurs comme Bandura et Walters (1959) ou encore Turiel (2013) ont fait évoluer ces théories en montrant l'importance de prendre en compte le contexte d'évolution de l'individu, son environnement humain en s'inspirant des réflexions de Sarbin (1943) « *Chez Sarbin, la prise de rôle est le moyen d'une intellectualisation de l'information nécessaire à l'ajustement des interactions entre le sujet et autrui.* » (Beaudichon & Bideaud, 1979, p. 591). La prise de rôle exige « *la discrimination des attributs du rôle* » d'autrui. Celle-ci se base sur la connaissance des gens et de leurs comportements que le sujet s'est construite et qui se dégage de la situation immédiate. » (Vandenplas-Holper, 1987, p. 81).

Certains chercheurs remettent en question les stades de développement décrits par Piaget et ont démontré que les jeunes enfants réagissent empathiquement ou sympathiquement dès les premières années de la vie et qu'à l'âge de l'école maternelle leurs interactions sociales et le langage sont déjà largement non égocentriques. « *Les erreurs dites égocentriques résultent de l'incapacité des enfants à résoudre des tâches trop difficiles pour eux. Dans ce cas, ils donnent la seule réponse qui leur est possible, à savoir leur perspective.* » (Beaudichon & Bideaud, 1979, p. 597). Les travaux de Borke (1975), de Flavell (1968) ou encore d'Elia et Dayton (1976) vont aussi dans ce sens. Ils nous montrent l'importance de créer un environnement favorable à la décentration et de ne pas compter uniquement sur un développement linéaire lié à l'âge de l'enfant. Les recherches actuelles en neurosciences confirment aussi que le développement de l'enfant dépend des obstacles auxquels on va le confronter.

1.3.2 Les apports des neurosciences

Houdé (2009) a rejeté l'idée d'une évolution linéaire avec des étapes à franchir et parle plutôt d'un développement qui passe par des phases de progression et des phases de régression. Il remet en question « le modèle de l'escalier » de Piaget. Il démontre que certaines capacités cognitives sont présentes mais ne peuvent pas s'exprimer en raison de connaissances antérieures qui viennent nuire à la bonne résolution de certains problèmes. Les erreurs ne seraient donc pas liées à l'âge et la

maturité de l'individu mais à sa capacité à inhiber certaines certitudes liées à son vécu. L'échec de l'expérience sur la conservation du nombre de Piaget (annexe 3), serait dû à l'incapacité de l'enfant à inhiber le schème de la longueur égale au nombre pour ensuite mettre en place son raisonnement logico-mathématique dans la résolution de la tâche. « *L'adulte, comme l'enfant, peut apprendre à inhiber les stratégies inadéquates de trois façons : soit par l'expérience propre à partir de ses échecs (démenti des prévisions, constat d'erreur), soit par imitation ou encore par des instructions venant d'autrui.* » (Houdé, 2007, p. 4).

Les évolutions de la recherche tant en neurosciences qu'en sciences sociales laissent entrevoir de nombreuses perspectives au niveau de l'éducation. En offrant un environnement permettant de travailler sur l'inhibition, de développer l'autonomie, de se référer à des figures d'attachement fiables, sécurisantes et modélisantes, on pourrait favoriser la décentration de l'individu dès le plus jeune âge. En cherchant à comprendre quelles sont les conditions favorisant la décentration, nous pouvons contribuer à les mettre en place dans nos classes.

1.3.3 L'importance des « modèles sociaux » et des feed-back positifs dans la décentration sociale

Hoffman en 1976 décrit les facteurs les plus favorables au développement de la décentration sociale et de l'altruisme.

« Des relations gratifiantes entre adultes et enfants, le comportement altruiste des adultes à l'intérieur et à l'extérieur de la famille, la verbalisation par les adultes de leurs propres sentiments et de ceux des personnes auxquelles ils viennent en aide, leurs préoccupations pour des problèmes sociaux (vie des personnes handicapées, des classes socialement défavorisées...), leurs encouragements pour que les enfants s'imaginent à la place d'autrui et en interprètent les sentiments, le feedback correctif qu'ils administrent éventuellement, les renforcements qu'ils apportent aux comportements altruistes des enfants. » (Vandenplas-Holper, 1987, p. 118).

Bandura et McDonald montrent eux, l'importance de l'origine sociale, des renforcements directs ou vicariants (Bandura & Mc Donald, 1963). L'enseignant par le milieu didactique qu'il va construire pour ses élèves, par les feed-back qu'il va apporter et les comportements qu'il va modéliser, peut contribuer au développement social de ses élèves et les aider à se décentrer. Lorsque l'on s'intéresse à la décentration, il semble important de convoquer d'autres notions qui nous permettront de prendre en compte tous les aspects de la décentration afin de comprendre les conditions de son émergence.

1.4. Les notions liées à la décentration

1.4.1 La théorie de l'attachement

Les recherches de Bandura montrent que le développement moral et la capacité à se décentrer sont très corrélés aux modèles auxquels s'identifie chaque individu. Le processus d'identification très bien décrit par Bowlby et Ainsworth permet à l'individu une identification primaire et primordiale pour la socialisation. (Weatherston, 2003) L'exemple des « enfants placards », des enfants des orphelinats roumains sous Ceausecu, et les expériences d'Harlow sur de jeunes singes ont confirmé que : *« les mammifères sociaux ont besoin de contacts pour se développer normalement, faute de quoi leur développement est altéré. Ils apportent des précisions sur l'existence de seuils critiques durant lesquelles l'absence de stimulation conduit à des séquelles irréversibles. »* (Dortier, 2009, p. 26). Stiegler alarme lui, sur les dangers liés aux écrans dans ces processus d'identification. Il s'inquiète de la captation de l'attention et du désir par les médias de masse. Le marketing cible l'identification primaire des jeunes enfants ce qui est très dangereux dans le processus de construction des individus. (Stiegler, 2012).

Le milieu socio-culturel et familial influence le développement moral de l'individu. Pour que l'enfant les intériorise et chemine vers l'autonomie, il est important que les exigences morales de l'adulte soient explicitées et compréhensibles. L'enfant se développera mieux dans une famille qui n'est ni permissive, ni rigide mais qui sanctionne lorsque c'est nécessaire en dialoguant et en expliquant. Turiel (1973) insiste sur l'importance des conflits de communication ainsi que sur les pratiques éducatives parentales. La pratique du jeu, du faire semblant avec les parents, un langage modélisant de ces derniers permettront aux enfants un meilleur développement moral. (Vandenplas-Holper, 1987, p. 124).

Dans la petite enfance, la naissance de la sociabilité provient d'une identification à des adultes rassurants et modélisants auxquels s'identifier. L'expérience en collectivité si elle ne respecte par les rythmes, une continuité affective, un cadre stable et sécurisant peut en effet, être plus dommageable que bénéfique.

« A l'inverse des ritualisations spontanées qui caractérisent la vie d'une famille, le fonctionnement d'un lieu d'accueil collectif peut engendrer de multiples discontinuités et ruptures et faire obstacle au sentiment de continuité interne chez l'enfant. (...) Il peut s'agir, simplement, des allées et venues des uns et des autres et des multiples interventions auprès des enfants sans nécessité véritable. Ce peut être aussi la « porosité » des espaces et la protection insuffisante de la tranquillité des groupes d'enfants, ou encore la parcellisation des temps de soins individualisés, les fluctuations affectant leur ordre de succession, l'instabilité du déroulement de la journée ou celle

des règles de vie de groupe, l'hétérogénéité des attitudes des adultes. » (Mauvais, 2003, p. 5).

Ces recommandations qui s'adressent en priorité aux crèches, ont pour la plupart toute leur pertinence à l'école. Il convient donc d'en tenir compte si l'on souhaite favoriser la sécurité affective et la construction de nos jeunes élèves.

Le passage de l'environnement de la petite enfance à l'école maternelle, en France, est parfois vécu de manière abrupte. Cela n'est pas le cas dans tous les pays avec des structures qui prennent en charge tous les enfants d'âge préscolaire jusqu'à 6 ans comme en Allemagne ou aux Etats-Unis. D'autres ont intégré toute la petite enfance dans le système scolaire comme la Suède, la Nouvelle-Zélande, la Slovénie, la Jamaïque ou encore le Brésil. Le « care », terme qui signifie soin, sollicitude, n'a pas la même signification d'un pays à l'autre comme le décrivent Rayne et Brougère (Saillot, 2016). Cette prise en compte du « care », de l'enfant comme individu a aussi son importance sur la manière de l'accueillir avec sa famille et sa culture. (Rayna, 2011). En France « *Les programmes de 2015 écrivent explicitement et pour la première fois que les élèves sont des personnes et pas seulement des sujets scolaires.* » (Bucheton, 2019, p. 164). Ce changement récent implique un accompagnement pour les aider à construire leur identité et à développer leur altérité.

Si l'on s'appuie sur les neurosciences, on peut dire qu'entre 3 et 4 ans, la forte plasticité cérébrale va permettre de développer plus particulièrement les parties du cerveau qui concernent l'empathie « *Pendant toute la petite enfance, le cerveau est extrêmement malléable : toutes les interactions modifient les connexions entre les neurones et l'expression de certains gènes. Les relations que nous avons avec nos enfants devraient être aussi empathiques, chaleureuses et soutenantes que possible.* » (Gueguen, 2018). Par ailleurs, la plupart des « *éléments décrochants* » décrits par Tancrez (Tancrez, 2010, p. 83-98) peuvent naître dès la maternelle. Il faut donc permettre à l'élève de développer ses habiletés sociales et sa confiance en lui permettant très tôt de créer des échanges positifs et constructifs avec ses pairs. Le rôle modélisant de l'enseignant est primordial pour favoriser cette construction.

On voit bien que la décentration qui est marquée par certains passages se poursuit tout au long de la vie. La petite enfance est une phase de construction importante que l'école maternelle doit accompagner au mieux par une organisation répondant aux besoins de ces jeunes enfants.

« La crise des trois ans ou de l'adolescence (...) peut prendre des formes de défiance ou de régression, selon les réponses fournies en retour par l'adulte. (...) C'est l'assujettissement de l'élève à plusieurs institutions qui le constitue en tant qu'individu, et c'est en cela qu'il faut des repères forts, c'est-à-dire une institution sociale organisée et des adultes exigeants. » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, p. 200).

La construction de l'individu ne peut se faire indépendamment de la socialisation et de figures d'attachement bienveillantes et exemplaires. Il est primordial de bien penser la manière dont l'école maternelle va accueillir ses élèves avec bienveillance et exigence.

L'école maternelle française doit pouvoir proposer une relation affective de qualité. D'après Pommier de Santi, dans les réflexions liées aux assises de la maternelle en 2019, « *Il s'agit de trouver un équilibre entre la relation affective et l'exigence en matière d'apprentissages scolaires afin de pouvoir donner à chaque enfant, en fonction de ses capacités et difficultés, la chance d'avoir un parcours scolaire réussi.* » (Cyrulnik Boris, 2019, p. 177-178). Cela met en exergue l'importance de la posture et des gestes professionnels de l'enseignant (Bucheton, 2019). Avec l'école, l'enfant va devenir élève en apprenant à s'insérer dans une mini société avec des codes et des règles qui ne sont pas forcément ceux de sa famille. Cela doit se faire dans la bienveillance en alliant exigence et respect. L'enseignant doit percevoir et adapter sa posture au système d'attachement de ses élèves : l'enfant de type secure, l'enfant de type insecure anxieux évitant, l'enfant de type insecure anxieux ambivalent ou encore l'enfant de type désorganisé/ désorienté. Il doit aider chacun à se décentrer, à gagner en autonomie et en confiance. La figure d'attachement représentée par l'enseignant doit par moments pouvoir se mettre en retrait afin de permettre aux enfants de construire des relations avec leurs pairs et de se détacher du besoin de regard de l'adulte. Dans le dispositif de libre choix d'activité, l'adulte pourra être à la fois un guide, un modèle dans les conseils qu'il prodiguera et les relations qu'il aura avec les différents élèves de la classe. Il faudra aussi qu'il accompagne et enseigne la gestion de la frustration et des émotions. L'individualisation des apprentissages où chacun peut prendre le temps dont il a besoin et développer son autonomie peut contribuer à dégager du temps à l'enseignant pour cet accompagnement.

1.4.2 Décentration, frustration et gestion des émotions

Le public qui arrive dans nos écoles est en train de changer. Certains élèves ne réussissent plus à prendre leur place dans les jeux d'imitation. Le rapport à « l'autorité » a évolué. (Durieux & Bled, 2006). Le rapport aux règles a lui aussi changé.

« Nous assistons aujourd'hui à une mutation dans l'éducation qui amène les parents à ne pas confronter leurs enfants à l'attente, à la frustration ou au refus donc à la dépression. De ce fait, la position dépressive, même si elle est censée être vécue pendant la prime enfance, a pu être en quelque sorte « évitée » du fait de la réponse systématique à ce qui est compris par les parents de la demande de leur enfant. Ce mouvement, s'il n'est pas total, est cependant suffisamment répandu pour être nettement observable. » (Kowalski, 2010, p. 88).

Mettre un cadre est une contrainte qui est parfois contournée pour ne pas entrer en conflit avec l'enfant. (Vesely-Lesourd, 2012). Nous nous retrouvons confrontés à l'école à certains enfants qui sont dans la toute-puissance, qui font des colères à la moindre contrariété (Blanchet, Sylvie, 2014).

Par ailleurs, nos élèves passent de plus en plus de temps devant des écrans (Berthomier & Octobre, 2019). Des études ont montré qu'une surconsommation d'écran entre 2 et 3 ans avait des répercussions négatives sur la capacité d'attention, de concentration, la facilité ou non à interagir avec les camarades (Pagani et al., 2010). Le temps passé devant un écran, n'est pas un temps pendant lequel les enfants explorent le monde qui les entoure, entrent en interaction, et expérimentent le partage et le respect surtout s'il n'y a pas de retour avec un adulte sur ce qu'ils ont vu (Tisseron, 2017).

Face à ces nouveaux éléments, l'école doit se réinventer pour susciter l'intérêt de nos jeunes élèves pour les apprentissages et les aider à entrer en communication avec leurs pairs.

Lors des temps de libre choix d'activité, les découvertes, les réussites, les échecs, les observations vont susciter des émotions qu'il sera intéressant d'oraliser pendant la phase d'institutionnalisation. L'explicitation collective des émotions va permettre aux enfants en verbalisant de prendre conscience que les autres aussi ont des ressentis qui ne sont pas forcément les mêmes que les leurs. C'est un premier pas vers la décentration et « la théorie de l'esprit ». « *On ne peut travailler sur le cognitif sans prendre en compte le conatif* » (Florin, Asso Appea, 2015). Une corrélation a été observée entre la compréhension des émotions et la qualité des interactions sociales avec les pairs. (Deneault et al., 2011).

Ces dernières années les neurosciences avec notamment le travail de Gueguen ont démontré l'importance de la place des émotions dans les processus d'apprentissage et donc aussi de décentration. La compréhension du ressenti de l'enfant, une bonne connaissance de ce dernier et de son univers familial, la verbalisation des émotions, la mise en place de jeux d'imitation sont autant d'éléments qui favorisent la prise en compte d'autrui. (Gueguen, 2019). Ces enjeux ont émergé avec les problématiques liées à l'inclusion. Le travail sur les émotions a d'abord été instauré pour les élèves à besoins particuliers pour finalement apparaître utile pour tous les élèves.

« Ce qui détermine l'adaptation, ce ne sont pas tant les émotions, mais ce que l'individu en fait (ou n'en fait pas). Les individus capables d'identifier leurs émotions, d'en extraire la valeur informative, de les réguler si elles sont inadaptées au contexte (ayant des compétences émotionnelles élevées) optimiseront leur adaptation à l'environnement tandis que les autres l'hypothéqueront » (Mikolajczak, 2014). (Gausse, 2018, p. 8).

Marsollier évoque par ailleurs : « 3 principes pour aller vers une bienveillance active : le respect inconditionnel de chaque élève, l'acceptation des limites actuelles de ses compétences, la confiance manifestée, la considération positive. » (Marsollier, 2017).

Les programmes évoquent l'importance de ce travail sur les émotions : « Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres. ». La phase d'institutionnalisation des ateliers devrait permettre de travailler sur la verbalisation et la conscientisation des émotions. Cette prise de conscience pourra permettre aux enfants d'accéder à la théorie de l'esprit.

1.4.3 La théorie de l'esprit (ToM) : prise en compte de la pensée de l'autre

La « Théorie de l'esprit » donne à l'enfant des outils pour interagir avec son entourage.

« C'est l'aptitude cognitive permettant d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus. Le principe de base étant celui de l'attribution ou de l'inférence, les états affectifs ou cognitifs d'autres personnes sont déduits sur la base de leurs expressions émotionnelles, de leurs attitudes ou de leur connaissance supposée de la réalité. La théorie de l'esprit est référencée dans la littérature sous différentes acceptions telles que mentalizing (mentalisation), mindreading (lecture d'états mentaux), perspective-taking (prise de perspective), empathy (empathie) ou encore social understanding (compréhension sociale). » (Duval et al., 2011, p. 41).

Il existe plusieurs approches de la ToM. Vygotsky a une approche centrée sur l'apport du contexte social. Il considère que « ce serait par l'intermédiaire des contacts répétés avec l'entourage que l'enfant enregistrerait progressivement la manière dont les personnes de sa culture vivent les relations interpersonnelles (Astington, 1996 ; Symons, 2004) » (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p. 41-42).

Pour certains chercheurs, c'est entre 4 et 5 ans que la majorité des enfants, montrent qu'ils saisissent la nature représentationnelle de l'esprit et que deux personnes peuvent avoir des représentations différentes d'une même situation. (Deneault et al., 2011). Le test de « Sally et Anne » illustre bien cela (Annexe 4). Pour Houdé « Il n'y a pas vraiment de « stade de théorie de l'esprit » (vers 4-5 ans) où tous les enfants réussiraient au même moment les trois tâches [...] : fausses croyances (Wimmer et Perner), perspectives visuelles et apparence/réalité (Flavell). » (Houdé, 2017, p. 118-119) « L'enfant cognitif » [...] se double, dès la naissance d'un être fondamentalement social » (Houdé, 2017, p. 121).

Pour accéder à la ToM, il faut développer certaines compétences qui se rattachent à celles liées à la décentration : « *elles concernent tant la sphère socio-affective (qualité de l'attachement, empathie) que la sphère communicative (attention conjointe, conduite de référencement sociale et habiletés à faire semblant)* » (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p. 26). La ToM facilitera les relations sociales et permettra d'accéder à l'humour, à l'ironie, à la compréhension du second degré.

La « théorie de l'esprit » comme on le voit ici permet à l'individu de se connaître, de se comprendre d'être capable d'analyser ses émotions et de commencer à comprendre celles des autres (Gaussel, 2018). Cela va lui permettre d'entrer en interaction avec ses pairs dans de bonnes conditions. Il est donc intéressant d'observer ce qui se construit dès la maternelle ainsi que ce qui favorise cet accès à la ToM. L'accès à la ToM suppose l'acquisition de certaines compétences et notamment des compétences psychosociales.

1.4.4 Les compétences psychosociales

La ToM et donc aussi la décentration peuvent être facilitée par un travail sur les compétences psychosociales. Ce terme a d'abord été porté par les institutions européennes et internationales. La prise de conscience de l'importance de ces compétences entraîne l'émergence de la prise en compte de l'élève comme un individu à qui il faut enseigner des savoirs mais pas uniquement. Il faut aussi lui transmettre des valeurs, développer son esprit critique ainsi que sa capacité à penser qui lui permettront de s'émanciper et de devenir un citoyen impliqué dans le monde de demain. Par ailleurs, ces compétences psychosociales s'appliquent aux élèves mais aussi aux enseignants.

Les compétences psychosociales sont présentées dans la charte d'Ottawa en 1986. L'OMS en 1993, les définit ainsi : « *Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement* » (Lambooy & Guillemont, 2014, p. 4).

10 compétences psycho-sociales sont détaillées : savoir résoudre les problèmes, savoir prendre des décisions, avoir une pensée créative, avoir une pensée critique, savoir communiquer efficacement, être habile dans ses relations interpersonnelles, avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres, savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions. Deux éléments constitutifs de la compétence sociale sont identifiés : Les comportements adaptatifs (conformité) et les habiletés sociales mobilisées dans ces comportements.

Ces compétences d'abord évoquées dans l'éducation à la santé sont valables dans tous les domaines. Il est pertinent de les travailler dès l'école maternelle car elles sont la base de relations apaisées et constructives. Nous allons observer si l'ingénierie mise en place va contribuer à les faire émerger. En 2005 avec la loi d'orientation et de programmes pour l'avenir de l'école avec l'instauration du socle commun apparaissent les compétences sociales et civiques ainsi que l'initiative et l'autonomie comme des compétences à maîtriser. La promulgation, le 8 juillet 2013, de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École, pose les fondements d'une école juste, exigeante, bienveillante et inclusive et voit se développer les différents parcours des « éducations à... » et la préconisation de l'enseignement des nombreuses compétences transversales qui favorisent la décentration.

Après avoir décrit et documenté les aspects de la décentration qui vont être pris en compte dans cette recherche, il convient de définir le dispositif qui constituera le milieu didactique de la recherche à savoir le libre choix d'activité.

1.5. Le libre choix d'activité

1.5.1 Ses origines avec la pédagogie Montessori

Pour définir le libre choix d'activité, il convient de comprendre d'où il est né. Ce dispositif s'inspire de la pédagogie Montessori. La méthode Montessori est caractérisée par l'ambiance, l'environnement de travail, la figure du maître qui se met en retrait et la liberté de l'enfant (Montessori, 2006, p. 94). Montessori évoque « l'esprit absorbant ». L'enfant va absorber ce dont il a besoin pour répondre à ses besoins puis il va élargir ses centres d'intérêt en piochant dans son environnement. Par un matériel spécifique élaboré d'abord par Itard et Seguin (1837) puis complété par Montessori, l'enfant apprend à ordonner, classifier, comprendre les sensations obtenues par ce travail individuel. Ce matériel se répartit en trois catégories : le matériel de vie pratique ou « d'éducation motrice », d'éducation des sens et d'éducation intellectuelle (écriture, mathématiques, lecture).

Cette approche est aujourd'hui validée par les neurosciences, à travers l'imagerie cérébrale qui montre que la maturation du cerveau survient vers l'âge de 24 ans (Dehaene, 2012). De 0 à 6 ans, l'enfant crée les sections neuronales qui vont lui permettre d'agir dans ce monde. L'élagage synaptique fera disparaître ce qui ne lui sera plus utile. Montessori évoque l'importance de respecter les périodes sensibles de l'enfant : le mouvement, le langage, l'ordre, le développement social, l'affinement des sens. Elle évoque aussi : la découverte des règles de la société, la maîtrise des pulsions, la perfection de ses actes, les « bonnes manières », la minutie, la socialisation, l'écriture, la

lecture... Les périodes sensibles sont transitoires et se manifestent avec plus ou moins d'acuité selon les enfants et à des moments différents. Dans sa pédagogie, elle considère qu'il faut permettre à l'enfant de se développer en respectant son rythme et son besoin de répétition. Si l'on respecte ces phases, les apprentissages se font facilement, rapidement, par bonds. Si on les contrarie, cela peut les bloquer.

Le libre choix d'activité a une place importante dans sa pédagogie. L'enfant peut choisir son activité, le matériel utilisé, la place à laquelle il va s'installer, la durée d'utilisation, il peut aussi décider d'observer les autres. Le libre choix implique pour Montessori : la répétition, la concentration et l'autodiscipline ainsi qu'un contrat didactique avec des règles à respecter.

« Les déplacements sont contrôlés ; les échanges verbaux se font à voix basse ; on ne prend un matériel que s'il se trouve à sa place, on range son matériel ; la maîtresse est disponible pour aider mais on peut demander aux autres enfants ou se débrouiller tout seul (la plupart du temps le matériel est autocorrectif) ; on ne peut prendre le matériel que si celui-ci a été présenté par la maîtresse. » (Missant, 2014, p. 37).

On comprendra bien que la pédagogie Montessori est un « tout » et que mettre en place dans sa classe un temps de libre choix d'activité ne signifie pas la transformer en classe Montessori. Montessori a élaboré sa pédagogie dans un contexte particulier, d'abord avec des enfants en situation de handicap souffrant de retards mentaux puis, dans des quartiers difficiles où les enfants étaient livrés à eux-mêmes et en grande précarité. Le matériel utilisé pour ces enfants, qui n'avaient rien et à qui peu d'adultes consacraient du temps, était attractif. Le contexte de nos écoles n'est plus le même aujourd'hui. Par ailleurs, il me semble indispensable de laisser de la place aux jeux d'imitation, au dessin libre, aux séances de motricité, aux moments de regroupement ou de travail en groupe avec l'adulte. Dans ces moments l'adulte modélise le langage et permet à chacun de s'exprimer. C'est en parlant et en écoutant parler que l'on apprend à parler. Aujourd'hui, la recherche et la pratique ont montré l'importance de varier les modalités d'organisation (espace et composition des groupes) pour répondre à l'hétérogénéité des élèves (Fabre-Giacometti, 2002, p. 101). Pour ces raisons, j'ai choisi de m'intéresser à des moments de libre choix d'activité sur un temps délimité dans la semaine pour ne pas mettre de côté d'autres formes d'organisation qui me semblent complémentaires avec ce qui est travaillé dans les ateliers de libre choix d'activité.

Ces dernières années il y a eu de nombreuses ouvertures d'écoles Montessori ou d'inspiration Montessorienne, d'expérimentations comme celle de Céline Alvarez. Au sein de l'éducation nationale, de nombreuses classes de maternelle ont mis en place des temps de libre choix d'activité ou ateliers « bacs » ou « tiroirs »...

« Cette pratique, qui consiste à proposer de façon quotidienne des activités individuelles de manipulation inspirées des pratiques de la pédagogie Montessori dans différents domaines d'apprentissage, fleurit à l'école maternelle. L'élève choisit chaque jour un ou plusieurs ateliers qu'il réalise en connaissant précisément les critères de réussite. Cette pratique a pour but de rendre autonomes les élèves, à la fois dans la gestion de leur atelier mais aussi dans l'avancée de leur réussite. L'enseignant circule dans la classe en observant la pratique de ses élèves » (relevé dans un projet accompagné par le CARDIE) (Leloup, 2017, p. 38).

Ce type de dispositif va constituer le milieu didactique de cette recherche.

Pour Meirieu l'engouement pour la pédagogie Montessori s'expliquerait par l'individualisme social croissant de notre société car elle s'attache à « l'accompagnement de l'individu singulier » (Bottero, s. d.-a).

Il dénonce : « la montée, y compris dans les instructions officielles, de « l'esprit Montessori »: le ministre affirme que ses propositions étant aujourd'hui « validées » par les neurosciences, il faut s'en inspirer ; cela n'est pas très précis et renvoie plutôt à des préoccupations qu'à des pratiques pédagogiques stabilisées : on dit qu'il faut « individualiser les apprentissages », « former à la concentration », « faire manipuler des objets » et « promouvoir l'autonomie »... il s'agit de lieux communs qui peuvent être mis en œuvre de manière plus ou moins précise, voire engendrer des pratiques contradictoires, mais qui constituent une sorte de « paradigme » indiscutable. » (Bottero, s. d.-b).

Effectivement, toutes ces préconisations sont difficiles à travailler et à enseigner. Elles ne sont pas innées chez les élèves. Cette recherche va essayer d'analyser ce qui se joue réellement en termes de compétences transversales au sein du dispositif de libre choix d'activité. Il sera intéressant d'observer ce qui se passe et les conditions qui vont favoriser ou nuire à l'émergence de ces compétences.

1.5.2 Pourquoi mettre en œuvre ce dispositif dans une classe de maternelle ?

Ce dispositif peut permettre de proposer des situations individuelles de manipulation, d'expérimentation et de découverte librement choisies par les élèves, d'avoir du temps pour observer, de proposer l'utilisation de matériel autant de fois que nécessaire, de donner des repères en ritualisant ces temps dans l'emploi du temps, de développer chez les élèves l'initiative, l'autonomie, la concentration, de les aider à construire individuellement des savoirs en respectant leur rythme. Pour respecter les besoins de chacun, il faut que l'environnement soit : sécurisant et sécurisé, serein, riche de possibilités d'exploration, adapté aux besoins de chaque période, respectueux de l'ordre, garant de la liberté d'action de l'enfant.

Ce dispositif peut favoriser les apprentissages car il respecte le développement de l'enfant et facilite la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Les élèves peuvent mettre du sens et s'inscrire dans une

démarche de progrès volontaire. Chaque enfant choisit son atelier et s'y engage sans possibilité de se comparer. Cela permet d'éviter les comportements de « copie » et de « compétition » pour répondre à ce que les élèves pensent être les « attendus » de l'enseignant.

Des formes d'entraide spontanée et de tutorat ont été observées chez des enfants de 3 ou 4 ans (Bensalah, 2009). Il semble donc intéressant de chercher à développer chez nos élèves des comportements prosociaux dès le plus jeune âge.

Le travail à plusieurs favorise le « soutien social » (Bertucci et al., 2010), aussi bien au niveau de la réussite globale de chacun qu'au niveau des relations interpersonnelles.

« Ces mêmes chercheurs remarquent également que l'estime de soi des élèves se développe davantage dans les interactions à deux élèves que dans les groupes plus nombreux (dans l'étude, il s'agit de groupes de quatre), la complexité de gestion des relations à l'intérieur d'un groupe prenant vraisemblablement le pas sur la valorisation individuelle à l'intérieur du groupe. » (Reverdy, 2016, p. 10).

Il est essentiel d'élaborer des situations d'apprentissage faisant jouer les interactions sociales et de construire un contexte pour doter les enfants de techniques pour faire, mais surtout d'instruments pour penser le faire. (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, p. 197). Dès la maternelle, il est nécessaire de s'appuyer sur les interactions entre pairs. Cependant, ces auteurs mettent en gardent les enseignants sur l'importance du cadre mis en place. *« La construction identitaire dépend de ce qu'autorise, interdit, tolère ou permet le milieu social dans lequel se développe l'individu. »* (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, p. 201). Pour que ces interactions naissent il faut avoir pensé et organisé le milieu et le contrat didactique du libre choix d'activité dans ce sens. Ce dispositif peut s'il fonctionne créer de l'émulation entre les élèves, un « effet vicariant ».

1.5.3 L'effet vicariant

Reuchkin en 1978 attire l'attention sur ce que Bandura nommera « l'effet vicariant ». La pédagogie de maîtrise à effet vicariant est mise en œuvre par Monot en Nouvelle Calédonie en 1990 (*Entretien avec Michel Monot: La PMEV, un espoir pour l'école?*, s. d.). L'enseignement n'est pas uniquement vertical de l'enseignant vers les élèves. L'apprentissage entre pairs est possible. Par le processus vicariant, l'élève observe, s'imprègne de ce que font les autres. Il reproduit par mimétisme, il peut se tromper mais aussi se corriger en poursuivant ses observations, en échangeant avec ses pairs. « L'effet vicariant » peut s'observer sur des compétences disciplinaires mais aussi sur des comportements et des attitudes comme l'accès à la propreté, le dénombrement, le développement du lexique... Les temps de libre choix d'activité vont permettre aux élèves,

d'observer leurs camarades, de reproduire ce qu'ils ont vu, de solliciter l'adulte pour découvrir un nouvel apprentissage, d'avoir des échanges autour de ces ateliers.

1.5.4 La cohérence de cette démarche en lien avec les textes officiels

Avant de se lancer dans ce dispositif, il convient de se poser les bonnes questions : Quels apprentissages est-ce que je vise avec cette barquette ? Dans quel domaine du programme ils se situent et quelles sont les compétences travaillées ? Le matériel est-il adapté ? Quelles sont les actions que les élèves vont réaliser ? Est-ce que je suis bien dans l'apprentissage et non dans l'activité ? Quelles interactions langagières vais-je pouvoir mettre en place ? Quels obstacles épistémologiques ?

Les « barquettes », « bacs », « tiroirs » qui constituent le milieu didactique contiennent une activité d'apprentissage destinée à un, deux ou trois élèves. Elles sont pensées en articulation avec les programmes, chacune permettant de travailler une ou plusieurs compétences d'un domaine précis. Elles favorisent la manipulation, l'entraînement, le réinvestissement, la créativité ou la découverte. Elles sont construites en fonction des compétences travaillées pendant cette période et elles évoluent au fur et à mesure de l'année pour s'adapter à la progression de la classe. Ce dispositif favorise les différentes manières d'apprendre : en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes concrets, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant. Dans le cadre de cette recherche, les enseignants ont reçu une liste synthétique d'ateliers avec l'objectif travaillé et une photo permettant de voir le matériel les constituant (doc. 15 p 62 à 64)

Du côté des neurosciences, ce dispositif permet de mobiliser les 4 piliers de l'enseignement préconisés par Dehaene (Dehaene, 2012) : canaliser et captiver l'attention de l'enfant ; susciter son engagement actif déclenché par l'activité choisie et non contrainte ; permettre le retour d'information ; favoriser la consolidation car plusieurs barquettes sont souvent consacrées à l'entraînement.

Ce dispositif répond à l'évaluation positive préconisée par les programmes pour permettre : « à chaque élève d'identifier ses réussites. »

La décentration est notamment la capacité à pouvoir adopter d'autres points de vue que le sien. Le jeune enfant dans ce milieu didactique va être confronté à la frustration de devoir partager les objets de la classe, de ne pas pouvoir faire ce qu'il souhaite quand il le souhaite. Il aura cependant la liberté de choisir tout en apprenant petit à petit à attendre la disponibilité de l'objet convoité. Il y aura aussi des échanges entre les élèves pour collaborer, s'entraider. Les enfants sont engagés dans la tâche. L'enseignant peut prendre le temps d'observer, de guider individuellement. Cela peut

favoriser la prise en compte d'autrui. Le rôle de l'enseignant va être crucial pour contribuer à verbaliser et faire verbaliser les différents points de vue par les enfants. Ces échanges vont permettre petit à petit à l'élève de prendre en compte ses pairs, pour, au final ne plus recourir à l'adulte.

Les élèves vont découvrir l'intérêt du langage pour se faire comprendre, le plaisir de partager avec des pairs de son âge. Vygotski dans ses travaux donne beaucoup d'importance « *aux interactions sociales qui permettent le passage des régulations interpersonnelles vers un développement intrapersonnel. Les transformations de l'enfant, conditionnées par son activité dans le système des rapports sociaux, mobilisent non seulement un développement de ses facultés, mais aussi des changements fondamentaux dans la sphère des besoins et des motivations.* » (Ravanis, 2000, p. 5). Les ateliers autonomes contribuent aussi à favoriser la prise en considération par l'enseignant des besoins de chaque élève en lui laissant le temps nécessaire à l'appropriation. Les activités proposées sont généralement attractives, rassurantes et répétitives. Elles permettent à l'élève de générer sa propre performance. L'enfant peut répéter la même activité pour se sécuriser puis choisir une activité plus complexe, seul ou accompagné par un adulte ou un pair. Il est mis en confiance et peut développer son autonomie affective et matérielle. L'étayage et l'accompagnement individuel de l'adulte apportent un soutien aux élèves les plus fragiles. Cela facilite l'entrée dans l'activité, la mise au travail, la métacognition pour faire sens et aider l'enfant à verbaliser et à prendre conscience de ses progrès.

Les enseignants qui pratiquent le libre choix d'activité évoquent pour la plupart le développement de l'autonomie de leurs élèves comme motivation pour le mettre en place dans leur classe. Il convient de comprendre ce que dit la recherche sur l'autonomie pour éviter l'écueil qui consisterait à présumer l'autonomie des élèves plutôt que de contribuer à la construire grâce au dispositif.

1.5.5 L'autonomie et le libre choix d'activité

Pour De Vecchi « *Rendre autonome, c'est céder une partie de son pouvoir, c'est ouvrir à l'environnement.* » (Laloux, Cécile, 2014, p. 10). L'autonomie peut se manifester par des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, une capacité à réfléchir, à s'interroger. Elle peut être affective, matérielle, spatio-temporelle, langagière, organisationnelle, intellectuelle ou encore morale. L'autonomie est une notion complexe qui n'est pas innée. Il faut faire attention de ne pas la postuler au lieu de la construire. « *Quel que soit le dispositif, le rendre efficace pour les plus faibles suppose de réfléchir à l'ensemble des leviers permettant de maximiser les étayages à leur endroit, en réorganisant les priorités de l'action enseignante autour de cette finalité* » (Leroy, 2020, p. 14).

La socialisation, l'auto-contrainte, l'autonomie, le rapport aux savoirs se construisent autour des pratiques sociales vécues. Les enfants qui dans leur milieu familial ont vécu des situations proches de celles de l'école vont plus facilement se saisir de ce dispositif. Les élèves les plus fragiles peuvent adopter différents comportements : ne pas se mettre au travail, chahuter ou se centrer sur la tâche et non sur l'apprentissage (Leroy, 2020, p. 22). L'autonomie se construit par l'imitation intelligente et guidée mais aussi le transfert conscient et si possible contextualisé des savoirs, la métacognition, l'auto-évaluation, la stimulation des échanges et réflexions. Caudron insiste sur la dimension sociale de l'apprentissage de l'autonomie qui passe par la confrontation et le dépassement des points de vue personnels (Caudron, 2001, p. 73).

La mobilisation des concepts et notions définis ci-dessus a contribué à la construction de la problématique et des hypothèses. Tous ces éléments fixent le cadre de cette recherche.

1.6 La formulation de la problématique

L'inscription à l'école maternelle marque l'entrée de l'enfant dans le système scolaire. Il passe d'un milieu affectif restreint avec sa famille, les adultes et enfants de son mode de garde à un milieu plus large avec une classe et même une école lorsque cet enfant fréquente le périscolaire. *« Il s'agit pour l'enfant d'intégrer dans son fonctionnement d'écolier trois milieux inhabituels : l'école, milieu étranger culturellement, pour beaucoup d'élèves en difficultés ; le groupe d'enfants, milieu conflictuel ; la classe, milieu particulier régi par un individu : l'enseignant. »* (Fabre-Giacometti, 2002, p. 86). Ce passage se passera plus ou moins facilement selon l'enfant et ce qu'il a connu dans son histoire personnelle.

Lors de l'entrée en petite section des profils très différents apparaissent au niveau du langage, de la propreté, du rapport à la frustration, de la capacité à se séparer facilement de ses parents, de l'autonomie affective et matérielle. Avec la scolarité obligatoire à 3 ans, l'enjeu est d'accueillir tous les enfants même ceux qui jusqu'à maintenant étaient gardés à la maison. Les profils sont variés avec des familles monoparentales, allophones, réfugiées au statut économique précaire, avec deux parents de même sexe, recomposées... Les conditions de vie matérielles mais aussi le capital social défini par Bourdieu (Ponthieux, 2006) et le capital culturel des enfants vont influencer leur possibilité de trouver leur place à l'école et d'en adopter les codes. La localisation de l'école en milieu rural ou urbain aura elle aussi son importance sur l'accès aux infrastructures culturelles et sportives.

Le grand nombre d'enfants proportionnellement au nombre d'adultes ne permet pas une attention individuelle constante. Pour favoriser l'autonomie affective et matérielle des élèves, l'enseignant

doit offrir un accompagnement individualisé à chacun en tenant compte de la relation d'attachement de l'enfant avec ses parents. Il peut s'appuyer sur l'ATSEM de la classe pour qu'elle représente l'image maternelle lorsque l'enfant est à l'école. Cependant, cette prise en compte individuelle des besoins est chronophage. Il faut s'appuyer sur d'autres éléments car les adultes de la classe n'ont pas le don d'ubiquité. Il faut aussi travailler le détachement progressif vis à vis de l'adulte et aider l'enfant à se décentrer.

« Selon Piaget, jusqu'aux alentours de quatre ans, l'enfant n'est pas capable de décentration. [...] Warneken et Tomasello (2006) et Surian et Geraci (2012) montrent que vers 18 mois, les enfants sont capables de lire les intentions d'autrui. Par la suite, la cognition sociale se développe. À 3 ans, les enfants savent que des personnes peuvent ressentir différentes émotions. À l'âge de 4 ou 5 ans, ils savent que les personnes peuvent penser des choses différentes jusqu'à l'attribution de fausses croyances. » (Morchain et al., 2019, p. 490).

Pour ces raisons, nous allons observer la capacité à se décentrer d'élèves de moyenne section. Quand on parle de décentration en maternelle, il s'agit pour l'enfant de se découvrir comme un individu à part entière indépendant de ses parents avec des émotions et des ressentis qu'il va petit à petit apprendre à décoder. En parallèle, il va découvrir ses pairs et percevoir que ces derniers éprouvent aussi des sentiments (théorie de l'esprit). Il va appréhender l'empathie, la justice, des valeurs communes, des règles de vie. Bandura a démontré la possibilité de développer les compétences sociales avec une personne modélisante et des feed-back positifs.

Que ce soit au niveau familial ou scolaire, de nombreux éléments viennent faciliter ou nuire à la décentration. La verbalisation des émotions, un cadre clair, explicite, modélisant, exigeant et bienveillant, un milieu dans lequel les savoirs et les connaissances sont favorisés, sont autant d'éléments qui ont un impact sur la sécurité affective de l'enfant ainsi que sur son épanouissement. La maîtrise du langage oral facilite la décentration. Lors de l'entrée à l'école, les différences entre les enfants sur la connaissance de la langue et plus particulièrement de la langue française sont nombreuses et perdurent si elles ne sont pas travaillées. Tous les apprentissages et toutes les activités mises en place en maternelle vont mettre le langage au cœur des apprentissages.

La décentration est la capacité à pouvoir adopter d'autres points de vue que le sien. Le jeune enfant lors de sa scolarisation à l'école maternelle va être confronté à la frustration de devoir partager les objets de la classe, de ne pas pouvoir faire ce qu'il souhaite quand il le souhaite. Il va aussi se retrouver pour la première fois dans un grand groupe de pairs du même âge que lui. Proposer un dispositif qui laisse une liberté de choisir tout en apprenant petit à petit à attendre la disponibilité de l'objet convoité, qui encourage les échanges entre les élèves pour collaborer, s'entraider, qui met tous les enfants en activité, qui invite l'enseignant à se focaliser sur l'observation ainsi que sur le

guidage individuel, peut favoriser la prise en compte d'autrui. L'enseignant par les étayages et institutionnalisation valorisera les comportements prosociaux. Ces échanges vont permettre petit à petit à l'élève de prendre en compte ses pairs sans recourir à l'adulte. Le dispositif de libre choix d'activité peut rassembler tous ces éléments.

Ces dernières années avec l'influence de Montessori dont le travail a été repris par Alvarez, on a vu se développer dans les classes des « bacs d'activité individuelle ». Cela est pratiqué en continu dans certaines classes, ou sur des plages horaires spécifiques dans la semaine dans d'autres. Les enfants peuvent choisir leur activité. Les « bacs » couvrent tous les domaines d'enseignement. Ces ateliers peuvent être menés seuls. Cependant, les élèves choisissent parfois de s'observer mutuellement. Il arrive aussi qu'ils se disputent certains ateliers. Par effet vicariant, certains élèves s'engagent dans des activités destinées aux plus grands. Il peut y avoir de l'émulation, de l'entraide, du tutorat autour de ces « bacs ». Ces échanges, ces observations entre élèves peuvent favoriser la décentration. Ils vont découvrir l'intérêt du langage pour se faire comprendre, le plaisir de partager avec des pairs de son âge. Les ateliers autonomes vont aussi permettre à l'enseignant de prendre le temps de respecter le temps de chacun. Les activités proposées sont propices à générer des habitudes de travail. L'enfant va devenir élève en apprenant à utiliser le matériel scolaire, à respecter une consigne, à persévérer pour surmonter une difficulté. Il pourra s'appuyer sur ses pairs ou sur les adultes de la classe. Cela le sécurise et contribue à développer son autonomie affective et matérielle. L'attention que l'adulte va apporter à chaque élève et notamment à ceux les plus éloignés de la culture scolaire peut contribuer à réduire les inégalités en donnant à tous les enfants les « codes » et le lexique de l'école.

Aujourd'hui, la recherche et la pratique ont montré l'importance de varier les modalités d'organisation (espace et composition des groupes) pour répondre à l'hétérogénéité des élèves (Fabre-Giacometti, 2002, p. 101). Je souhaite donc choisir des classes dont le fonctionnement n'est pas basé uniquement sur le libre choix d'activité. Je vais aussi m'intéresser aux interventions de l'enseignant notamment avec l'ingénierie car ces plages d'activités si elles postulent l'autonomie plutôt qu'elles ne la construisent peuvent être plus nuisibles que profitables aux élèves les plus faibles (Leroy, 2020).

Je fais l'hypothèse que la mise en place d'un dispositif de libre choix d'activité sous certaines conditions peut contribuer à favoriser la décentration, l'émergence de compétences psychosociales et que cela sera encore plus marqué avec une phase d'institutionnalisation permettant la métacognition et les feed-back positifs. Comme le langage s'apprend par un bain de langage

démarré dès la naissance, on peut supposer que la capacité à communiquer, à comprendre les autres, à développer l'empathie, sont des habiletés qui s'acquièrent en les pratiquant dès le plus jeune âge.

Cette recherche s'inscrira dans le cadre de la théorie des situations didactiques, en mettant la focale sur les interactions entre élèves au sein d'un milieu didactique. L'étude sera menée sur deux classes qui dans le cadre de l'ingénierie vont mettre en place un dispositif de libre choix d'activité sur des plages horaires fixes hebdomadaires. Dans une des classes l'ingénierie proposera en plus un cahier des charges sur les conditions de mise en œuvre de ce temps et sur la manière de mener la phase d'institutionnalisation suite à la phase d'activité. Plusieurs profils d'enfants dont les progrès sont effectifs entre le début et la fin de l'expérimentation seront analysés. L'analyse cherchera comment le libre choix d'activité peut favoriser la décentration, la construction de compétences psychosociales, l'autonomie des élèves de moyenne section. Ce projet s'intéressera aussi à l'influence des interventions de l'enseignant sur les progrès observés.

Problématique synthétisée : Le libre choix d'activité, un dispositif pertinent pour développer la décentration chez des élèves de moyenne section ?

Questions de recherche :

- 1) De quelle manière et grâce à quels facteurs les interactions entre élèves, l'autonomie affective et matérielle, la capacité à verbaliser les apprentissages évoluent au cours de l'année dans le milieu proposé ?

Pour répondre à cette première question, l'analyse des captations vidéo au regard des grilles d'observation élaborées permettra d'observer ou non des évolutions. Cela donnera un premier niveau d'analyse.

- 2) En quoi la préparation du milieu, le contrat, la dévolution et le temps d'institutionnalisation vont empêcher ou aider l'élève à interagir avec ses pairs et à effectuer un travail de métacognition ?

Le croisement des données recueillies ci-dessus avec l'analyse de l'activité et de la posture de l'enseignant à certains moments clés, permettra d'observer ou non une corrélation avec les évolutions observées. La triangulation de ces données avec les verbatims des entretiens des enseignantes permettra un second niveau d'analyse pour tenter de répondre à cette question.

2. Le cadre méthodologique

2.1 Les options méthodologiques

2.1.1 Le type de données

L'instrumentation est le dispositif de collecte de données mis en place dans une recherche pour constituer le corpus et conserver les traces à analyser. Il s'agit de la démarche qui « *implique la construction d'instruments, c'est-à-dire de systèmes d'inscriptions qui permettent l'enregistrement de traces* » (Van der Maren, 1996, p. 193).

Pour limiter les écueils, nous effectuerons une triangulation des données. « *Le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune* » (Van der Maren, 1996, p. 84).

L'approche sera mixte à dominante qualitative. L'analyse qualitative des différentes données sera appuyée par des éléments quantitatifs.

2.1.1.1 Les données invoquées

Ce sont les données « *dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche ; (...) leur format (c'est-à-dire la nature de leur support et leur forme) est indépendant du chercheur* » (Van der Maren, 1996, p. 82).

Un état de l'art sur la décentration et sur le libre choix d'activité a été constitué au fil de mes lectures. Cette collecte de données provient des programmes de l'éducation nationale, de documents d'accompagnement des programmes, d'ouvrages de pédagogie et de didactiques, d'articles liés aux sciences de l'éducation, aux neurosciences, à la psychologie, à la sociologie...

2.1.1.2 Les données provoquées

Ces données proviennent : « *des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance.* » (Van der Maren, 1996, p. 83).

Dans le cadre de cette recherche nous avons recueilli deux types de données provoquées :

- Les réponses à un questionnaire : ces données permettront d'avoir un regard sur les pratiques usuelles.

- Les captations vidéo des séances filmées lors de la mise à l'épreuve des enseignants collaborateurs. Vidéos des élèves avant, pendant et à l'issue du temps de libre choix d'activité dans les deux classes sur 4 à 5 séances parmi les 8.

2.1.1.3 Les données suscitées ou d'interaction

Ces données sont celles qui sont collectées « *dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets* » (Van Der Maren, 1996).

Le passage d'entretiens Ante et d'entretiens post à la mise à l'épreuve des deux enseignantes collaboratrices générera les données suscitées qui seront retranscrites sous forme de verbatims.

2.1.2 Le recueil de données

2.1.2.1 Le questionnaire

Le questionnaire présent en annexe 5 (page 137) a été diffusé à tous les enseignants de maternelle du département de l'Ariège, à des enseignants de ma connaissance d'autres académies ainsi que sur certaines listes de diffusion de réseaux sociaux. Il y a eu une première diffusion en juin 2021 et une deuxième diffusion en octobre 2021. L'objectif de ce questionnaire était d'avoir un regard sur la pratique du libre choix d'activité en maternelle. Cela a débouché sur 96 réponses dont 94 exploitables.

2.1.2.2 Les entretiens

J'ai réalisé un entretien semi-dirigé avec chaque enseignante avant la mise à l'épreuve. La trame de l'entretien se trouve en annexe 6 (page 140). L'objectif était de contextualiser la mise à l'épreuve tant humainement que matériellement.

Les entretiens post ont été réalisés un mois après la fin de la mise à l'épreuve. L'objectif est de déterminer les évolutions observées par les enseignantes chez leurs élèves en dehors des séances filmées. Est-ce que les élèves ont appris à se décentrer ? Est-ce que les enseignantes observent plus d'interactions et de réflexions sur les apprentissages ? Une plus grande autonomie ? Est-ce qu'elles pensent que l'on peut rattacher ces évolutions au dispositif ? Quel est le ressenti des enseignantes sur cette expérience ? Est-ce qu'elles peuvent expliquer leur démarche et cheminement ? La trame de ces entretiens se trouve en annexe 7 (page 142).

2.1.2.3 L'ingénierie didactique

Pour Artigue, l'ingénierie permet : « d'ouvrir le champ des possibles de l'enseignement en construisant une niche expérimentale où un objet non observable directement puisse vivre et où certaines caractéristiques de son fonctionnement puissent être analysées. » (Artigue, 2002, p. 69).

Cette recherche va donc se baser sur une ingénierie mise en place dans deux classes avec une classe plus contrainte que l'autre. Le recueil se fera sous forme de captations vidéos.

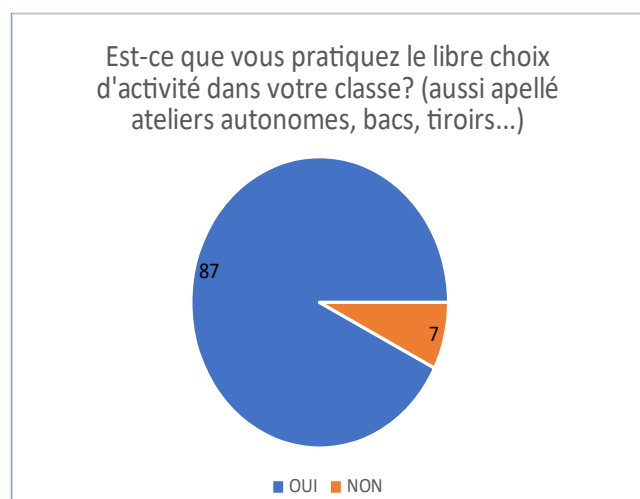
2.2 Les résultats du questionnaire préalable à l'ingénierie didactique

Ce questionnaire diffusé sur des groupes via les réseaux sociaux et aux enseignants de maternelle d'Ariège à partir d'un lien d'accès au questionnaire sur « Framaforms » a réuni 94 réponses exploitables. Il va permettre de comprendre les pratiques usuelles de ce dispositif par les enseignants de maternelle.

2.2.1 Analyse des données quantitatives

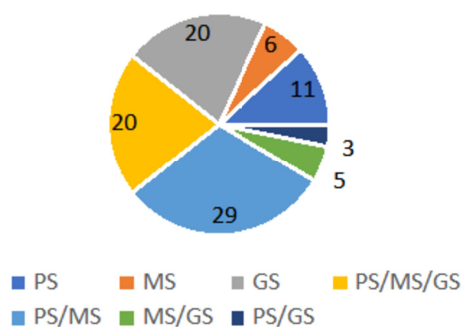
2.2.1.1 Quelle proportion d'enseignants utilise ce dispositif et quel est leur profil ?

Document 1



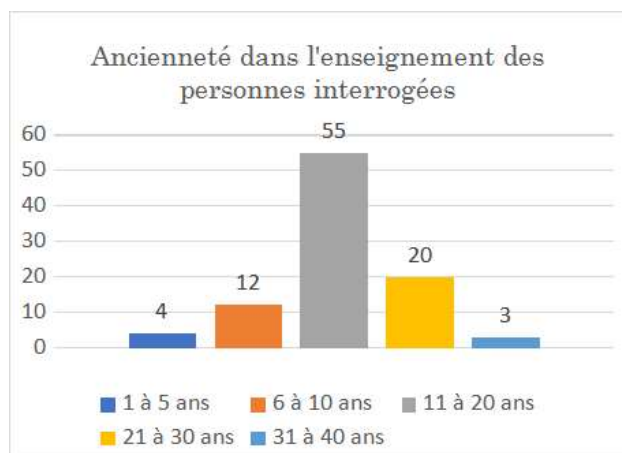
Document 2

Niveau(x) d'enseignement des personnes interrogées

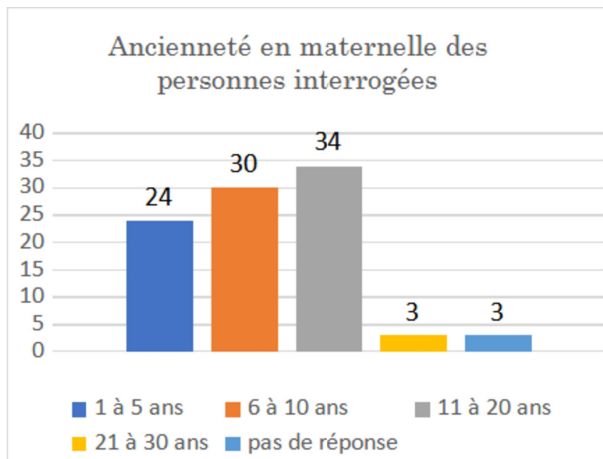


Nous pouvons observer (cf doc 1) que les participants pratiquent majoritairement le libre choix d'activité. Cela est à nuancer dans le sens où ils y ont certainement répondu parce que la thématique faisait justement échos à leur pratique. Ce dispositif n'est pas pratiqué dans cette proportion dans les classes même si ces dernières années, il est de plus en plus présent dans de nombreuses écoles maternelles. Cela concerne tous les niveaux de maternelle avec des classes à simple niveau comme des classes multi-niveaux (cf doc 2).

Document 3



Document 4

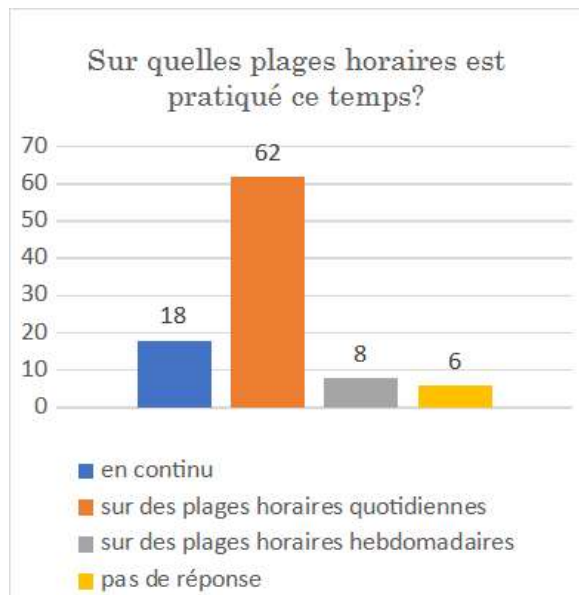


Nous observons que la majorité des enseignants le pratiquant ont entre 11 et 20 ans d'ancienneté en maternelle (cf doc 3) et dans l'éducation nationale (cf doc 4). Les enseignants débutants et les enseignants expérimentés sont ceux qui l'utilisent le moins (cf doc 3).

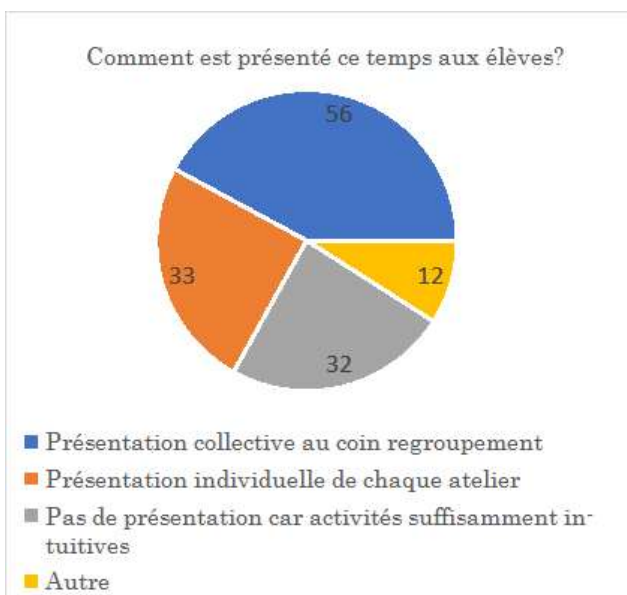
2.2.1.2 A quelle fréquence ce dispositif est-il utilisé et comment est-il présenté?

De quelle manière est organisé ce temps dans votre classe ?

Document 5



Document 6

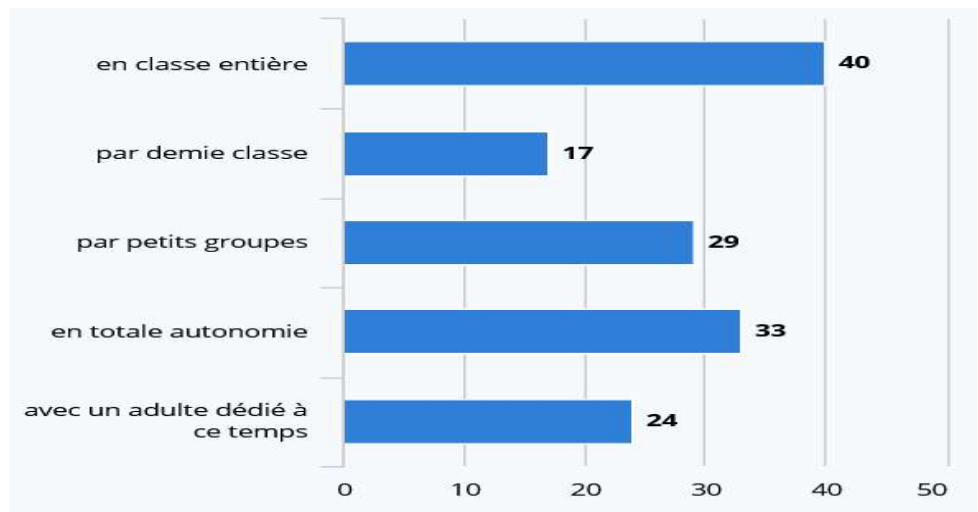


Le libre choix d'activités est le plus souvent pratiqué sur des plages horaires quotidiennes (cf doc 5). Il aurait pu être intéressant, avec le recul, de questionner si elles sont fixes ou variables. La majorité des enseignants semblent présenter les ateliers au coin regroupement. Certains en fonction des ateliers ne les présentent pas, les présentent individuellement ou collectivement (cf doc 6).

La manière de faire vivre ces ateliers est très variable d'une classe à l'autre. C'est parfois sur des plages horaires fixes, parfois les enfants y ont recours quand ils ont fini leur travail.

Comment est organisé humainement ce temps dans votre classe ?

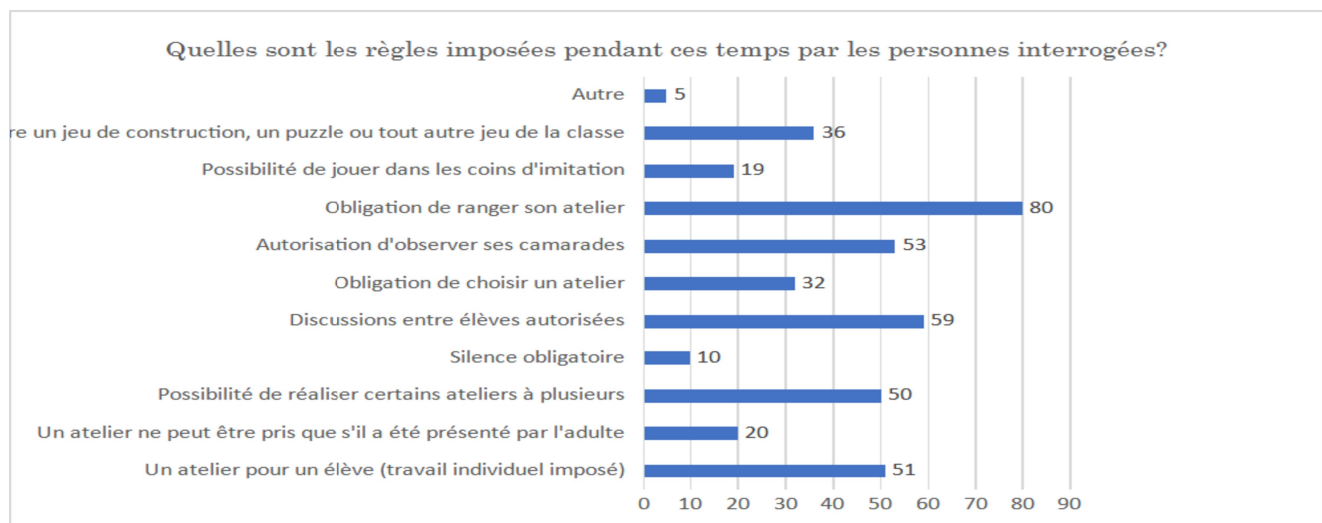
Document 7



De même que la manière de présenter les ateliers peut varier d'une séance à l'autre, la manière d'organiser le groupe classe pendant ces temps diffère. Un grand nombre d'enseignants a coché plusieurs types d'organisation. Un tiers des enseignants disent laisser les enfants en totale autonomie, un quart prévoir un adulte dédié à ce temps (cf doc 7).

2.2.1.3 Quel est le cadre mis en place, quelle posture de l'enseignant ?

Document 8

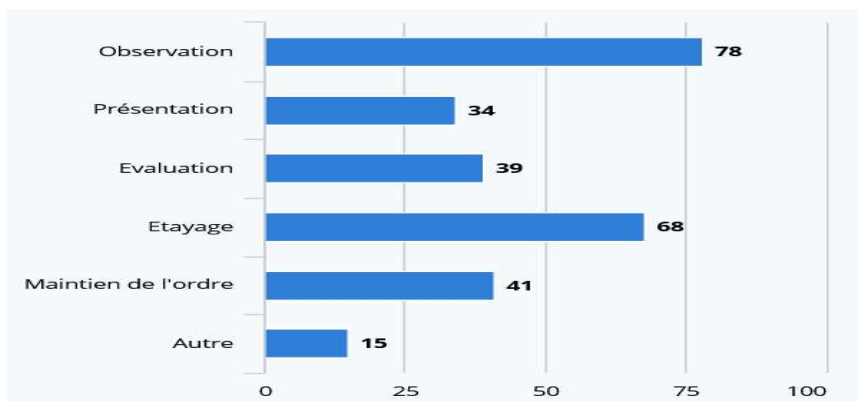


La règle imposée par la majorité des participants concerne le rangement des ateliers. Ensuite, on observe qu'un peu plus de la moitié des enseignants autorise les discussions, l'observation, la

possibilité de réaliser les ateliers à plusieurs. Certains ont coché travail individuel et travail à plusieurs car la contrainte peut être variable en fonction de l'objectif poursuivi par le « bac » (cf doc 8).

Document 9

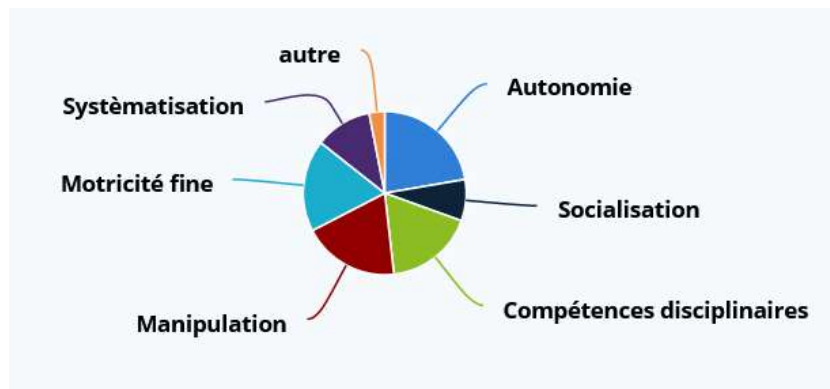
Posture de l'enseignant pendant ce temps



Les trois quarts des enseignants ont une position d'observateur puis d'étayage. La plupart multiplie les postures (cf doc 9).

2.2.1.4 Quels sont les attendus, les objectifs affichés ?

Document 10



Document 11



Les attendus partagés par les répondants sont principalement l'autonomie puis de manière équivalente, le développement de la motricité fine, le travail par manipulation ainsi que le travail de compétences disciplinaires (cf doc 10).

Une majorité d'enseignants disent évaluer ce temps (cf doc 11). Nous verrons dans l'analyse qualitative du questionnaire que les modalités d'évaluation diffèrent. La place donnée à l'évaluation

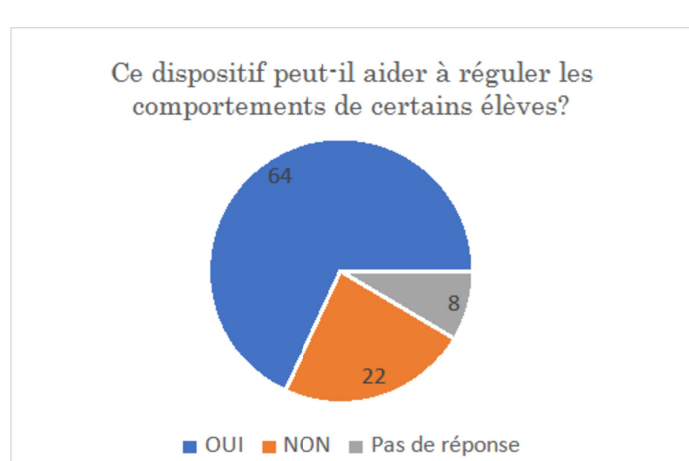
ne peut d'ailleurs pas être la même lorsque le dispositif est pratiqué de manière continue ou sur des plages horaires spécifiques.

2.2.1.5 Quelle perception ont-ils de son rôle sur le climat de la classe ?

Document 12



Document 13



Seulement la moitié des participants évoque rencontrer des problèmes de discipline dans sa classe. (cf doc 12). Les deux tiers considèrent pourtant que ce dispositif est favorable à la régulation des comportements (cf doc 13).

2.2.1.6 Analyse des mots clés apparaissant dans les réponses à certaines questions ouvertes avec le logiciel Tropes

Tropes est un logiciel d'analyse sémantique de texte, qui permet à partir d'un texte brut de faire ressortir les mots clés principalement utilisés.

Lorsque l'on questionne les enseignants sur la plus-value de ce dispositif sur leur organisation, les principaux avantages qui ressortent sont relatifs au temps (temps, moment) (34 occurrences), à la cognition (18 occurrences) et à la liberté (16 occurrences). Ensuite apparaissent une dizaine de fois les mots autonomie, travail, activité, compétence, choix, besoin. Avec 34 occurrences, le temps semble donc une préoccupation importante chez les enseignants de maternelle.

Le traitement des réponses liées à la manière dont se termine le libre choix d'activité met en exergue les mots clés suivants : rangement (50 occurrences), bilan (20 occurrences) et grilles d'évaluation (20 occurrences). Il faut noter que les mots liés à la verbalisation et à la métacognition n'apparaissent pas alors qu'ils semblent essentiels.

Lorsque l'on s'intéresse à la régulation des comportements par ce dispositif, les termes qui apparaissent principalement sont : activité, travail (34 occurrences), besoin (12 occurrences),

difficultés, problèmes (11 occurrences), frustration (11 occurrences), temps, moment (18 occurrences), choix (10 occurrences), travail (10 occurrences). Ensuite apparaissent entre 5 et 10 fois les mots apprentissages, comportement, espace, concentration, adulte, classe, groupe, dispositif, calme, et colère.

2.2.2 Analyse des données qualitatives

(Questions ouvertes, analyse par lecture flottante))

2.2.2.1 Pourquoi les enseignants choisissent ce dispositif ?

L'analyse des réponses au questionnaire fait ressortir plusieurs aspects. Certains y voient un moment de relations individualisées et privilégiées avec les élèves. C'est parfois une plage de disponibilité pour mettre en place une évaluation individuelle, reprendre une activité particulière, anticiper une nouvelle notion, différencier. D'autres profitent de ce temps pour réaliser un atelier dirigé notamment sur les classes multi niveaux. D'autres encore se mettent en position d'observateur des procédures, des techniques, de réalisation et éventuellement apportent une remédiation.

Certains perçoivent ce temps comme un moment de partage et de stimulation entre pairs. Ils apprennent les uns des autres, « *les MS montrent aux PS* ». « *Les ateliers à 2 élèves permettent de voir les interactions entre eux, leur façon de s'organiser* ».

Tous s'accordent à dire que ce dispositif permet aux enfants d'avancer à leur rythme, quand ils choisissent une activité. Les plus rapides ne doivent pas attendre, ils peuvent prendre plusieurs bacs. Les plus fragiles ont le temps de terminer ce qui les met en réussite et en confiance. Ils peuvent y consacrer le temps qu'ils veulent, s'entraîner, chercher, construire. « *Ils sont motivés et se mettent facilement au travail. Lorsqu'un nouvel atelier est sorti, il y a toujours de nombreux élèves qui s'y intéressent.* » Ils peuvent travailler sur des compétences différentes mais sur le même temps. Les enseignants relèvent que ce temps d'activité est calme lorsque le protocole d'organisation est bien établi (installation, réalisation dans le calme, rangement) et permet une plus grande souplesse dans la vie de la classe.

Là où certains enseignants ne fonctionnent qu'avec ce dispositif, d'autres ne le pratiquent pas en exclusivité car ils trouvent que cela ne correspond pas aux besoins de tous les élèves. Ils considèrent qu'il faut prendre le temps de l'apprentissage de l'autonomie et de l'apprentissage par pairs.

Certains enseignants y voient un temps pendant lequel les élèves s'entraînent aux compétences à venir qui seront travaillées dans les ateliers dirigés. D'autres y voient un temps de réinvestissement des procédures, de répétition en manipulant le matériel présenté en atelier dirigé.

2.2.2.2 Quels sont les bénéfices observés ?

Les éléments qui ressortent presque systématiquement sont l'autonomie, la liberté de choisir source de motivation et d'implication. Le fait de pouvoir choisir les responsabilise. Ils savent que l'enseignant leur fait confiance. Cela les rend acteurs de leurs apprentissages. Les enseignants observent un développement de l'autonomie dans le choix de l'activité, la mise au travail, l'organisation des tâches, l'évaluation de ce travail et le rangement.

Ils insistent aussi sur l'attrait des enfants pour la manipulation et le calme observé pendant ces temps. Plusieurs enseignants évoquent la concentration, la patience, la motivation, le développement de l'estime de soi, le plaisir des enfants. *« Les élèves peuvent faire plusieurs tentatives sans être jugés, sans pression, leurs réussites sont valorisées. » « C'est un temps rassurant pour l'élève qui choisit de s'entraîner sur une activité connue ou de se confronter à une nouvelle activité »*. Toutes ces compétences transversales évoquées par les participants ont toute leur place à l'école mais sont difficiles à enseigner.

Plusieurs enseignants observent une ambiance de classe plus apaisée où l'entraide semble favorisée. *« Les élèves échangent entre eux sur les stratégies, ou se racontent des scénarios. »* Ils peuvent demander de l'aide à un camarade. *« Un système de tutorat se met en place. »* Ces temps de verbalisation des procédures peuvent donner lieu à de réels progrès au niveau du langage par les interactions qu'ils génèrent. L'intervention de l'adulte est cependant parfois nécessaire pour les réguler. *« Ce dispositif crée de l'émulation et pousse les élèves à choisir des ateliers qu'ils n'auraient pas forcément tenté dans un autre contexte. Ils sont plus investis et plus efficaces »*.

Les participants insistent sur la souplesse que ce dispositif permet à l'enseignant. Cela lui libère du temps pour être au plus près des besoins de chacun, différencier, individualiser, mettre en confiance et valoriser.

2.2.2.3 Quelles sont les difficultés rencontrées ?

Les personnes interrogées évoquent le temps important consacré à la constitution des barquettes et à leur rotation. Plusieurs enseignants qui utilisent ce dispositif sur des temps programmés dans la semaine préparent des barquettes en nombre supérieur au nombre d'élèves et changent toutes les barquettes à chaque période. Elles expliquent pour la plupart qu'elles ont mis plusieurs années à trouver une organisation qui leur convienne. Cet argument m'a poussée à fournir aux enseignantes

collaboratrices une liste d'ateliers directement exploitables pour parer au côté chronophage de la mise en place du dispositif.

Certains évoquent la difficulté de trouver un système pour évaluer le travail des élèves. Plusieurs propositions sont apparues : une grille que l'enseignant coche avec 3 niveaux de réussite, une case à colorier ou la date à tamponner sur une fiche individuelle ou un cahier reprenant tous les ateliers de la période, une prise de photos de l'atelier finalisé. Dans certains cas, l'enfant valide seul, dans d'autres cas avec l'adulte. Il peut aussi cocher seul le fait d'avoir pris l'atelier et fait valider sa réussite par l'adulte sur le moment ou de manière asynchrone grâce à une photo. Les réussites sont parfois reprises dans le cahier de progrès. Sur le nombre de personnes ayant répondu, très peu évoquent un bilan collectif à l'issue des ateliers.

La place de l'A.T.S.E.M pose aussi question. Certains disent qu'elle s'est très bien insérée dans le dispositif, d'autres qu'elle n'y trouve pas son rôle et qu'il est parfois difficile qu'elle ne soit pas tentée de faire à la place de l'élève et de le guider pour « qu'il réussisse » sans le laisser tâtonner.

Le problème de l'espace lié à la taille des classes tant pour la mise en activité que pour le stockage est aussi apparu. Certains utilisent des tapis pour que les enfants puissent délimiter leur espace de travail et être plus concentrés.

Plusieurs enseignants débutants expliquent que ce dispositif peut « faire peur ». Avant de se lancer, ils étaient inquiets du bruit, de la perte de contrôle de la classe qui pouvait dégénérer en chaos généralisé.

2.2.2.4 Quels effets sur la décentration ?

La plupart des enseignants indiquent ne pas avoir mené d'actions spécifique pour travailler sur la décentration mais avoir observé de réels effets du dispositif sur le comportement des élèves. Une enseignante écrit: « *Il semble que le dispositif invite les élèves à "oublier" de faire des colères.* ». Les enfants sont centrés sur leur tâche. Une autre « *J'ai eu une classe très difficile avec plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers il y a deux ans. Les ateliers individuels étaient alors le seul moment de la journée pendant lequel je n'étais pas sollicitée pour la gestion des comportements. Ils permettaient en effet, qu'avec l'ATSEM nous accordions une attention particulière à ces élèves en recherche de contact avec l'adulte. Le dispositif permettait de répondre à la fois à leur besoin de sécurité affective et de mobilité et confortait leur confiance avec des activités qu'ils pouvaient choisir et répéter à l'envie. Ils pouvaient donc faire l'expérience de la réussite réitérée.* ».

L'élément principal qui ressort est l'implication de tous les élèves dans ce dispositif par le fait de pouvoir choisir. Ensuite d'autres éléments viennent compléter les observations. La peur de ne pas y arriver peut bloquer l'engagement de certains élèves. Le fait de pouvoir observer les autres avant de faire, de pouvoir demander de l'aide peut aider les élèves à se lancer. Il n'y a pas de jugement des camarades qui sont occupés à d'autres tâches. Les ateliers tournants sont parfois très frustrants pour les élèves lents qui ne peuvent jamais finir. Dans ce dispositif, ils ont le temps.

Ces ateliers basés sur la manipulation, autorisant le déplacement dans la classe, permettent aux enfants qui ont des difficultés à se concentrer de canaliser leur énergie. Il y a plus d'ateliers que d'élèves, ils trouvent toujours quelque chose qui leur plaît. La frustration est travaillée pour autant car ils doivent attendre la disponibilité de l'atelier.

Certains enseignants insistent sur l'importance de l'aménagement des espaces avec une zone pour calmer les montées de frustration ou de colère et sur l'importance du cadre, du rapport à l'autre, du respect de son espace d'activité ou de son envie d'être seul, de la bienveillance.

Une enseignante dit utiliser les « messages clairs » et des albums thématiques pour travailler sur les relations aux autres et la décentration.

Quelques enseignants évoquent être plus vigilants avec certains élèves lors des phases de rangement ou de choix des ateliers, pour les accompagner et les inciter à mener leur action à terme.

Plusieurs s'accordent à dire que ce dispositif favorise la coopération et non la comparaison ou la compétition. L'adulte a du temps pour accompagner individuellement et verbaliser.

2.3 L'ingénierie didactique

2.3.1 Réflexion sur les conditions qui pourraient favoriser la décentration par l'utilisation de ce dispositif.

Au regard des réponses au questionnaire, de mes lectures et de mon expérience personnelle de l'utilisation de ce dispositif, j'ai construit un cahier des charges des différentes conditions qui semblent favorables à l'émergence de compétences prosociales par la pratique du libre choix d'activité. Le texte ci-dessous a été remis à l'enseignante comme base de discussion pour la négociation concernant ses modalités d'intervention. Il définit le cahier des charge de l'ingénierie.

« Il semble important de poser des règles claires, explicitées et cadrées : obligation de ranger son atelier comme on l'a trouvé, possibilité de solliciter l'aide d'un adulte ou d'un camarade en

chuchotant, possibilité d'observer un copain, possibilité de refaire un atelier autant de fois qu'on le souhaite, nombre d'enfants maximum par atelier, possibilité de prendre un atelier sans qu'il ait été présenté. Il faut déterminer dès le départ ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas. Les encouragements sont importants mais aussi l'exigence de la rigueur dans le rangement, dans le fait de mener un atelier à terme, dans le fait d'encourager les plus fragiles à s'essayer à de nouveaux ateliers. Montrer aux enfants qu'on leur fait confiance, les responsabiliser, ne pas hésiter à leur faire nettoyer la table ou balayer le sol si besoin après l'atelier pour leur apprendre à respecter leur environnement matériel en toute autonomie. L'enseignant aide l'élève comme le préconise les programmes à construire une posture d'élève, il rend lisible les exigences de la situation scolaire par des explications qui permettent aux enfants de se les approprier. L'enseignant aide chaque élève à se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe. Les règles collectives sont données et justifiées par l'enseignant qui signifie à l'enfant les droits (s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé...) et les obligations dans la collectivité scolaire (attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel...).

La place de l'adulte est très importante, surtout dans les premiers temps de la mise en place du dispositif. Il aide les plus fragiles à se lancer dans l'activité à la réaliser, à la ranger sans faire de comparaison entre élèves, encourage, valorise et utilise les erreurs comme un levier de progression. L'enseignant doit anticiper, (Il va se mettre à la place de l'élève et s'interroger sur l'explicite de chaque « barquette ».), faire confiance/être discret, être bienveillant, observer/ajuster, intervenir, (à la demande de l'enfant), se rendre disponible pour rassurer, étayer, faire verbaliser, faire conscientiser les stratégies. Il garantit une ambiance de classe favorable à la construction de l'estime de soi, aux relations entre élèves ainsi qu'au développement de l'autonomie de l'enfant avec un cadre explicite, juste et rigoureux. Il peut expliquer mais il ne fait pas à la place de l'enfant. Il laisse ce dernier manipuler le matériel, le découvrir, expérimenter, réfléchir avant de chercher à le guider. Le libre choix d'activité peut être très normé et aller à l'encontre de la liberté prônée s'il est trop guidé. Il faut laisser la possibilité de répéter, détourner pour créer, échanger, trouver ses marques. Chaque enfant avance à son rythme. Si l'ATSEM est chargée d'encadrer ce temps, il est nécessaire de lui expliquer la posture à adopter pour qu'elle ne choisisse pas à la place des enfants et les laisse échanger entre pairs, mais aussi pour qu'elle les fasse verbaliser. Il est important de laisser à l'enfant le temps de manipuler, le but n'étant pas la réussite de l'atelier à tout prix.

Par ailleurs, les ateliers proposés doivent être pensés en amont pour être adaptés à l'âge des enfants et au moment de l'année. A chaque période, il y aura une rotation d'ateliers. Cela permet de les faire évoluer en fonction des compétences travaillées et de maintenir l'intérêt des élèves et leur motivation. Le nombre d'ateliers proposés sera toujours plus important que le nombre d'élèves qui

vont y participer, afin d'offrir un vrai choix aux enfants pour que chacun puisse trouver un atelier qui stimule son intérêt. Cela permettra aussi aux élèves plus rapides de pouvoir faire plusieurs ateliers dans le temps consacré à l'activité. Au fur et à mesure de l'année, on pourra introduire des ateliers plus complexes qui peuvent demander une présentation collective au coin regroupement. Toutefois, pendant le temps d'atelier, il ne faut pas que l'enseignant passe son temps à faire des présentations. Il doit rester disponible pour observer, étayer, accompagner et encourager les plus fragiles.

L'évaluation peut se faire en plusieurs étapes. Les enfants colorient la case de l'atelier qu'ils choisissent de prendre ou cochent une case sur un plan de travail reprenant les ateliers de la période. Si l'atelier est réussi, l'adulte peut mettre un tampon sur le cahier de réussite de l'élève. Cette validation se fait en direct ou à partir d'une photo prise par l'enfant. Les critères de validation de l'atelier varient en fonction de l'atelier. Dans les critères on peut ajouter la capacité à verbaliser ce qui a été fait et on peut demander à l'enfant d'expliquer pourquoi il pense avoir réussi l'atelier. L'évaluation permet à l'enfant de mesurer le travail accompli sur la période et ses réussites. L'objectif est de construire petit à petit l'autoévaluation et de rendre l'enfant autonome. ».

2.3.2 Penser le faire et dire le faire

« L'un des apprentissages fondamentaux de la maternelle est le langage. Il est nécessaire de faire verbaliser, en nommant le contenu (vocabulaire précis), les précautions à prendre (sécurité, utilisation), les modalités de rangement (emplacement, nettoyage...), les actions : transvaser, verser, pincer, visser, ranger, trier, classer, ordonner, catégoriser, compter, identifier des formes, organiser dans l'espace, reconnaître les lettres, écrire des mots... L'enseignant doit aussi expliquer l'utilité de l'activité. Il faut envisager en amont les interactions entre pairs et les échanges langagiers suscités par les activités proposées. Les règles de fonctionnement de ce dispositif doivent favoriser les échanges, la verbalisation des actions, en interrogeant les procédures et en faisant émerger les stratégies utilisées pour penser le faire et dire le faire.

Certaines études ont montré que le libre choix d'activité peut devenir un facteur d'inégalité pour les enfants qui n'ont pas les codes de l'école. La dérive peut être, pour l'enseignant, de passer son temps à présenter des ateliers aux élèves qui le sollicitent sans prendre en compte ceux qui ne rentrent pas dans les activités. Il faut accompagner les élèves dans la construction de leur autonomie (Leroy, 2020). De la même façon, attendre que les enfants sentent le besoin de découvrir les ateliers en fonction de « leur phase sensible », risque d'exclure ceux le plus éloignés de la culture scolaire.

Les temps d'échanges langagiers avec et sans l'étayage de l'adulte, pendant et autour du dispositif sont des moments indispensables. On dit ce que l'on a fait, appris, on reformule une consigne, on donne les critères de réussite, de réalisation... Ces temps suscitent la mise à distance pour provoquer la mise en action de la pensée. La phase d'institutionnalisation doit permettre à ceux qui le souhaitent de montrer leurs découvertes, d'exprimer leur ressenti, de valoriser un camarade sur ses progrès ou sur l'aide qu'il a pu apporter aux autres, d'exprimer une contrariété, de verbaliser une difficulté, un échange relationnel conflictuel, de proposer son aide pour présenter un atelier ou de solliciter de l'aide. L'enfant se rend compte que l'autre en dehors de lui peut éprouver des émotions. L'enseignant valorisera, en s'appuyant sur les élèves, les comportements favorisant l'émergence de compétences psychosociales. Médiateur, il les aidera à verbaliser leurs émotions, « modélisera » des interactions favorisant les apprentissages et la décentration. ».

2.3.3 Description de l'ingénierie didactique

J'ai prévu de filmer dans chaque classe le même groupe d'élèves de moyenne section 4 à 5 fois. Les deux enseignantes collaboratrices n'ont jamais pratiqué le libre choix d'activité mais souhaitent le mettre en place dans leur classe. Elles m'ont demandé des repères pour se lancer. Je leur ai donc envoyé une liste d'ateliers autonomes avec le matériel nécessaire à leur fabrication ainsi que les objectifs travaillés pour chaque atelier. A leur demande, je les ai mises en contact et elles ont constitué collaborativement leurs « bacs » pendant les vacances d'automne. Nous nous sommes aussi vues pour organiser tous les détails pratiques et que je puisse répondre à leurs interrogations et à leurs craintes ainsi que négocier avec l'enseignante 1 le cahier des charges.

Ce travail de recherche va se dérouler sur une période soit 8 semaines à cheval sur les périodes 2 et 3 de l'année scolaire (de novembre à janvier) avec en amont et à l'issue de la mise à l'épreuve un entretien semi dirigé avec les enseignantes collaboratrices.

L'enseignante collaboratrice 1 a une double contrainte : la mise en place du dispositif de libre choix d'activité et un cahier des charges sur la manière de le mener et de l'institutionnaliser.

L'enseignante collaboratrice 2 a une seule contrainte : la mise en place du dispositif.

Je vais filmer dans chaque classe le même groupe d'élèves de moyenne section 4 à 5 fois.

J'ai prévu de filmer les 2 premières séances en novembre, une séance au milieu en décembre et les deux dernières en janvier. Les autres séances intermédiaires ne seront pas filmées.

2.3.4 Ressources à mobiliser et contraintes liées à l'ingénierie

Les ressources :

Préparation du dispositif par les enseignantes,

Matériel permettant de filmer les séances : un téléphone portable et un appareil photo,

Demande et collecte des autorisation de filmer aux familles concernées (Annexe 8).

Les contraintes :

Les entretiens ont permis de vérifier que mon habitus professionnel et les contraintes imposées ne soient pas trop éloignées de ce qui peut être acceptable pour les collaborateurs afin de les faire adhérer. L'enseignante 2 a été moins contrainte car elle semblait plus inquiète sur la mise en place du dispositif. Les deux enseignantes ont été accompagnées dans la création des « bacs » car cette préparation est très chronophage et tout créer seul aurait été laborieux dans un temps si restreint.

Les horaires ont été fixés pour pouvoir respecter la possibilité pour moi de filmer les deux classes et pour les enseignantes d'être présente en classe ce jour-là et non en lien avec la chronobiologie.

Avec des élèves si jeunes, une observation sur une période de 8 semaines pourrait s'avérer trop courte pour faire des observations pertinentes.

Nous allons observer les relations qui se créent ou non entre les enfants autour de ces « bacs ». Déterminer si les élèves évoluent en termes d'autonomie affective et matérielle, de prise en compte de l'autre, de communication, de verbalisation des ateliers.

S'il y a des évolutions, nous essaierons de déterminer si les interventions ou non interventions de l'enseignante y ont contribué et de quelle manière.

2.4 Analyse et conception

2.4.1 Les variables macro-didactiques

Ces variables seront présentées en lien avec leur description par Artigue en 1990.

Document 14

Le contenu à enseigner = C'est le choix des contenus de la formation à enseigner au regard de la compétence à construire.	
Modalités	Le dispositif portera sur 24 « bacs » d'activités (description en annexe) que les élèves peuvent réaliser de manière libre et choisie.

Justifications	Le choix des activités permet à ce moment de l'année de proposer des apprentissages accessibles pour pouvoir s'engager dans le dispositif de manière autonome. D'autres activités avec certaines difficultés sont également disponibles pour avoir des obstacles à surmonter et développer des apprentissages. Certains « bacs » ont été pensés pour pouvoir être réalisés à plusieurs et susciter des interactions entre élèves.
Organisation de la séquence = C'est la trame prévisionnelle de la formation au regard du temps imparti.	
Modalités	La séquence est décomposée en 8 séances de 30 à 45 minutes. Toutes les séances se présentent de la même manière. La séance 1 demandera un peu plus de temps car les enseignantes présenteront le dispositif aux élèves.
Justifications	Cela permet d'observer les élèves sur toute une période. Les enseignantes pourront si elles le souhaitent faire varier les ateliers à l'issue de la mise à l'épreuve mais pas pendant les 8 semaines du projet de recherche.
Structuration des séances = C'est la structure des séances de formation prévue par l'enseignant.	
Modalités	Toutes les séances sont structurées de la même façon : mise en activité, rangement et institutionnalisation pour l'enseignante 1.
Justification	Le dispositif est ritualisé pour permettre à ces jeunes enfants de s'approprier son utilisation. Il faut donc créer un cadre de travail stable et répétitif pour que chaque élève puisse comprendre son fonctionnement et réussir à l'utiliser.

L'analyse épistémologique ayant déjà été traitée dans la partie théorique ci-dessus (Cf partie 1.3, 1.4 et 1.5), je passerai directement à l'analyse des conceptions des enseignantes collaboratrices et des obstacles.

2.4.2 Les conceptions des enseignantes

Obstacles psychologiques et affectifs :

A partir des entretiens ante réalisés avec les enseignantes collaboratrices, il est intéressant de constater que ces deux enseignantes se sont toutes les deux formées sur leur temps libre aux pédagogies nouvelles avec l'I.C.E.M. L'une d'elle a fait de nombreuses formations en médiation et

en communication non violente. Cependant, malgré ces ouvertures vers de nouvelles pratiques d'enseignement, elles fonctionnent toutes les deux dans leur classe avec des groupes fixes de couleur qui tournent sur plusieurs ateliers. La mise en place du dispositif de libre choix d'activité dans le cadre de l'ingénierie peut donc constituer pour elles une prise de risque.

Pour un enseignant, laisser davantage de liberté à l'élève induit souvent la crainte d'une possible perte de contrôle. Cette crainte peut expliquer la difficulté à dévoluer. Cela dépend du rapport à l'autorité et à la liberté de l'enseignant. Nos deux enseignantes étaient toutes les deux très bonnes élèves et se qualifient de scolaires, qui respectent les règles.

L'une évoque avoir très tôt perçu différentes manières d'enseigner. Sa maman était enseignante et elle ne la percevait pas comme bienveillante avec ses élèves. Elle ne souhaite pas reproduire cette manière d'enseigner et elle se sent souvent en difficulté d'imposer des apprentissages aux élèves mais en même temps en devoir de mettre des règles.

La seconde dit avoir ressenti des injustices de certains enseignants vis-à-vis d'élèves en difficultés et ne veut pas reproduire ce modèle. Elle dit d'ailleurs s'interroger pour pouvoir faire vivre ce dispositif aux petites sections en dehors de sa venue afin de ne pas leur montrer les ateliers sans qu'ils puissent en profiter. Elle a un grand souci d'équité.

Ce « déjà-là » va influencer leur capacité à modéliser, à intervenir à bon escient, à animer les moments d'institutionnalisation.

Les deux enseignantes ont spontanément cherché à se rencontrer pour collaborer et construire leurs « bacs » ensemble. Elles avaient toutes les deux, envie de se lancer dans ce type de dispositif mais ne savaient pas comment s'y prendre. Elles ont profité de mon projet de recherche pour le faire de manière accompagnée.

Obstacles didactiques pour les enseignantes :

Les compétences prosociales sont transversales et évoquées depuis peu dans les programmes. Elles sont souvent travaillées de manière implicite. Il n'y a pas de manuel permettant de suivre une procédure pour enseigner la décentration.

Dans le cadre de notre ingénierie didactique, les observables seront définis par des grilles de critères et indicateurs analysant les situations de communication verbales et non verbales (voir partie 2.5 sur le traitement des données p 69). Dans ce dispositif, l'enseignante contrainte doit être en position de retrait en dévoluant la responsabilité de leurs apprentissages aux élèves. Elle interviendra en cas de difficultés des enfants à choisir un atelier et à le réaliser, ou pour modéliser, stimuler ou introduire

des interactions entre élèves, ou donner des pistes aux élèves pour résoudre leurs conflits. L'enseignante doit accepter de moduler ses interventions.

En amont des séances, chaque enseignante devra prendre un soin particulier à constituer les « bacs » qui permettront aux élèves de s'investir en pensant les obstacles à surmonter et les objectifs. Dans le cadre de l'ingénierie, j'ai fourni aux enseignantes une liste d'atelier avec le matériel nécessaire à leur constitution et la compétence travaillée (cf doc 15 p 62). Cela demande cependant un temps de préparation important pour constituer les « bacs » et réfléchir à la manière d'organiser la classe pour les faire fonctionner.

L'enseignante qui est doublement contrainte a discuté avec moi sur la manière de les mener. L'enseignant qui n'a que la contrainte de la mise en place du dispositif dans sa classe m'a fait part de ses réflexions sur la manière de les amener, de les présenter et de les mener. J'ai répondu à ses craintes sans la guider démesurément.

Une des difficultés du dispositif est de ne pas pouvoir voir tous les élèves en même temps et d'accepter de lâcher prise. C'est aussi accepter de ne pas tout anticiper et de s'adapter à ce qui se déroulera dans la classe.

2.4.3 Difficultés et obstacles que vont rencontrer les élèves

Obstacles épistémologiques :

Ces derniers seront variables en fonction des ateliers à réaliser. Concernant le travail sur la décentration, un des principaux obstacles sera lié au vécu de chacun, à sa maîtrise du langage, à son aptitude à supporter la frustration, à sa capacité à prendre en compte autrui. Le vécu de l'élève avant l'entrée à l'école est déterminant dans sa capacité à se décentrer.

Aspects psychologiques et affectifs :

Ils sont en partie liés à la relation d'attachement qui existe entre l'enfant et ses parents qui va déterminer sa capacité à se détacher des adultes de la classe, à oser expérimenter... Le degré d'autonomie affective va conditionner l'engagement dans la tâche. Les expériences positives ou négatives au niveau préscolaire et lors de l'entrée à l'école vont aussi conditionner la stabilité émotionnelle de l'enfant. L'enfant crée un lien affectif avec les adultes de la classe et peut craindre de mettre en péril ce lien en développant son autonomie car s'il est capable de faire seul, il peut avoir l'impression que l'adulte va se désintéresser de lui. La rupture de contrat didactique implicite avec ce qui est pratiqué habituellement dans la classe peut aussi déstabiliser l'enfant.

Aspects physiologiques :

Les enfants qui ne sont pas encore autonomes sur les gestes quotidiens liés à la propreté et à l'hygiène se tourneront certainement vers des ateliers liés à « la vie pratique » qui entraînent peu d'interactions sauf pour négocier le prêt d'un atelier. Les ateliers liées à la manipulation vont aussi répondre à des besoins physiologiques liés au stade de développement de ces jeunes élèves.

Aspects sociologiques :

Le rapport de la famille à la culture scolaire, le capital social des élèves, l'environnement économique, le milieu socio-culturel, la structure familiale (famille monoparentale, famille recomposée, garde alternée, deux parents de même sexe...), le niveau de langage, l'appartenance ou non à une famille allophone vont influencer la capacité des enfants à s'engager dans les ateliers. Certains auront besoin de l'adulte pour les guider, les aider à s'engager dans la tâche et donner du sens.

Obstacles cognitifs et didactiques :

Les élèves devront développer leur autonomie affective et matérielle pour choisir un atelier, le réaliser et le ranger. Les obstacles didactiques et cognitifs à surmonter seront variables d'un atelier à l'autre.

L'enseignant va devoir modéliser et encourager un travail de verbalisation et de métacognition pour que les élèves s'en saisissent et petit à petit le fassent par eux-mêmes.

Document 15 : Liste des barquettes à préparer		
Visuel de l'atelier	Compétences travaillés	Travail à réaliser
	Motricité fine, concentration	Remplir les pots avec des pois cassés sans renverser. S'arrêter à la ligne de chaque gobelet. Ranger l'atelier comme je l'ai trouvé.
	Motricité fine, concentration	Réussir à transvaser plusieurs fois les lentilles d'un récipient à l'autre sans renverser. Réussir à nettoyer l'espace de travail en cas de débordement et ranger le plateau à l'identique.
	Motricité fine, concentration	Réussir à prendre l'atelier sans casser les pots en verre. Remplir les pots avec des haricots secs sans renverser. Ranger l'atelier comme je l'ai trouvé
	Motricité fine, logique, concentration	Trier les lentilles, les pois chiches, les haricots blancs, les haricots rouges avec la cuillère pour ranger chaque élément à sa place.
	Motricité fine, Repérage dans l'espace, discrimination visuelle	Reproduire le modèle avec des marrons.
	Logique, Grandeurs, motricité fine	Enlever, dévisser les couvercles, les mélanger puis associer chaque couvercle au pot auquel il correspond.
	Motricité fine : visser dévisser, couleurs	Associer chaque écrou à la vis correspondante en s'aidant des couleurs, visser pour serrer au maximum puis dévisser pour ranger.
	Motricité fine, logique, couleurs	Associer chaque pince à la couleur de gobelet correspondante. Pincer les pinces à linge sur le bord du gobelet puis les enlever pour ranger l'atelier.

	<p>Motricité fine, concentration, numération</p>	<p>Remplir chaque alvéole de la boîte d'œufs avec un marron avec une pince</p>
	<p>Motricité fine, concentration, coordination</p>	<p>Enfiler des perles pour fabriquer un collier. Réussir à tenir la perle dans une main et à enfiler le fil dans le trou avec l'autre main.</p>
	<p>Logique, discrimination visuelle, motricité fine</p>	<p>Associer les chaussettes par paire et les replier pour les attacher ensemble. Une fois l'atelier terminé, séparer les chaussettes et les ranger dans la boîte.</p>
	<p>Sciences : découvrir le magnétisme</p>	<p>Manipuler le boîtier aimanté et les jetons pour découvrir le magnétisme. S'interroger sur ce qui permet que les jetons viennent s'attacher au boîtier.</p>
	<p>Logique, Discrimination visuelle</p>	<p>Réaliser un chemin avec les dominos pour réussir à tous les positionner en associant les deux moitiés des dessins.</p>
	<p>Couleurs, motricité fine</p>	<p>Enfiler les élastiques le long du tube en les associant à la couleur correspondante.</p>
	<p>Espace, motricité fine</p>	<p>Se repérer dans l'espace feuille. Décoller et coller les gommettes pour remplir chaque cercle du papillon.</p>
	<p>Formes et grandeurs, Espace, Motricité fine, logique</p>	<p>Réaliser seul ou à deux la plus grande tour possible avec les kaplas.</p>
	<p>Motricité fine, espace, maîtrise de l'outil</p>	<p>Placer correctement ses doigts dans les trous des ciseaux. Avoir suffisamment de force pour ouvrir et fermer en maintenant une direction. Découper sur chaque ligne en s'arrêtant au carré.</p>

	Espace, Motricité fine, Logique, Formes et grandeurs	Reconstituer le puzzle en 3D. Enfiler les pièces en alternant les couleurs, la taille, l'orientation et l'inclinaison.
	Logique, discrimination visuelle, Motricité fine	Associer chaque pince de couleur à l'ombre de l'animal correspondant à l'animal coloré. S'entraîner à utiliser des cartes à pincés.
	Sciences : découvrir le temps qui passe	Appréhender différentes durées en comparant des sabliers dont l'écoulement dure entre 30 secondes et 10 minutes.
	Numération, motricité fine	Avec la cuillère, dans chaque alvéole mettre le nombre de graines demandées sur le couvercle de chaque boîte.
	Discrimination visuelle, Lecture	Appréhender le principe alphabétique, se familiariser avec les lettres en capitales d'imprimerie.
	Espace, motricité fine	En observant la chaussure lacée, enfiler le lacet dans les trous de la seconde chaussure et tenter de les nouer.
	Numération, motricité fine, respecter les règles d'un jeu, attendre son tour	Jouer avec un à trois copains en posant chacun son tour un domino. Le premier qui a posé tous ses dominos a gagné.

Obstacles moteurs :

La motricité globale et la motricité fine sont très variables d'un enfant à l'autre. Certains ateliers qui demandent une grande dextérité des doigts et un peu de force dans les mains comme par exemple, celui qui nécessite d'ouvrir et fermer une pince à linge ou un bocal, ne pourront à ce stade être réussis par certains élèves qui n'ont pas encore la force nécessaire.

Obstacles ontogéniques :

Entre les élèves de début d'année, ceux de fin d'année et ceux qui sont nés prématurément, il peut y avoir un grand décalage au niveau moteur, au niveau du langage et du développement global. Cela fait que certains ne pourront pas entrer complètement dans certaines activités. Ils pourront néanmoins observer et communiquer. La variété des activités proposées permet à chacun de trouver un « bac » qui lui convient.

2.4.3 Analyse du champ des ressources et des contraintes dans lequel va se dérouler la réalisation didactique effective

2.4.3.1 Au niveau humain

Pôle enseignant

L'enseignante 1 qui est doublement contrainte est enseignante depuis 1999. Elle a travaillé un peu en maternelle en début de carrière mais plus depuis. Elle est actuellement sur un poste avec 4 compléments de services sur 4 écoles et sur les trois cycles. Elle est présente sur l'école dans laquelle va se dérouler l'ingénierie tous les lundis. L'ATSEM vient de quitter l'école et a été remplacée par une personne en service civique. L'ambiance dans l'école est cordiale. Elle qualifie sa relation avec la personne qu'elle complète de très bonne. Elles communiquent beaucoup et ont des avis similaires sur la manière de fonctionner ainsi que sur leur perception des élèves. Elle trouve qu'il y a un très bon climat de classe.

L'enseignante 2 qui est uniquement contrainte par la mise en place du dispositif est enseignante depuis 2010. Elle a travaillé un an en maternelle en début de carrière et c'est la première fois qu'elle est titularisée sur un poste. Elle a envie d'y rester et de se construire des outils. Elle enseigne à mi-temps le lundi et le mardi. Elle se sent bien sur l'école et a de bonnes relations avec l'enseignante qui la complète. Elle juge la classe difficile avec un enfant de petite section qui a des comportements très perturbateurs. Elle inclue deux élèves TSA (troubles du spectre autistique) d'une UEMA (unité d'enseignement autisme en maternelle) située dans l'école. L'enseignante qui la complète est à temps plein et a deux quarts temps sur deux autres écoles ce qui lui laisse peu de disponibilités. L'ATSEM est arrivée en même temps que l'enseignante dans l'école. L'ATSEM a 15 ans d'expérience avec des grandes sections dans une autre région. Pour l'instant, l'enseignante ne la trouve pas suffisamment maternelle avec les petits. Elles ont de bonnes relations mais n'ont pas encore trouvé leur fonctionnement commun.

Les deux enseignantes n'ont jamais pratiqué le libre choix d'activité mais sont très curieuses de le faire et s'investissent beaucoup dans le projet. L'ingénierie didactique a été négociée avec les deux enseignantes afin que chacune ne dépasse pas son « *impossible à supporter* » (Combis-Carnus & Terrisse, 2013).

Le fait d'être à temps partiel sur l'école entraîne qu'elles connaissent moins leurs élèves que si elles avaient leur classe à temps plein.

Pôle élève

Lors de l'entretien préalable à la mise en place de l'ingénierie, l'enseignante 1 a dans sa classe 8 moyens et 11 grands. Il y a un petit effectif sans aucun enfant signalé comme élève à besoins particuliers. Il y a de la mixité sociale. Elle qualifie la classe de « *très sympa* ». Après les vacances, une nouvelle élève allophone est arrivée. Elle ne parle pas français et ne comprend pas tout ce qu'on lui dit. Elle est pour l'instant dans la communication par les gestes et non par la parole ce qui peut parfois brusquer ses camarades.

L'enseignante 2 a dans sa classe 15 petits et 12 moyens. Il y a de la mixité sociale. Une enfant arrive de La Réunion, une autre d'Espagne. Un élève de petite section a des comportements très perturbateurs et une élève de moyenne section a un retard de développement avéré et des suivis avec le C.A.M.S.P et une orthophoniste. Elle inclue deux enfants de l'U.E.M.A, un le matin et un autre l'après-midi. Lors des séances de libre choix d'activité, nous observerons les moyennes sections dont l'élève qui a un retard de développement et un petit garçon de l'U.E.M.A. Il est accompagné de son éducatrice qui lors de l'intégration ne s'en occupe pas : elle prend en charge un autre groupe d'élève au sein de la classe pour qu'il puisse prendre sa place dans le groupe. Cet enfant, a fait beaucoup de progrès et le projet est qu'il retourne petit à petit en classe ordinaire accompagné d'une A.E.S.H.

2.4.3.2 Au niveau matériel

Pôle enseignant

Les deux enseignantes sur ce dispositif vont devoir se mettre en retrait et évoluer entre les élèves sans intervenir de manière démesurée.

Une contrainte forte est que les enseignantes sont obligées d'adapter leur emploi du temps pour faire passer le même groupe d'élèves sur le dispositif sur le même créneau horaire pendant 8 semaines. Elles vont devoir se tenir à un créneau de 30 à 45 minutes maximum. L'enseignante 1 de par le cahier des charges, devra prévoir de terminer la phase d'activité pour avoir le temps de mener la phase d'institutionnalisation pendant le temps imparti.

Matériellement la liste des « bacs » a été donnée et décrite aux enseignants ce qui est à la fois une ressource et une contrainte. C'est une ressource car elles peuvent s'appuyer sur cette liste pour préparer plus rapidement leur dispositif. C'est une contrainte car elles doivent réunir le matériel pour les « bacs » et trouver des activités de remplacement pour le matériel qu'elles n'ont pas.

L'enseignante 1 est sur un poste fractionné et non titulaire de la classe. Cela oblige à s'adapter aux contraintes matérielles mises en place par la collègue. Il faut trouver le matériel pour constituer les bacs ainsi que le lieu pour les stocker en accord avec la titulaire de la classe. La mairie vient de réduire les budgets pour le matériel et les personnels. En plus, en étant un jour par semaine dans la classe, c'est difficile de demander du budget. L'école est neuve et agréable. Sa classe n'est pas très grande mais l'effectif n'étant pas non plus important, il y a suffisamment d'espace.

L'enseignante 2 est à mi-temps mais titulaire de la classe. L'école est un bâtiment ancien avec une extension. Sa classe se situe dans l'extension. Elle est spacieuse et dispose d'un petit local adjacent qui permet d'avoir une partie du groupe à l'écart pour plus de calme. Elle semble contente de ses conditions de travail. Elle s'interroge cependant sur le mobilier qu'elle va pouvoir utiliser pour mettre en place le dispositif. Le fait d'être titulaire de la classe lui donne envie de s'investir. Elle n'hésite pas à utiliser les anciens jouets de ses enfants et à parcourir les ressourceries pour acheter du matériel pour sa classe sur ses deniers personnels.

Pôle élève

Dans les deux classes, il y a de la mixité sociale. L'enseignante 1 a quelques élèves plus favorisés qui ont un lexique bien au-dessus du niveau habituel des élèves et une culture générale favorisée par le milieu familial. Cependant, elle a aussi des élèves avec un lexique très faible. L'enseignante 2 a des élèves de classe moyenne d'une petite ville (2700 habitants).

2.4.3.3 Au niveau institutionnel

Pôle enseignant :

Les enseignantes ont reçu en amont une liste de bacs à constituer avec l'inventaire du matériel et la compétence travaillée pour chaque bac. Elles ont été mises en relation afin de construire les bacs collectivement. Les ateliers sont adaptés aux élèves de moyenne section à ce moment de l'année. Elles pourront les faire varier en fonction de leurs élèves et à la suite de l'ingénierie si elles souhaitent poursuivre le dispositif. Les « bacs » sont constitués pour être réalisés seul ou à plusieurs. Les contenus font intervenir des activités motrices et cognitives.

Pôle élèves

Contrainte : Chaque séance dure 30 à 45 minutes et est programmée sur 8 semaines sur le même créneau horaire avec un groupe d'élèves fixe. Cela oblige les enseignantes à s'organiser pour faire passer les autres groupes d'élèves à d'autres moments.

2.5 Le traitement des données

2.4.1 Traitement des données liées au questionnaire

Les réponses au questionnaire ont été analysées de manière quantitative et qualitative. Les questions à choix multiples et les questions fermées ont été traitées sous forme de graphiques et de tableaux. Les questions ouvertes ont donné lieu à une lecture flottante pour synthétiser les différentes réponses ainsi qu'une analyse de mots clé avec le logiciel Tropes.

Le traitement du questionnaire qui apparaît dans les analyses préalables (partie 2.2) a contribué en lien avec mes lectures à faire émerger plus nettement ma problématique et mes questions de recherche et à élaborer le cahier des charges qui va permettre à l'enseignante 1 de mener et d'institutionnaliser les temps de libre choix d'activité.

2.4.2 Traitement des données liées aux entretiens

Les entretiens ont été retranscrits sous forme de verbatim. Ils permettent de mieux comprendre le profil des enseignantes collaboratrice et d'expliquer en partie leur manière d'aborder et de mener le dispositif.

Une lecture flottante a été réalisée pour essayer de comprendre les écarts entre ce qui avait été convenu et ce qui s'est réellement passé. Le guide d'entretien de l'entretien post va questionner les enseignantes sur la manière dont elles ont vécu la mise à l'épreuve et leur participation à ce projet de recherche.

2.4.3 Traitement des données liées à l'ingénierie didactique

Plusieurs niveaux de lecture des captations vidéo de la mise à l'épreuve de l'ingénierie didactique vont permettre de les analyser. La première étape a été la transcription des verbatims des différentes séances. Un premier niveau a consisté en une lecture flottante afin de dégager une impression générale et des points remarquables sur chacune des classes. Un deuxième niveau a été un visionnage en utilisant les grilles d'analyse évoquées ci-dessous (cf doc 2 et 3). Le croisement de ces données devait permettre de dégager plusieurs profils d'élèves et d'analyser leur évolution au cours de la séquence. Ces différentes lectures ont débouché sur une analyse des évolutions du groupe et une analyse plus approfondie de quelques élèves.

En m'appuyant sur les travaux de recherche évoqués sur l'analyse des interactions sociales, j'ai mis en place des grilles qui serviront de support à l'analyse des captations vidéo. Les recherches montrent notamment que plusieurs types de catégories relationnelles peuvent être observées : « des

relations sociales comme sourire, rire, bavarder et des relations asociales comme le vandalisme et la brutalité ». (Fabre-Giacometti, 2002, p. 96) *Par l'étude des différences individuelles, une analyse différentielle met en évidence une pluralité de mécanismes d'apprentissage qui ont lieu dans l'interaction et permet de croiser les différents niveaux d'analyse (Olry-Louis, 2011) : le niveau interindividuel [...], le niveau intra-individuel [...], au niveau de l'interaction elle-même.* » (Reverdy, 2016, p. 13-14).

On s'intéressera aux interactions non verbales et à l'absence d'interactions. La méthode de De Landsheere et Delchambre pourra appuyer cette observation. (De Landsheere & Delchambre, 1979). Le tableau ci-dessous (Fabre-Giacometti, 2002, p. 97) a contribué à la construction des matrices de condensation.

Doc 16 : Tableau d'analyse de la participation et de la communication

Participation centrée	outils modèle travail échanges verbaux	prend, donne autolangage ^a , cherche, regarde écrit, découpe/colle, dessine parle à, écoute, se concerte
Communication centrée	aide verbale aide nonverbale relation sociale agitation	demande à, répond compare, montre, regarde sur bavarde, sourit/rit, geste amical bouge, s'amuse, taquine
Participation décentrée	distraktion ennui adultes	se parle, chante, s'amuse seul s'affale, baille/dort, souffle maître, observateur
Communication décentrée	repli sur soi indifférence relation asociale	intérêt à soi, se cache ève, fixe, regarde ailleurs refus, brutalité, vandalisme

a. Verbalisation personnelle (Liva, 1987 ; Fijalkow E., 1987)

Document 17 : Matrices de condensation pôle élève :

Échange verbaux	<ul style="list-style-type: none"> - Prend la parole - Demande de l'aide - Écoute les conseils - Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ? - Vient en aide à un camarade - Verbalise ce qu'il a fait - Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades - Aucuns échanges verbaux
Échanges non verbaux	<ul style="list-style-type: none"> - Observe - Prend le matériel d'un autre élève

	<ul style="list-style-type: none"> - Fait avec... - Fait à la place de... - S'agite - A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...) - Est calme - Reste seul - S'approche d'un groupe, d'un enfant... - Cherche le regard, le contact avec l'adulte
Gains en autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Réussit à choisir seul un atelier - Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier - Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme - Nécessite ou non une relance de la part de l'enseignante - Range correctement son atelier ou ne le range pas - Sollicite l'adulte ou ne sollicite pas l'adulte - Sollicite un camarade ou ne sollicite pas un camarade.
Plan de travail	- Plan de travail complété ou non. Combien d'atelier différents ont été réalisés, réussis.

Document 18 Matrices de condensation pôle enseignant :

Présentation du temps de libre choix d'activité	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel des règles - Règles explicites - Rappel des critères de réussite - Critères explicites - Evocation des échanges possibles entre les enfants - Incitation à avoir des échanges.
Etayage	<ul style="list-style-type: none"> - Observe mais n'intervient pas - Intervention(s) pour rappeler le cadre, (verbale / non verbale) - Intervention(s) pour lancer ou relancer la mise en activité, (verbale/ non verbale) - Intervention(s) pour verbaliser l'activité de l'élève - Intervention(s) pour faire verbaliser l'élève - Intervention(s) / pour valoriser une réussite - Intervention(s) pour aider des élèves à interagir - Intervention(s) pour valoriser un comportement prosocial

	- Intervention(s) de l'enseignante pour aider, inciter les élèves à exprimer les émotions.
Phase d'institutionnalisation	<ul style="list-style-type: none"> - Monopolise la parole - Fait verbaliser les élèves - Sollicite certains élèves fragiles pour les inciter à verbaliser leur vécu - Sollicite des élèves volubiles et/ou en réussite pour qu'ils expliquent aux autres leurs ressentis - Modélise des comportements prosociaux en expliquant ce qu'il a observé - Modélise des comportements prosociaux en expliquant ce qu'il n'a pas observé et qu'il aurait souhaité observer - Valorise les réussites et les procédures - N'évoque pas du tout les interactions entre élèves - Pas de phase d'institutionnalisation.

3. L'analyse des données

3.1 L'analyse des variables micro-didactiques

Ces variables seront présentées au regard des catégories définies par Bru (1991) Document 19

Les variables de structuration des contenus et mise en œuvre des contenus	
Organisation des contenus	<p>L'organisation des contenus est imposée par l'ingénierie didactique. Les enseignantes ont reçu en amont la liste des activités à proposer. Elles ont une marge de manœuvre pour adapter certains « bacs » en fonction de leur matériel mais l'idée est de proposer un matériel présentant des similarités dans les deux classes.</p> <p>Il y a des ateliers de manipulation, de motricité fine, de numération, de langage écrit, de graphisme...(doc 15 p 62) Les contenus sont adaptés pour être compris et réalisables par des élèves de moyenne section.</p> <p>Les deux enseignantes avaient effectivement préparé et installé dans un coin spécifique de la classe les ateliers autonomes. L'enseignante 1 lors de la séance 1 n'a pas mis en place les photographies des ateliers qui permettent aux élèves d'identifier comment les réaliser et les ranger. Elle a commencé à le faire lors de la séance 2 mais de manière partielle. L'enseignante 2 a bien identifié les contenus des ateliers par une</p>

	photographie dans la barquette et la même dans l'emplacement qui permet de la ranger dans l'étagère.
Organisation des activités	<p>Enseignante 1 : l'enseignante a des contraintes à respecter sur la manière de présenter et organiser ce temps. Elle a aussi la contrainte de mener un temps d'institutionnalisation à l'issue de chaque séance.</p> <p>Enseignante 2 : Elle n'a pas de contrainte au sein de chaque séance.</p> <p>L'enseignante 1 est plus contrainte pour tester les conditions qui me semblent favorables au bon fonctionnement de ce dispositif.</p> <p>L'enseignante 2 l'est moins pour laisser de la liberté pédagogique et pour que ce dispositif ne lui pèse pas et soit acceptable pour elle. Cela va permettre aussi d'observer la manière dont elle va se l'approprier.</p> <p>Les activités sont motrices et cognitives.</p>
Les variables processuelles	
Dynamique de l'activité scolaire chez le professeur	<p>Enseignante 1 :</p> <p>Séance 1 : L'enseignante verbalise et fait verbaliser certaines actions des élèves mais elle est surtout en retrait. Elle laisse les élèves en totale liberté et intervient très peu. Elle les laisse manipuler comme ils veulent les ateliers, elle les laisse gérer entre eux les conflits sans intervenir. Elle part pendant un long moment voir les grandes sections en laissant les élèves totalement libres sur le temps de libre choix d'activité. Elle ne voit pas que certains ont replacé l'atelier dans l'étagère sans le ranger. Sur l'atelier Kaplas, les élèves ne savent pas ce qu'ils doivent faire car il n'y a pas de photos. L'enseignante leur montre comment fabriquer une tour. Les élèves copient. Cependant, le fait de leur montrer a empêché ces derniers de réfléchir à la manière de s'y prendre. Ils n'ont pas eu à s'interroger à partir de la photo. Certains enfants se lassent et demandent à faire autre chose. D'autres détournent le matériel et le renversent. Au bout de 19 minutes, l'enseignante arrête l'activité qui commence à dégénérer.</p> <p>Séance 2 : L'enseignante était plus présente. Elle s'est arrêtée auprès des élèves pour les faire verbaliser ou pour verbaliser l'action et le lexique lié au « bac ». Les élèves étaient plus investis.</p> <p>Enseignante 2 :</p> <p>Séance 1 : Elle est très présente tout en laissant les élèves explorer. Elle cadre, explique, fournit des étayages appropriés, encourage, s'intéresse au</p>

	<p>travail de chacun tout en rappelant les règles lorsque c'est nécessaire. Elle relance tout en laissant les élèves chercher leur solution (une élève prend l'entonnoir à l'envers ce qui ne fonctionne pas, elle lui laisse explorer les possibilités. Des élèves font un mur au lieu d'une tour, elle les laisse chercher comment s'y prendre collectivement pour construire une tour.)</p> <p>Les élèves sont calmes et concentrés sur le contenu de leur barquette. Ils échangent et s'entraident autour des ateliers. Certains restent sur leur atelier sans se lasser pendant 22 minutes, d'autres ont pris deux ateliers. Sans l'arrivée des petits qui ont terminé leur atelier, l'activité aurait pu se poursuivre. Certains sont même réticents à ranger car ils auraient bien continué.</p> <p>Séance 2 : L'enseignante poursuit l'accompagnement comme lors de la séance 1. Les enfants semblent avoir compris le fonctionnement et l'investissent en rangeant correctement leur matériel et en sollicitant l'adulte ou un camarade lorsque c'est nécessaire.</p>
Les consignes	<p>Enseignante 1 :</p> <p>Séance 1 : Les consignes sont improvisées et manquent de cadrage. Elle part sur une exploration libre de la part des enfants à tous les niveaux. Il n'y a pas de photos pour que les élèves puissent se repérer.</p> <p>Séance 2 : L'enseignante prend le temps d'introduire certains ateliers et d'y associer une photo. Elle demande aux élèves qui l'avaient réalisé la semaine précédente d'expliquer ce qu'ils avaient fait.</p> <p>Enseignante 2 :</p> <p>Séance 1 : Explication des règles de vie à respecter pendant les ateliers avec un support imagé très explicite. Explication détaillée des premiers ateliers puis présentation rapide des suivants car l'attention des enfants décline. Elle fait attention de maintenir l'attention de tous les élèves. Des photos sur les bacs et sur l'étagère permettent aux enfants de prendre des repères et de comprendre comment se saisir des ateliers.</p> <p>Séance 2 : L'enseignante prend le support imagé reprenant les règles de vie des ateliers autonomes et demande aux enfants de les lui rappeler puis elle débute la séance. Les élèves semblent avoir bien compris et s'engagent rapidement dans l'activité.</p>

Le registre de communication	<p>Les enseignantes :</p> <p>Enseignante 1 : Quelques explications mais l'enseignante n'insiste pas sur le lexique en employant des termes appropriés. (par exemple sur l'atelier avec les vis et les écrous) lors de la première séance. Lors de la séance 2, elle prend le temps d'oraliser individuellement le contenu de certains « bacs ».</p> <p>Enseignante 2 : Lexique riche et varié. Le vocabulaire est précis. Lors de la description détaillée des ateliers, l'enseignante nomme le contenu et les verbes d'action qui s'y rapportent. Elle reprend le lexique individuellement pendant le temps d'atelier. Elle a spontanément mis en place un temps d'institutionnalisation pendant lequel elle reprend collectivement le lexique.</p> <p>Les élèves :</p> <p>Dans les deux classes, certains ont déjà le lexique correspondant au contenu du « bac » utilisé, d'autres non. Sur les deux premières séances, ils ont écouté le lexique mais ne l'ont pas toujours réinvesti. Certains mots plus précis commencent cependant à apparaître comme : « sablier » ou « aimant ».</p>
------------------------------	---

Les variables relatives au cadre et au dispositif	
Situation géographique du professeur	Les deux enseignantes se déplacent au milieu des élèves et s'arrêtent auprès d'élèves ou de petits groupes d'élèves pour pratiquer un étayage adapté.
Situation géographique des élèves	<p>Les élèves se sont répartis sur deux espaces distincts dans chaque classe.</p> <p>L'enseignante 1 a proposé une table au coin regroupement et une table avec des chaises à côté. Elle n'a pas autorisé le sol lors de la première séance en disant que ce serait « le bazar ». Cependant, certains enfants sont par terre mais avec la barquette en équilibre sur le banc et renversent les graines. Il aurait été judicieux de les aider à s'installer confortablement à une table ou par terre pour éviter ces problèmes. Au début de la séance 2, l'enseignante 1 propose aux élèves de s'installer sur une chaise à la table ou par terre au coin regroupement (elle a enlevé la table).</p> <p>L'enseignante 2 a proposé une table avec des chaises ou le sol du coin regroupement. Elle veille à ce que chacun puisse mener correctement son atelier et les aidant à aménager leur espace si besoin.</p>

Organisation temporelle	<p>Les séances font 30 à 45 minutes</p> <p>Enseignante 1 : Elle intervient très peu lors de la séance 1, un peu plus lors de la séance 2. Elle verbalise les essais et les réussites.</p> <p>Enseignant 2 : Elle est très présente avec l'élève de l'U.E.M.A et avec l'élève qui a un retard de développement intellectuel. Elle les relance et les encourage régulièrement. Elle tourne aussi dans les autres groupes et a un mot, un encouragement, un conseil pour le travail de chacun.</p> <p>Les élèves dans les deux classes discutent ensemble sur les ateliers et la manière de les réaliser.</p> <p>Dans chaque classe, il y a aussi des arrangements entre enfants sur le fait de se prêter le matériel.</p> <p>Certains enfants travaillent seuls, d'autres par 2 ou 3.</p>
Matériel et supports didactiques	24 « bacs » d'activités (cf doc 15 p 62)

3.2 Analyse de la préparation matérielle et du contexte

3.2.1 Analyse croisée du milieu didactique dans les deux classes

Le milieu didactique est constitué ici par la préparation matérielle réalisée par les enseignantes en amont de la mise à l'épreuve et réajusté au fur et à mesure en fonction des interactions des élèves avec ce milieu.

Classe 1, enseignante 1

Dans la classe 1, le dispositif est installé dans des barquettes individuelles dans une étagère dédiée. Cependant, les barquettes et l'étagère ne contiennent pas de photos des ateliers ce qui ne permet pas aux élèves d'être autonomes tant au niveau du rangement que de la réalisation. Certains ateliers sont constitués de telle façon qu'il n'y a pas l'objectif pédagogique escompté. Les sabliers, par exemple, ne sont pas dans une barquette ce qui incite à les prendre individuellement plutôt que collectivement. La comparaison des durées ne peut se faire lorsque les sabliers sont pris un par un. Pour les kaplas, sans la photo, les enfants ne peuvent savoir ce qu'il faut faire. Il aurait aussi été intéressant de mettre plus de kaplas pour obtenir une tour plus grande et inciter à la coopération. Les bocaux à associer aux couvercles sont tous de taille identique ce qui n'a plus l'intérêt de travailler sur les différentes tailles....Un support d'autoévaluation des élèves existe mais n'est pas présenté. Brousseau rappelle que « *Le milieu joue un rôle central dans l'apprentissage comme cause des*

adaptations et dans l'enseignement comme référence et objet épistémologique. » (Brousseau, 1988, p 321). La préparation du milieu didactique doit être minutieuse. Il faut avoir conscience de ce que l'on veut faire travailler à nos élèves, des obstacles qu'ils vont devoir franchir et de ce qui va contribuer à ces apprentissages.

Lors de la deuxième séance, suite à notre échange à l'issue de la séance 1, l'enseignante a imprimé des photos des ateliers qu'elle montre aux élèves. Puis, elle les dispose dans les barquettes correspondantes. Cependant, ces images ne sont pas fixées. Elles peuvent donc se perdre. Elles sont dans chaque barquette mais pas sur l'étagère, ce qui n'aide pas au rangement. Enfin, les photos correspondent aux ateliers que j'avais proposé (document 15 p 62-64) et non au réel contenu des barquettes. Ainsi, les jetons et aimants ne sont pas de la même couleur, les différents objets ne sont pas identiques. L'association entre la photo et la barquette n'a donc pas forcément de sens pour des enfants de cet âge. L'enseignante ne semble pas toujours au clair avec les objectifs pédagogiques et les obstacles didactiques proposés par les ateliers ce qui se ressent dans la préparation du milieu didactique.

L'enseignante n'est pas exigeante et précise sur le rangement des ateliers. Ainsi lors de la séance 2, un extrait du verbatim nous le montre : *« L'enseignante : « Alors, la petite carte des couvercles (Elle la cherche.) Regardez, on voit tous les couvercles. (Elle leur montre la photo) (...) Ah donc à la fin ça doit être fermé dit-elle en me regardant (sur la photo les pots sont fermés, dans la barquette, ils sont ouverts) Allez, je la mets là. Tu la ranges Olivia. »* Olivia range la barquette avec les pots ouverts ce qui ne correspond pas à la photo. Cela paraît un détail mais vu la grande quantité de matériel présente sur le dispositif, la rigueur et l'exigence dans le rangement sont cruciaux dans son fonctionnement et font partie intégrante des apprentissages. Ici, on voit un manque de clarté dans le contrat didactique. Si l'enseignante elle-même ne respecte pas les règles de fonctionnement qu'elle présente, il va être difficile pour les élèves de s'en saisir. *« Pour Bandura, la majorité des apprentissages sociaux se fait sur une base vicariante en observant le comportement des autres et le résultat qui en résultent pour eux. »* (Guerrin, 2012, p. 108). L'enseignante peut exiger l'ordre verbalement mais elle ne l'obtiendra pas si les règles ne sont pas claires et que sa manière de ranger les barquettes n'est pas cohérente avec ce qu'elle prône. Par ailleurs, comme évoqué précédemment, l'enseignante n'est pas forcément au clair sur l'objectif de certaines barquettes. L'échange ci-dessous extrait du verbatim de la séance du 22 novembre (Annexe 12 p 194) illustre ces difficultés : *« Olivia a pris les 2 tasses avec les graines à transvaser. L'enseignante lui dit : « C'est quoi ça ? Ah oui, je vais te montrer ce qu'il faut faire. » - Olivia : « Je sais. » - L'enseignante : « Non, moi je sais mieux que toi, je pense, car c'est moi qui les ai fabriqués. » L'enseignante prend le récipient des mains d'Olivia et remet tous les pois chiche dans une tasse. - Olivia : « Pourquoi, il y a la*

cuillère ? ». - *L'enseignante* : « *D'après toi, pourquoi il y a la cuillère ? C'est bien qu'elle sert à quelque chose ? (Je lui montre que sur la photo il n'y a pas de cuillère.)*. - *L'enseignante* : « *Alors, c'est juste pour s'entraîner à servir avec une main et à servir avec l'autre main. Tu vois. Tu fais travailler ton habilité et quand tu en mets par terre eh bien tu la ramasses. D'accord.* » ». Là encore, le contrat didactique n'est pas clair. La mise en place du dispositif implique une rupture du contrat habituel car elle permet aux élèves de choisir leur activité, elle doit permettre la dévolution et la prise en main par chaque élève de ses apprentissages. Lorsque l'enseignante dit à l'élève : « *Je sais mieux que toi.* », elle replace l'élève dans une situation didactique purement transmissive qui va à l'encontre de l'objectif recherché. Cela est d'autant plus préjudiciable qu'en réalité l'élève réalisait correctement l'atelier contrairement à l'enseignante. Cela peut créer un sentiment d'incompréhension et même d'injustice qui peut nuire à la dévolution en inhibant les initiatives de l'élève. Cela renvoie aux paradoxes du contrat didactique évoqués par Brousseau : « *La dévolution permet l'entrée du sujet dans le jeu.* » Cependant, « *Les rapports de l'enseignant et de l'élève sont conditionnés par un projet social extérieur qui s'impose à l'un comme à l'autre.* » (Brousseau, 1988, p 321-323). Lorsque l'enseignante renvoie l'enfant à sa condition d'élève qui écoute l'enseignante qui sait, elle crée un climat peu propice à l'appropriation des savoirs par ce dernier. Il faut cependant préciser qu'entre la séance 1 et la séance 2, l'enseignante qui est sur la classe le reste de la semaine a laissé les élèves utiliser le dispositif ce qui a désorganisé toutes les barquettes. Ainsi au fur et à mesure de la séance, on réalise que certains éléments ont été mélangés.

Lors de l'entretien post, lorsque nous évoquons les aspects matériels décrits précédemment, l'enseignante m'explique : « *J'ai un manque de motivation dans la préparation. Cela me demande trop de rigueur. Il y a quelque chose en moi qui va à l'opposé de ce que je me suis efforcée de faire pendant des années pour correspondre aux attentes. J'ai une rigueur éthique mais pas de rigueur matérielle qui représente la rigueur de ma mère que je rejette.* ». Elle ajoute : « *Au bout des 4 séances, je devais encore les aider à ranger. D'autant que c'était pas clair dès le début sur les premières séances. Ensuite, ils ont utilisé les « bacs » avec l'autre instit. Ce qui fait qu'à un moment, je ne sais pas si tu étais là en filmant ou non mais en gros on a sorti les ateliers, c'était le bazar. Ça n'avait pas été rangé comme il fallait. Donc bon, non à ce niveau là ce n'était pas terrible. Mais ça je reconnais que c'est lié, il y a un vrai impact de ma préparation en amont de mon cadrage là, en l'occurrence.* ». Cet extrait nous montre que l'enseignante a conscience de sa difficulté à maintenir une certaine rigueur dans le respect du milieu et du contrat didactique et que cela impacte directement le fonctionnement du dispositif.

L'enseignante évoque sa rigueur éthique qu'elle oppose à sa rigueur matérielle. Ce point semble intéressant à développer. En effet, la dévolution et les situations adidactiques impliquent un lâcher-

prise de l'enseignant très bien décrit par Bucheton (Bucheton, 2019). Cependant, ce lâcher-prise ne peut intervenir que dans le cadre d'un contrat didactique clair et explicite. Même s'il y a rupture avec le contrat habituel, cela ne signifie pas qu'il n'y a plus de contrat. Les règles de vie, de rangement et d'interactions doivent être explicitées et explicites. La rigueur éthique ne peut être dissociée de la rigueur matérielle car elle va entraîner comme dans l'exemple ci-dessus avec Olivia des difficultés voir des sentiments d'injustice si l'enfant ne comprend pas ce que l'on attend de lui. Le contrat didactique implique des droits et des devoirs pour que les apprentissages puissent émerger.

Lorsque je lui demande ce qu'elle ferait différemment, elle me répond : « *Matériellement, j'essaierai de faire quelque chose de plus propre, de plus repérant pour les gamins. Je réfléchirai à un système d'autoévaluation plus simple. Par exemple, d'avoir un jeton avec le prénom par enfant qu'il mettrait dans la barquette de l'atelier qu'il a réussi. Ce qui veut dire, moi, je suis passé par là et j'ai réussi. Un truc comme ça, bon, je ne sais pas mais en tous cas l'autoévaluation je réfléchirai à faire autrement. Quelque chose de plus simple.* ». Elle prend donc conscience que l'organisation du milieu influe sur la manière dont les élèves vont pouvoir s'en saisir.

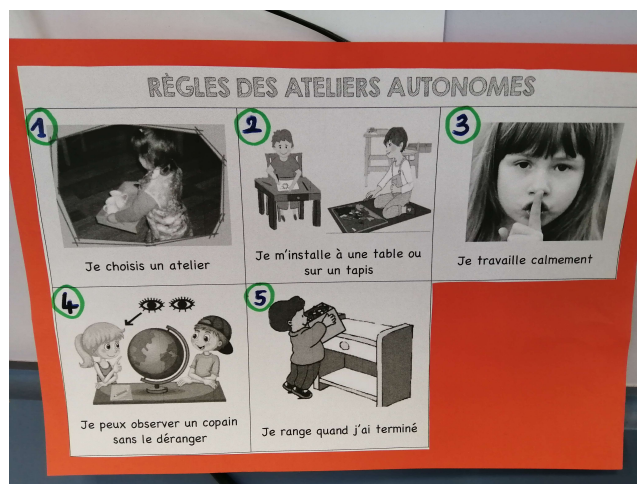
Lors de l'entretien ante, cette difficulté d'imposer et de faire des choix au niveau matériel était déjà apparue : « *Ma faiblesse, c'est la prise de décision pendant la préparation, de choisir ce que je fais, de prendre des décisions, d'imposer en fait. Je suis mal à l'aise avec le fait d'imposer des apprentissages qui parfois n'intéressent pas les élèves, qui ne répondent pas à leurs besoins, qui ne s'adaptent pas à leur niveau. Et qui du coup, créent chez les élèves, chez certains bien sûr, du décrochage, et déjà tout petit. Cette responsabilité-là, je ne suis pas bonne du tout quoi. Et d'un point de vue didactique, préparer la classe, c'est un casse-tête.* ».

On voit ici que l'enseignante est tiraillée entre ce qu'elle souhaiterait atteindre et ce qu'elle réussit à réaliser en raison de son vécu, de son « déjà-là » et de son « impossible à supporter » (Combis-Carnus, 2013). Elle associe inconsciemment contrat didactique et autoritarisme car cela la renvoie à son histoire personnelle.

Classe 2, enseignante 2

Dans la classe 2, là aussi les ateliers sont dans des barquettes individuelles dans un espace dédié. Il y a une photo de chaque atelier dans la barquette et sur l'emplacement où elle doit être rangée. Cependant, comme dans l'autre classe, certaines photos sont celles de mes ateliers et ne correspondent pas à ce qui est réellement dans la barquette. Une photo du matériel réellement à disposition des élèves aurait été plus appropriée.

Une affiche (extraite du blog <http://maitresseschmilly.eklablog.com>) avec des pictogrammes reprenant les règles de vie des ateliers est collée au-dessus de l'étagère (cf doc 20 p 79). C'est une initiative pertinente de l'enseignante qui pose d'emblée le cadre. Elle s'en saisira d'ailleurs pour faire verbaliser les règles de vie par les élèves lors des séances suivantes ou lors d'un rappel à l'ordre. Ce support visuel est très adapté aux jeunes élèves. « *Incertitude et connaissance : voici les deux pôles qui dialectise le contrat didactique* » (Sarrazy, 1995, p. 112). Entre explicite et implicite, entre suivi du contrat et rupture du contrat, l'élève va construire ses apprentissages. Cette affiche représente une partie explicite du nouveau contrat didactique généré par le dispositif de libre choix d'activité en rupture avec le contrat habituel.



Document 20

Les ateliers sont réfléchis et modifiés au fur et à mesure en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. Les chaussures de bébé sont collées à la barquette afin de faciliter l'utilisation des lacets. L'atelier de l'alphabet est remplacé par une chenille de l'alphabet avec des lettres aimantées. Pour l'atelier de manipulation de semoule, la barquette est remplacée lors de la séance 2 par un bac avec des bords plus haut pour éviter les trop nombreux débordements. Les graines du bac avec l'entonnoir sont remplacées par des graines plus petites car les précédentes bouchaient parfois le goulot. L'observation et l'intervention systématique sur la première séance ont permis à l'enseignante de pouvoir remédier immédiatement aux difficultés observées pour faciliter l'autonomie des élèves. Elle a adapté le milieu didactique afin de parer aux obstacles qui vont à l'encontre de l'autonomie des élèves.

Lors des premières séances, l'enseignante n'a pas prévu de support pour évaluer. Elle va introduire un cahier de réussite sur les deux dernières séances. Elle photographie les réussites des élèves puis colle les photos dans un cahier pour chacun. Ils sont invités à regarder ce cahier pour essayer de choisir une barquette qu'ils n'ont pas encore réussie.

Lors de la séance 2, L'enseignante 2 va continuer à les guider mais on observe déjà chez la majorité des élèves la capacité à choisir et ranger correctement leur atelier à la bonne place en s'appuyant sur les photos. Le milieu a été préparé avec soin et présenté de manière explicite à la séance 1. Dès la séance 1, les élèves cherchent la photo qui correspond à leur barquette pour ranger leur atelier. L'enseignante leur montre parfois sur la photo qu'il manque un élément comme Achille qui a oublié de ranger la pince. Lors de la séance 2, les enfants ont très bien compris où ranger la barquette et comment s'appuyer sur la photo pour réaliser et ranger l'atelier. L'enseignante a choisi de dévoluer très peu lors des premières séances pour accompagner les élèves dans la découverte de ce nouveau milieu didactique. Elle pose le contrat didactique au fur et à mesure. Sur les premières séances, on n'observe pas de réelle rupture de contrat avec les ateliers dirigés dans lesquels ils ont l'habitude de travailler car l'enseignante est très présente si ce n'est que chacun peut choisir son atelier et le temps qu'il souhaite y consacrer. Cependant au fur et à mesure des séances, l'enseignante va s'effacer et permettre à chacun d'évoluer librement dans le milieu en dévoluant de plus en plus.

3.2.2 Croisement des observations avec les analyses préalables et les entretiens ante

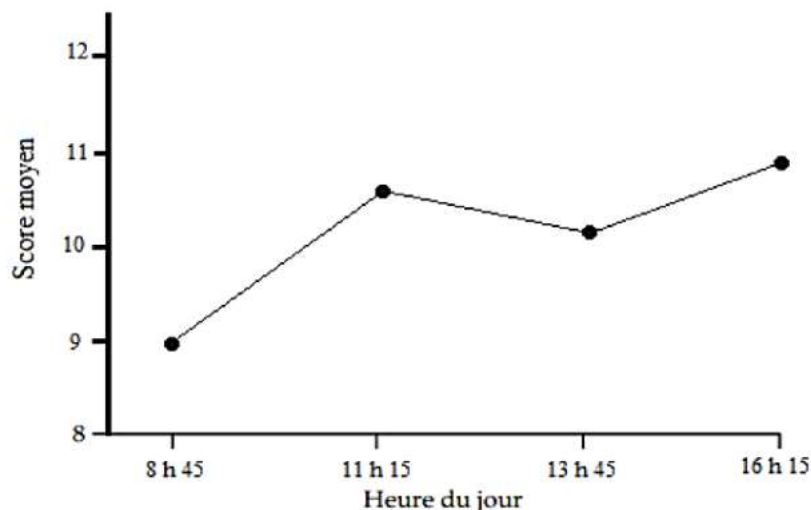
Le groupe de la classe 2 a deux élèves à besoins particuliers : un élève issu d'un dispositif « classe autisme » et une élève avec de nombreux suivis extérieurs liés à un diagnostic de retard de développement global. Le groupe est composé de 27 élèves avec 15 PS et 12 MS plus un élève en inclusion. L'enseignante a choisi de séparer son groupe en 2. Les PS sont dans un espace avec l'ATSEM. Ils vont au bout de 15 minutes revenir dans la classe de manière échelonnée et s'installer aux coins jeux (ce qui correspond au niveau du dispositif aux 10 mn de présentation et à 5mn d'activité sur les 20.50 mn de la séance 1). Les 6 autres MS sont à une table avec l'éducateur qui accompagne l'élève en inclusion. Il y a 7 élèves sur le dispositif avec l'enseignante. L'enseignante dans l'entretien ante a qualifié son groupe de « difficile » avec des élèves nombreux, quelques élèves en difficulté et un petit qui a des comportements très perturbateurs. Cet élève sera d'ailleurs un des premiers à revenir dans la classe et cherchera à prendre le matériel des MS. Les élèves du groupe que nous allons observer ont un niveau de langage plutôt faible. Ils communiquent avec de nombreuses erreurs de syntaxe et un lexique pauvre. Cela peut expliquer l'étayage langagier constant de l'enseignante lors de la phase d'activité. Cela fonctionne en partie car on verra que sur les dernières séances le lexique s'est légèrement enrichi.

Dans la classe 1, il y a 20 élèves dont 9 MS et 11 GS qui sont tous sur le dispositif. Une élève allophone demande plus d'attention. Elle n'a pas le langage et n'a pas été scolarisée avant son arrivée sur la classe en novembre. Elle n'a pas encore les codes de l'école et a des comportements qui peuvent être mal perçus par ses camarades. Les 11 GS sont répartis sur deux tables de l'autre

côté de la classe avec l'A.T.S.E.M. L'enseignante qualifie son groupe de « facile et agréable ». Elle parle de « bonnes conditions » même si elle soulève un niveau langagier faible chez certains élèves et au-dessus de la moyenne pour d'autres.

Globalement, le groupe de l'enseignante 1 est plus proche de la culture scolaire que le groupe de l'enseignante 2. Dans la classe 1, la mise à l'épreuve se déroule juste après la récréation de l'après-midi à un moment où en chronobiologie l'attention des élèves revient. Dans la classe 2, cela intervient à 10h ce qui est aussi un moment favorable. Avant ma venue dans la classe 2, il y a eu un temps d'accueil, un temps d'ateliers (certains autonomes, certains dirigés) et une séance de motricité. Il aurait été intéressant de filmer les deux classes sur le même temps dans la journée mais cela n'était pas possible matériellement.

Document 21



Variations de l'attention au cours de la journée (Testu, 1996)

Defrenne, E. (2019). *Attention et sommeil diurne (sieste) chez l'enfant de TPS/PS*. 41.

Dans la classe 1, l'enseignante est présente un jour par semaine. Elle n'est pas titulaire du poste. Lors de la présentation du dispositif, elle ne l'incarne pas. Elle présente le milieu didactique comme : « les « bacs » inventés par Joanne ». La présentation des règles et du travail à fournir sont succincts. Cette manière d'introduire le dispositif pourrait s'expliquer par le fait que ce n'est pas sa classe.

Dans la classe 2, l'enseignante est à mi-temps et titulaire de la classe. On sent une complicité entre les élèves et leur enseignante qui peut s'expliquer par le temps passé ensemble qui est deux fois plus important que pour l'enseignante 1. L'enseignante 2 est très enthousiaste lorsqu'elle introduit

les « bacs ». Elle théâtralise la présentation de chaque « barquette » en s'émerveillant du matériel à disposition. Elle s'est approprié les différents contenus et les a adaptés en modifiant ce qui lui semblait compliqué. Elle m'a dit lors de l'entretien ante, qu'elle considère la préparation qu'elle a fourni comme un investissement pour les années à venir car elle compte les réutiliser l'année suivante. Elle a réfléchi pour rendre le milieu explicite et permettre l'autonomie des élèves. Son enthousiasme est communicatif. Les élèves sont pressés de se saisir du matériel. Lors de sa présentation, elle est obligée de les freiner.

Les deux enseignantes collaboratrices n'ont pas organisé et présenté le milieu et le contrat didactique de la même manière ce qui va influencer la manière dont les élèves vont s'en saisir. Les profils de classes sont aussi différents et vont influencer sur le déroulement de la mise à l'épreuve.

3.3 Analyses des progrès des élèves

La classe 1

La mutation de l'enseignante de la classe 1 en janvier m'a permis de ne réaliser que les 2 premières captations vidéo. Seul l'entretien post va donner un retour sur les progrès des enfants. Les élèves observés ne seront donc pas choisis sur cette classe.

Lors de l'entretien post, lorsque j'interroge l'enseignante pour savoir s'il y a eu des progrès dans les comportements prosociaux et la décentration, elle me répond : « *Non, ce n'était pas visible. C'était déjà des élèves qui coopéraient. Comme tu l'as dit, tu l'as observé toi-même. Il y a quelques élèves qui présentaient déjà une certaine maturité. Je ne suis pas restée assez longtemps pour observer.* ».

Cependant, dans l'entretien ante, elle évoque un élève compliqué: « *Logan qui a aussi un petit peu, on va dire un trouble du comportement mais dans le sens où, par exemple, il a peur. Quand il arrive à l'école, il pleure et puis à la moindre frustration, on lui dit non, il pleure. Il ne peut pas faire quelque chose, il pleure.* ». Lors de la séance 1, Logan a réalisé 4 ateliers différents avec très peu d'interventions de l'adulte. Lors de la séance 2, il a mené à terme deux ateliers puis est allé observer calmement un camarade. Lors des deux séances, il n'a pleuré à aucun moment et a été au travail. Il a même participé lors des moments de présentation et d'institutionnalisation pour parler d'un atelier qu'il avait réalisé.

Lors de l'entretien post, l'enseignante revient d'ailleurs sur Logan : « *Logan qui n'était pas dans une posture d'élève, presque en posture de refus de scolarité, pas dans l'opposition mais qui avant janvier avait bien investi son rôle d'apprenant. Le dispositif a pu y contribuer. Ça y participe.* ».

Il n'est pas possible d'établir un lien de cause à effet évident entre le changement d'attitude et le dispositif. Il est certain que tout ce qui a été mis en place pour cet enfant a contribué à l'aider à devenir élève. Cependant, sur le dispositif, c'était un élève au travail et en sécurité affective. Il s'est saisi de la liberté offerte par la dévolution. Le contrat et le milieu didactique respectait son besoin d'explorer à son rythme sans contrainte de temps.

On peut rapprocher ces observations aux « actions accrochantes » décrites par Tancrez pour créer « une école attachante » dans laquelle l'élève : « puisse donner du sens à l'école et y penser sa vie et (...) pour que l'élève puisse donner du sens aux apprentissages et s'y attacher. ».

« 1) Être signifiante aux yeux de l'élève 2) Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités 3) Représenter un défi pour l'élève 4) Être authentique 5) Exiger un engagement cognitif de l'élève 6) Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix 7) Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres 8) Avoir un caractère interdisciplinaire 9) Comporter des consignes claires 10) Se dérouler sur une période de temps suffisante. » (Tancrez, 2010, p. 101).

Les conditions motivantes pour une activité d'apprentissage énoncées ci-dessus sont toutes réunies sur le dispositif de libre choix d'activité. Cela peut expliquer l'implication de Logan.

Plus généralement sur le groupe, même si l'enseignante n'est pas restée suffisamment longtemps sur la classe pour observer des progrès significatifs, elle décrit positivement le dispositif. Elle explique dans l'entretien post que les enfants étaient en demande même lorsqu'ils étaient avec l'enseignante titulaire. L'alternative offerte par le milieu didactique proposée par rapport au système d'ateliers tournants habituel est attractive pour les élèves. Elle évoque l'envie de proposer à nouveau ce dispositif si elle se retrouve par la suite nommée sur une classe de maternelle.

La classe 2

Dans la classe 2, la pandémie a entraîné de nombreuses absences des élèves et parfois des adultes. Cela a nécessité l'annulation de la prise de vue initialement prévue au milieu de la mise à l'épreuve et explique le fait que seules 3 élèves aient pu être filmées 4 fois. Le choix des élèves observées s'est donc fait par élimination. Néanmoins, nous avons trois profils très différents ce qui va donner lieu à des analyses intéressantes.

3.3.1 Sophie

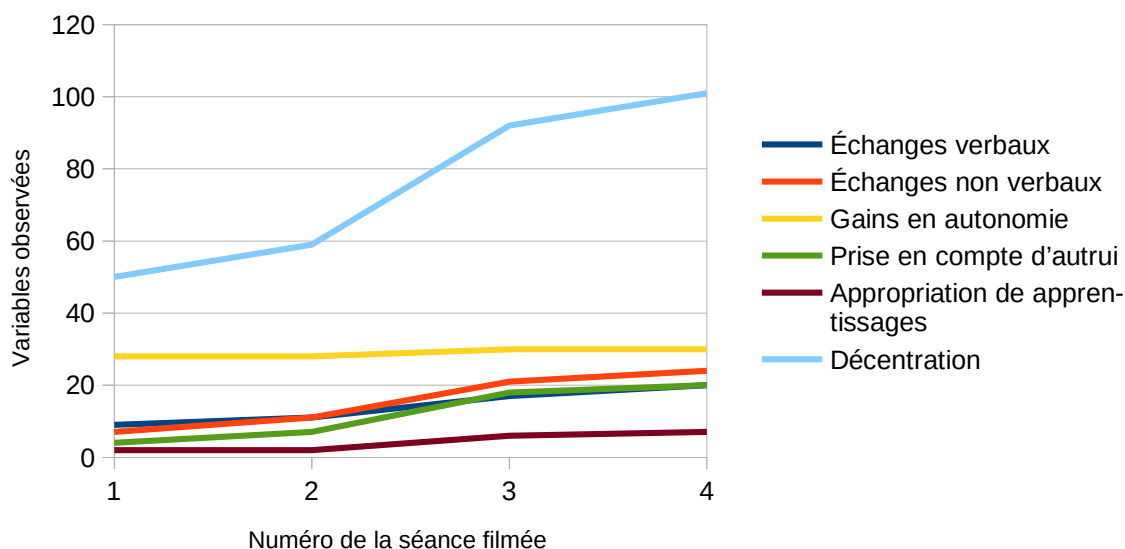
Sophie lors des premières séances, sollicite peu les adultes comme les enfants. Elle répond juste aux questions qui lui sont posées par l'enseignante. Elle semble timide et réservée. Elle mène ses activités à terme tout en observant ce qui se passe autour d'elle.

Plus on avance dans les séances, plus elle s'ouvre. Elle entre d'abord dans des approches physiques en allant observer les autres élèves. Puis, petit à petit, elle ose entrer en communication en riant des blagues des camarades puis en se permettant un commentaire. Sur la fin de ma période d'observation, elle cherche à mener des ateliers en coopération avec Malika et Lola. Si au début, elle « obéit » à Lola, sur la dernière séance, elle ose commencer à exprimer son point de vue.

Lorsqu'un autre élève vient interférer comme Kellya qui souhaite participer ou Mike qui cherche à s'appropriier le matériel, elle les accueille. Avec Mike qui est en petite section, elle a un comportement très empathique. Alors que Lola le rejette, Sophie cherche à l'intégrer en lui permettant de poser un kapla. Ces constats nous montrent que Sophie accède peu à peu à la théorie de l'esprit. « *La ToM fait partie intrinsèque de la cognition sociale qui mobilise un ensemble de processus mentaux telles la perception de soi et des autres et l'utilisation des connaissances sur les règles régissant les interactions interpersonnelles pour décoder le monde social.* » (Duval et al., 2011, p. 42). Elle est rentrée en contact avec les autres puis a pris conscience des différentes interactions avec ses camarades pour réussir finalement à prendre en compte les ressentis de ces derniers.

Document 22

Graphique des progrès de Sophie



Le document 22 p 84 réalisé à partir de la condensation des observations des captures vidéo (Annexe 19 p 272) montre une réelle progression de Sophie au niveau de la décentration. Cette progression provient essentiellement d'un développement de ses relations avec ses pairs et de la prise en compte de leurs ressentis.

Dans l'entretien post, l'enseignante a constaté la même progression et ouverture de Sophie vis à vis de ses camarades : « *Pour Sophie, j'ai trouvé qu'elle avait gagné en confiance en elle dans sa relation aux autres. Parce que au début je crois qu'elle a beaucoup observé et qu'ensuite elle a..., elle se saisissait vraiment des ateliers et qu'elle faisait avec les autres.* ». Elle a même pu observer des éléments en dehors des temps de libre choix d'activité : « *J'ai observé sur des temps (silence) quand ils ont fini leur travail, ils peuvent aller dans des coins jeux et notamment à la bibliothèque où elle se saisit des livres que l'on a fabriqué : livre des prénoms, livre de recettes de cuisine et elle les lit aux autres comme la maîtresse, ce qu'elle ne faisait pas avant.* ».

Ce milieu didactique permet à Sophie d'observer dans un premier temps puis d'interagir dans un deuxième temps. Dans le contrat didactique habituel de la classe, elle doit réaliser le travail demandé dans un temps imparti. Lorsqu'elle a terminé elle peut se rendre aux coins jeux ou à la bibliothèque. Cela ne lui laisse pas la possibilité de prendre le temps de discuter avec ses camarades car elle veut rendre le travail attendu par l'adulte et ne pas déranger. Sur ce dispositif, elle n'a pas de contrainte à l'issue de la séance. Cela lui laisse la possibilité d'explorer avec d'autres, d'échanger, de communiquer en confiance. L'enseignante encourage et valorise ces échanges. Sophie est une petite fille plutôt timide qui souhaite faire plaisir à l'adulte. Elle se saisit donc de ce nouveau contrat didactique et développe des aptitudes prosociales. Elle a aussi un grand sens de l'ordre et du respect de son environnement car elle range son matériel mais contribue aussi au rangement global.

3.3.2 Malika

Malika est une enfant volubile qui dès la première séance parle facilement à tout le monde, élèves comme adultes. Lors de l'entretien ante, l'enseignante la décrit ainsi : « *Malika a un fort tempérament mais se débrouille bien en termes d'apprentissages.* ». C'est une élève qui réalise ses ateliers en autonomie tout en discutant avec ses camarades.

Plus on avance dans les séances, plus elle réalise d'ateliers. La mise en place du cahier de progrès avec les photos semble l'avoir incitée à être plus investie dans les activités. Lors de la dernière séance, elle se met seule à une table et enchaîne les ateliers. Elle s'exprime de manière compréhensible avec cependant des erreurs de syntaxe et parfois un manque de lexique.

Elle est assez exclusive dans ses relations. Elle recherche le contact avec Achille avec qui elle s'adresse comme à un égal. Elle entre beaucoup en relation avec Lola mais parfois de manière autoritaire en lui disant ce qu'elle doit faire et comment elle doit le faire. Il est vrai que Malika semble plus avancée dans les apprentissages. C'est peut-être sa manière à elle de transmettre ses

connaissances à Lola. Lorsque Sophie cherche à entrer en contact, Malika la rejette ou en tous cas lui adresse peu la parole. Malika parle fort et est très centré sur elle-même. Elle observe parfois de loin mais s'intéresse peu à ce que font les autres ou le ramène à elle.

Dans le groupe de moyens observés, seul Achille a des similarités avec Malika au niveau de son développement cognitif et langagier. Achille était présent sur deux des quatre séances filmées et sur ces séances Malika était beaucoup plus en interaction avec les autres élèves.

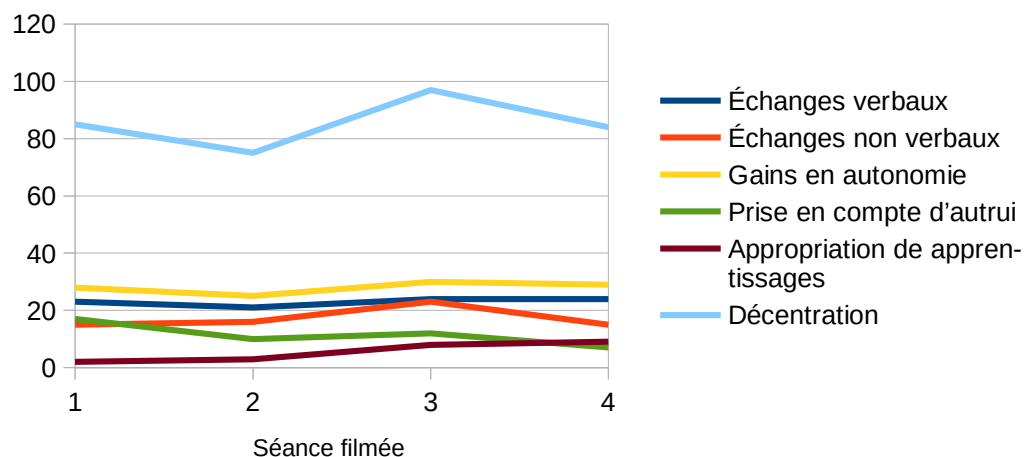
D'après Vygotski, « *l'importance des interactions sociales et de la relation d'aide est majeure. C'est au sein d'interactions sociales dissymétriques que l'enfant intériorise les instruments de la culture grâce à l'aide d'un adulte ou d'un pair de niveau plus avancé.* » (Darnis-Paraboschi et al., 2006, p. 26). Malika n'a pas de pair lui permettant d'évoluer grâce à un conflit socio cognitif stimulant lorsque Achille est absent.

« Gilly, Fraisse et Roux (1988) démontrent l'efficacité possible de modalités d'interaction sans conflit (co-élaboration acquiescante, co-construction, confrontation avec désaccords non argumentés). Ces travaux (...) mettent en évidence la supériorité de la co-élaboration sur la résolution de problèmes en situation individuelle » (Darnis-Paraboschi et al., 2006, p. 26).

Ce dispositif permet à Malika de se confronter avec ses pairs ou de les observer sur certains ateliers. La co-construction lui permet aussi d'avancer car expliquer aux autres l'oblige à verbaliser ses actions. Les interactions verbales vont lui permettre de conceptualiser ses actions.

Document 23

Graphique des progrès de Malika



Le document 23 page 86 réalisé à partir des données obtenues à l'analyse des captations vidéo (Annexe 20 page 286) nous montre que les progrès de Malika sont moins marqués que pour Lola et Sophie. Ils sont, par ailleurs, corrélés à la présence ou non d'Achille.

Dans l'entretien post, l'enseignante dit de Malika : « *Malika, elle était toujours en réussite du début à la fin.* » Elle n'évoque pas ses relations avec les autres.

La mise en place des photos permettant l'autoévaluation sur la fin de la mise à l'épreuve a changé son attitude. On voit une réelle corrélation entre cette modification du cadre du dispositif par l'enseignante et la perception du contrat didactique par Malika. Suite à l'introduction des cahiers de réussite, elle diminue ses interactions avec les camarades et cherche à réaliser le maximum d'ateliers. On voit que tous les élèves ne perçoivent pas le contrat didactique de la même manière. Ainsi Sophie contrairement à Malika ne s'est pas saisie de l'autoévaluation. La plupart du temps, elle oublie de solliciter l'enseignante pour photographier ses réussites.

3.3.3 Lola

Lola est une élève qui cherche le contact avec ses camarades. Elle n'hésite pas à les solliciter ou à solliciter l'adulte pour demander de l'aide. Elle n'a pas une grande confiance en elle. Elle communique mais manque de lexique, fait des erreurs de syntaxe et « mange » parfois des syllabes. Par exemple, elle n'arrive pas à dire « Malika », elle l'appelle « Maka ».

Elle est souriante et communique. Toutefois, elle s'énerve aussi très vite en criant sur ceux qui l'embêtent ou juste sur des petits qui s'approchent de son atelier. Lorsqu'elle réussit un atelier, elle a besoin de montrer à toute la classe ses réussites et recherche la valorisation.

Au début des séances, elle se place systématiquement avec Malika. Au fur et à mesure, elle s'ouvre un peu plus aux autres élèves. Lorsqu'elle travaille avec Malika, elle se place en position de « dominée » et lui obéit en cherchant à lui plaire. Lorsqu'elle fait tomber un kapla, elle s'empresse de dire : « *C'est pas grave.* ». Lorsqu'elle joue avec Sophie, elle change de positionnement. Que ce soit avec les dominos ou avec les kaplas, elle se place en position « dominante ». Elle prend un ton docte et dit à Sophie ce qu'elle doit faire. Elle semble reproduire l'attitude de Malika avec elle mais aussi celle de la maîtresse en essayant d'énoncer, de manière pas toujours appropriée, les conseils de cette dernière en employant par exemple, le mot « *équilibre* » plusieurs fois, ou encore en expliquant où il faut positionner les kaplas.

Lola fait des ponts intéressants entre le dispositif et ce qui se passe en classe. Ainsi, lorsqu'elle prend l'atelier avec des bocaux en verre à remplir jusqu'à un repère, elle en remplit un à ras bord, un à 1/3 et un aux 2/3. L'enseignante lui explique que tous les bocaux devaient contenir la même quantité de haricots jusqu'au repère. Lola lui répond que c'est pour faire comme « Les trois ours ». Cet album a été étudié en classe. Lola a préparé le repas pour petit ours, maman ours et papa ours. Ce réinvestissement est très pertinent et permet à l'enseignante de percevoir des acquis qu'elle ne

soupçonnait pas forcément chez Lola et notamment la compréhension de petit / moyen / grand. Le milieu didactique proposé peut donc aussi favoriser la secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004).

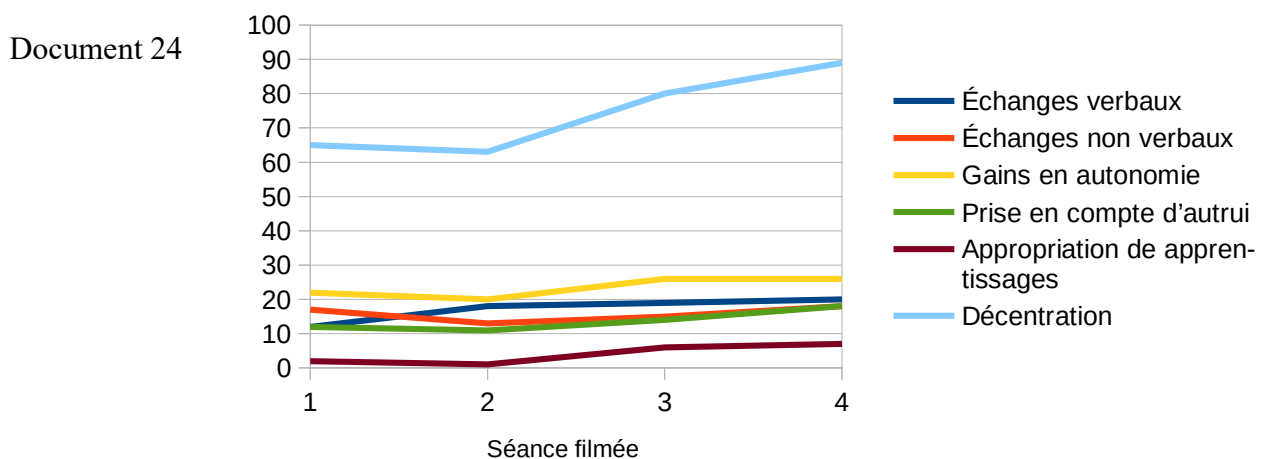
La modification du contrat didactique a permis à Lola de manipuler, d'expérimenter, de réaliser qu'elle pouvait, elle aussi, être en réussite à son rythme. Le fait de ne pas réaliser la même activité que ses camarades au même moment évite la comparaison et donc l'auto-dévalorisation. Elle peut retenter une barquette jusqu'à être en réussite sans aucune pression.

Lola a amélioré son estime d'elle-même et a développé un sentiment de compétence. « *L'être humain a besoin d'être conscient de ses qualités, de ses capacités, de ses forces et de ses faiblesses. Le sentiment de compétence influence donc la motivation, l'engagement, la persévérance ainsi que les réactions émotives et affectives pour atteindre des buts fixés.* » (Doré, 2017, p. 21).

Les nombreux feed-back positifs de l'enseignante ont renforcé son sentiment de compétence et son acceptation d'elle-même. La possibilité de répéter un atelier jusqu'à le réussir lui a permis d'apprendre à gérer ses émotions, à surmonter ses craintes et frustrations.

L'introduction du cahier de progrès avec les photos des ateliers réussis va aussi renforcer son image d'elle-même. « *Dans les pratiques évaluatives centrées sur l'apprentissage, on compare les performances actuelles de l'élève à ses performances précédentes, plutôt que de comparer ses résultats à ceux de ses camarades.* » (Viau, 2002, p. 78). Ici chacun dispose de son propre cahier qui lui permet de visualiser ses réussites.

Graphique des progrès de Lola



Le document 24 réalisé à partir de l'observation et de l'analyse des captations vidéo grâce aux matrices de condensation (Annexe 21 p 301) illustre la progression de Lola au cours de la séquence. Elle est plus autonome dans le choix, le rangement et la capacité à mener des ateliers à terme. Elle semble aussi avoir pris confiance en elle. L'enseignante confirme ces analyses : « *Pour Lola aussi,*

j'ai remarqué la confiance en elle surtout sur le fait de réussir parce qu'elle est, (pause) sur les activités autres, les ateliers en dehors des ateliers autonomes, elle est un peu en échec. Elle a un peu du mal. Et du coup, sur ces ateliers, là, elle était en réussite donc elle voulait présenter aux autres. Elle voulait...et après faire avec les autres, coopérer. ». Il semble même, d'après l'enseignante, que ce gain de confiance rejaillisse sur le reste de ses activités scolaires dans lesquelles elle s'engage plus facilement.

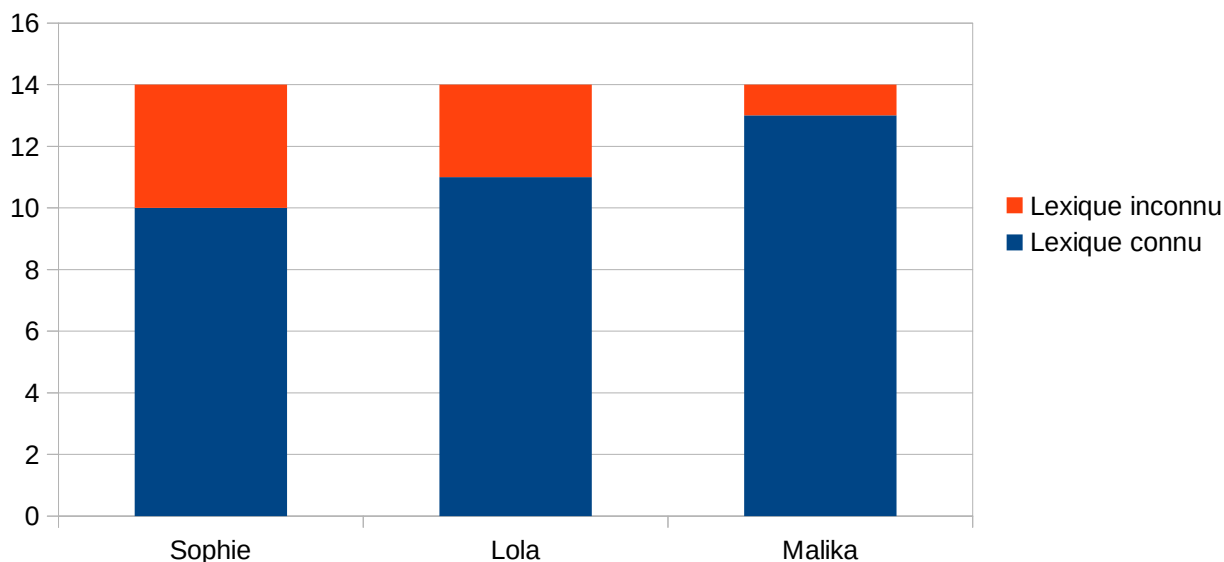
3.3.4 Acquisitions des élèves au niveau lexical dans la classe 2

Les élèves que nous avons dans cette classe ont un lexique pauvre et parfois aussi des problèmes de syntaxe et d'articulation. Les mots qui ont été évalués n'étaient pour la plupart pas connus au début du dispositif.

Les mots évalués sont : des lentilles, des pois chiche, un entonnoir, un sablier, des haricots rouges, un élastique, un marron, un couvercle, une boîte d'œufs, un aimant, un kapla, un domino et un gland. Les résultats de cette évaluation sont illustrés par les documents 25 et 26.

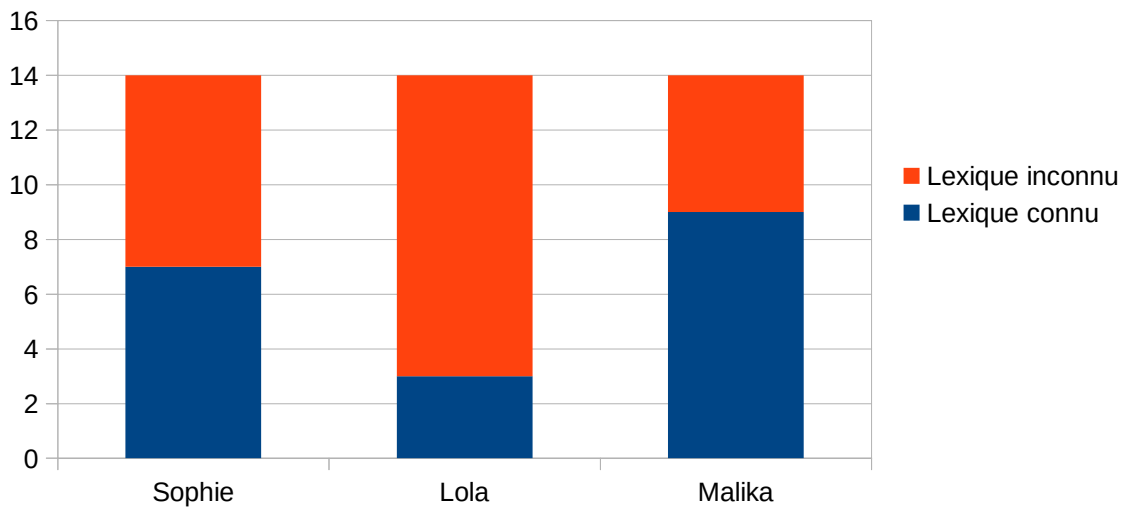
Document 25

Lexique lié au dispositif que les élèves savent montrer à l'issue de la mise à l'épreuve



Document 26

Lexique lié au dispositif que les élèves savent nommer à l'issue de la mise à l'épreuve



L'évaluation montre des disparités dans les acquisitions qui sont corrélées avec le niveau de départ des élèves. On voit dans les documents 25 et 26 que les trois élèves reconnaissent le matériel mais ont encore des difficultés à nommer certains éléments. La phase d'institutionnalisation ayant été très courte, il y a eu peu d'utilisation collective du lexique. Ainsi Lola qui est la plus en difficulté a acquis le mot « entonnoir » qu'elle sait montrer et nommer alors que Sophie n'y arrive pas. Cependant Sophie, n'a jamais utilisé cet atelier lors des 4 séances filmées. La phase collective à l'issue du dispositif peut normalement amener ce vocabulaire spécifique.

Il aurait été pertinent d'avoir une évaluation diagnostique pour percevoir pleinement les progrès. Cependant, cette évaluation du lexique n'avait pas été planifiée en amont de l'expérimentation. L'idée est venue au cours de la mise à l'épreuve. L'évaluation diagnostique aurait permis de mesurer l'acquisition réelle des élèves. En effet, il est difficile de rendre compte des progrès sans savoir ce que chaque élève connaissait au préalable. Sur certains mots, nous avons pu réaliser les progrès en constatant lors des premières séances leur méconnaissance. Sur d'autres, c'est plus aléatoire. Par ailleurs, l'évaluation diagnostique aurait permis d'introduire les mots méconnus et donc d'attirer l'attention des élèves sur le matériel et le lexique associé. Cela aurait certainement facilité la mémorisation du lexique car l'enfant l'aurait reconnu comme un attendu de l'enseignante et aurait été fier de réinvestir ces nouveaux mots.

Les analyses ont permis de constater des progrès divers chez les élèves. Il va être maintenant intéressant de décrire la mise en œuvre du dispositif dans les deux classes en décrivant les observations réalisées en fonction des enseignantes et de leur étayage.

3.4 Analyse temporelle des différentes parties de chaque séance

3.4.1 Analyse croisée des deux classes pour la séance 1

L'étayage constant et les sollicitations nombreuses de l'enseignante 2 sur cette première séance ont permis aux élèves de bien se saisir du dispositif. Ils sont aussi très vigilants dans le rangement. « *Dans la situation de classe, le professeur doit établir puis maintenir la relation des élèves avec la situation adidactique choisie. Il est clair que le professeur ne se contente pas de livrer le problème aux élèves, mais qu'il soutient également leurs efforts, par exemple en rappelant les règles du jeu.* » (Margolinas, 1998, p 3). L'enseignante encourage ses élèves, les relance et apporte une attention personnalisée à chacun.

Dans la classe 1, il y a plus de bruit et d'enfants en retrait. Cependant, certains enfants « performants » s'en saisissent et réalisent plusieurs ateliers.

Dans les deux classes, on observe des interactions entre les élèves dès la première séance. Ces interactions se font principalement par groupe d'affinités. Dans la classe 1, plusieurs réelles coopérations s'organisent : tri, ramassage des graines de l'atelier de numération lorsqu'il tombe. Il y a aussi des négociations avant l'intervention de l'enseignante autour de l'atelier de l'aimant. Certains élèves s'interpellent au sujet de leurs découvertes et du matériel. (sablier, pinces à linge).

Dans la classe 2, on observe aussi des regroupements par affinité entre Achille, Lola et Malika. Ils coopèrent autour des kaplas. Ils s'interpellent régulièrement et s'entraident autour de leurs ateliers respectifs. Malika cherche l'attention de tous sur ses réussites. Sophie communique peu mais observe tout. Josielle s'émerveille et fait profiter toute la classe de ses découvertes.

Les deux élèves à besoins particuliers Noah et Jade sont centrés sur leurs ateliers. Dans les troubles du spectre autistique plusieurs troubles apparents sont répertoriés : « *une altération qualitative des interactions sociales, une altération qualitative de la communication verbale, une restriction des intérêts, une répétitivité des comportements, une limitation des élaborations imaginatives, des difficultés sensorielles et perceptives...* » (France Direction générale de l'enseignement scolaire, 2009). Cette liste n'est pas exhaustive. Le dispositif par les nombreux ateliers de manipulation qu'il propose, par la possibilité de refaire le même atelier autant de fois que souhaité, par la possibilité de faire avec ses pairs ou à côté facilite l'inclusion de ces élèves. Ils peuvent trouver leur place au sein de la classe, ils partagent un temps d'apprentissage avec leurs pairs sans être envahis par l'environnement, le rythme ou des demandes inadaptées à leurs possibilités. Ils peuvent aussi travailler sur la décentration par l'observation de leurs camarades, les retours de l'enseignante sur leur activité et la perception d'être en réussite. Ainsi Noah scolarisé dans la classe pour élèves

souffrant de troubles du spectre autistique (U.E.M.A) a très vite pris sa place dans le dispositif. Il a même pris la parole lors de la phase d'institutionnalisation pour présenter rapidement ce qui lui a posé problème dans son atelier au reste du groupe. Jade qui souffre d'un retard de développement a manipulé l'entonnoir jusqu'à comprendre comment l'utiliser. Lorsqu'elle a repris par la suite cet atelier, elle l'a spontanément mis dans le bon sens. Elle a aussi appris à patienter calmement et à gérer sa frustration en observant Josielle qui utilisait l'atelier qu'elle souhaitait prendre.

La phase d'institutionnalisation est plus longue et fournie dans la classe 1. Il semble que le niveau de langage et la capacité à verbaliser soient plus élaborés dès le départ sur ce groupe que sur celui de la classe 2. Il y a un échange très intéressant lorsque les élèves expliquent collectivement à l'initiative de l'enseignante comment on demande de l'aide. Dans la classe 2, les élèves de petite section ne tiennent pas en place. L'enseignante est obligée d'écourter ce temps pour les sortir en récréation car l'attention n'y est plus. Cependant, l'étayage individuel et par groupe qu'elle a apporté tout le long du temps d'activité a permis de modéliser le langage, de donner du sens aux « bacs » et de favoriser la collaboration.

« L'institutionnalisation a tout d'abord été définie (Brousseau, 1984) comme ce qui transforme une expérience vécue dans un milieu construit en un « savoir exportable » » (Allard, 2018, p. 193).

L'institutionnalisation pendant ou après la séance va permettre aux élèves de dépasser le faire pour donner du sens. L'enseignante va favoriser l'émergence des connaissances et des compétences liées aux activités proposées mais aussi aux interactions entre pairs.

Document 27

Tableau synthétisant les différents temps de la séances 1		
En minutes	Enseignante 1	Enseignante 2
Temps total de la séance	32.04	36.37
Temps de présentation du dispositif, du cadre	2.30	10
Temps total d'activité	18.02	20.50
Temps de présence de l'enseignante sur le dispositif cumulés	12.05	20.50
Temps d'observation cumulés où l'enseignante est en retrait et	2.18	0

observent le groupe.		L'enseignante observe et étaye pour chaque élève. Il n'est pas possible de séparer ces deux temps.
Temps d'intervention, d'étayage cumulés	9.47	20.50 Étayage et régulation
Temps passés avec le reste du groupe cumulés	5.57	L'enseignante est restée sur le dispositif. Les petits sont venus la voir quand ils en avaient besoin.
Temps de rangement	5.30	3.17
Temps d'institutionnalisation à l'issue de la phase d'activité	6.02	2.30 La phase est plus courte mais la présence des élèves de petite section ne permet pas une phase plus longue.

Le document 27 permet d'observer une corrélation entre le temps d'activité et d'attention des élèves, le temps de présentation ainsi que le temps « actif » passé par l'enseignante sur le dispositif. Les élèves de la classe 2 où l'enseignante était constamment sur le dispositif ont un temps de concentration et d'activité plus long que ceux de la classe 1.

Sur la classe 1, l'enseignante a arrêté la séance car l'attention se dissipait. Les enfants commençaient à s'énerver. Certains ne choisissaient plus d'ateliers. On observe d'ailleurs que lorsqu'elle dit aux élèves d'arrêter l'activité et s'intéresse à ce qu'ils font, cela en relance certains. Cela explique la durée du temps de rangement. On peut ici évoquer le rôle de l'adulte qui faisait partie du cahier des charges (partie 2.3.1 page 53) mais n'a pas été respecté par l'enseignante. Lorsqu'elle vient observer et discuter avec ses élèves, ils se remettent au travail. Cela est à mettre en relation avec le « *multi-agenda des gestes professionnels* » et notamment la partie « maintien d'une certaine atmosphère » qui :

« (...) passe par une multitude de gestes, sourires, déplacements, plaisanteries, interpellations ou regards. Par la qualité et la personnalisation des feedbacks aux élèves, l'enseignant essaie de créer et de maintenir des espaces dialogiques oraux ou silencieux, heureux ou parfois orageux. Il a en charge le maintien non de l'ordre mais d'un climat cognitif et relationnel, d'un ethos qui autorise la singularité de la parole de l'élève dans l'espace protégé de la classe. » (Morel et al., 2015, p. 68) .

L'enseignante 2 a arrêté le temps d'activité pour des contingences extérieures au dispositif, car les petits ont terminé leur atelier, qu'il est l'heure de la récréation et que l'élève qui est en inclusion doit retourner dans le dispositif U.E.M.A. Les enfants étaient encore disponibles et au travail.

3.4.2 Analyse croisée des deux classes pour la séance 2

Lors de l'échange « à chaud » à l'issue de la séance 1, l'enseignante 1 s'est interrogée sur le contenu des « bacs » peut-être trop facile pour certains de ses élèves qui se sont dissipés pendant la séance. Je lui ai conseillé de conserver les bacs mais en étant plus présente sur le dispositif et en donnant plus de repères matériels par des photos de ce qu'il faut réaliser à l'intérieur de chaque « bac » et sur l'étagère, comme nous l'avions stipulé lors de la négociation du cahier des charges, pour pouvoir en juger. D'après moi, la dissipation des élèves provenait de la découverte du dispositif. Ces élèves depuis leur arrivée à l'école n'ont de choix que dans les « coins jeux ». Lors des activités qui leur sont présentées comme du travail, ils sont toujours contraints de faire tous la même chose en même temps, individuellement. Le fait d'avoir le choix peut être déstabilisant voire angoissant pour certains, d'où l'importance de les accompagner sur les premières séances. D'ailleurs, lors de la phase de rappel du fonctionnement du dispositif lors de la séance 2 dans cette classe, lorsque l'enseignante demande aux élèves de lui expliquer comment on utilise les ateliers, Pierre répond : « *On travaille quand les adultes ont décidé.* ». Le dispositif de « libre choix d'activité » correspond à une rupture de contrat didactique par rapport à leur habitus. Ce n'est plus l'adulte qui décide mais l'élève qui doit prendre sa place et décider. L'enfant est auteur de ses apprentissages. Pour pouvoir trouver leurs repères dans ce nouveau milieu didactique, les élèves ont besoin d'être guidés par l'enseignante sur les premières séances. La dévolution est définie ainsi par Mercier : « *L'acte par lequel l'élève est légitimé par le professeur, et se trouve lui-même habilité à juger de son action. C'est un acte qui a force sur le réel puisqu'il prend effet dans le rapport à un ensemble d'objets grâce auxquels une action doit se dérouler sous la responsabilité de l'élève.* » (Mercier, 1997, p. 20). Pour que la dévolution devienne effective, il va falloir permettre aux élèves de prendre leur place en se détachant de la décision de l'adulte. La phrase de Pierre montre tout le chemin à accomplir.

On observe que l'enseignante 1 est beaucoup plus présente lors de la séance 2. Elle prend le temps de présenter le dispositif en revenant sur les ateliers réalisés par les élèves la semaine précédente. Pendant la séance, elle relance et étaye les enfants qui en ont besoin. Elle incite les élèves à interagir. Elle prend le temps d'observer les interactions. Sur cette séance, les enfants sont plus calmes, ils rangent mieux le matériel et sont investis dans leur tâche. Il n'y a pas d'enfants inactifs. La séance s'arrête parce qu'il est l'heure du goûter mais tous les élèves étaient encore en activité. Le rangement se fait rapidement et calmement.

Dans la classe 2, l'enseignante commence à s'autoriser à sortir du dispositif même si comme le montre le document 28 p 95 ce n'est que 2 minutes et 17 secondes. Elle commence aussi à se mettre

un peu en retrait pour observer les élèves. Cette observation cumulée est de 3 minutes et 20 secondes alors qu'elle était inexistante sur la séance 1. Le temps de présentation des ateliers qui avait été de 10 minutes lors de la séance 1 ne dure que 1 minute et 44 secondes lors de la séance 2. Les enfants évoquent les règles à respecter sur le dispositif en s'appuyant sur l'affiche qui les reprend. Ils sont pressés d'aller choisir un atelier. Les élèves se sont saisis du milieu et du contrat didactique proposés. Ils ont été très étayés lors de la séance 1 et sont déjà autonomes dans le fonctionnement et le rangement du dispositif. Le temps d'institutionnalisation reste très court dans la classe 2.

Document 28

Tableau synthétisant les différents temps de la séances 2		
En minutes	Enseignante 1	Enseignante 2
Temps total de la séance	35.05	27.30
Temps de présentation du dispositif, du cadre	11.40	1.44
Temps total d'activité	19.45	20.33
Temps de présence de l'enseignante sur le dispositif cumulés	19.25	18.16
Temps d'observation cumulés où l'enseignante est en retrait et observent le groupe.	1.23	3.20
Temps d'intervention, d'étayage cumulés	18.02	14.56
Temps passés avec le reste du groupe cumulés	0.20	2.17
Temps de rangement	2.25	2.23
Temps d'institutionnalisation à l'issue de la phase d'activité	8.40	2.50

Le document 28 nous montre un rééquilibrage du temps d'activité des élèves. Les explications qui n'avaient pas été données par l'enseignante 1 lors de la première séance le sont lors de la deuxième

séance. La phase d'institutionnalisation est très constructive dans la classe 1 lors des deux séances et très courte dans la classe 2. L'enseignante 2 évoquera d'ailleurs lors de l'entretien post sa difficulté à mener ce temps d'institutionnalisation qu'elle a mis en place pour le projet de recherche mais qu'elle ne faisait pas habituellement.

3.4.3 Analyse de l'évolution des interventions de l'enseignante 2 sur les dernières séances

L'enseignante a intégré au dispositif un système d'évaluation début janvier. Lorsque les élèves ont réussi leur atelier, l'enseignante les prend en photo pour le valider et la colle dans un cahier personnalisé. Lors de la séance du 10 janvier, ce n'est que la deuxième fois que cette autoévaluation est utilisée et la première fois que les élèves ont à disposition leur cahier reprenant ces photos pour pouvoir s'évaluer. L'enseignante prend du temps au fur et à mesure pendant la séance pour réexpliquer aux enfants qu'il faut l'appeler pour se faire photographier et pour faire les photos. Pour cette raison le temps de dévolution n'est pas encore conséquent.

Cependant, globalement le temps de dévolution a augmenté au fur et à mesure des séances. Il aurait été intéressant de mesurer le temps de dévolution avant l'introduction de l'autoévaluation pour pouvoir le comparer avec les deux premières séances. Sur la dernière séance, la prise de photos prend encore du temps mais malgré cela, elle ne passe qu'un tiers du temps sur le dispositif et laisse les élèves en autonomie les 2/3 du temps d'activité. Au fur et à mesure des séances, l'enseignante peut s'occuper des autres groupes de la classe et passer moins de temps sur le dispositif. L'introduction du système d'autoévaluation avec les photos l'obligera à y revenir mais petit à petit, les enfants viendront la voir de manière autonome sans qu'elle doive les solliciter. L'augmentation du temps de dévolution lui dégage du « temps », mot qui était revenu de manière récurrente dans les réponses obtenues dans le questionnaire pour avoir une vision des pratiques usuelles des enseignants (cf partie 2.2.1.6 p 49). Par ailleurs, par la suite, l'enseignante pourra envisager d'apprendre aux élèves à photographier seuls leur travail afin d'augmenter encore ce temps de dévolution tout en ayant un regard sur ce qui a été réalisé.

Document 29 :

Tableau synthétisant les différents temps de la séances 3 et 4		
En minutes	Enseignante 2 séance 3	Enseignante 2 séance 4
Temps total de la séance	34.50	
Temps de présentation du dispositif, du cadre	1.44	1.00

Temps total d'activité	25.46	23.53
Temps de présence de l'enseignante sur le dispositif cumulés	14.33	7.58
Temps d'observation cumulés où l'enseignante est en retrait et observe le groupe.	1.40	0.40
Temps d'intervention, d'étayage cumulés	12.53	7.18
Temps passés avec le reste du groupe cumulés	11.13	15.55
Temps de rangement	2.35	2.30
Temps d'institutionnalisation à l'issue de la phase d'activité	4.45	3.10

Le document 29 montre bien l'augmentation de la dévolution. Les temps relativement courts de présentation et de rangement illustrent aussi la capacité des élèves à se saisir du dispositif sans avoir besoin d'explications de la part de l'enseignante.

Dans l'entretien post, elle explique que sur la fin, elle pouvait les laisser travailler seuls. Elle ajoute qu'elle était toujours surprise de les voir se saisir du dispositif de manière autonome et qu'elle appréciait beaucoup de les observer.

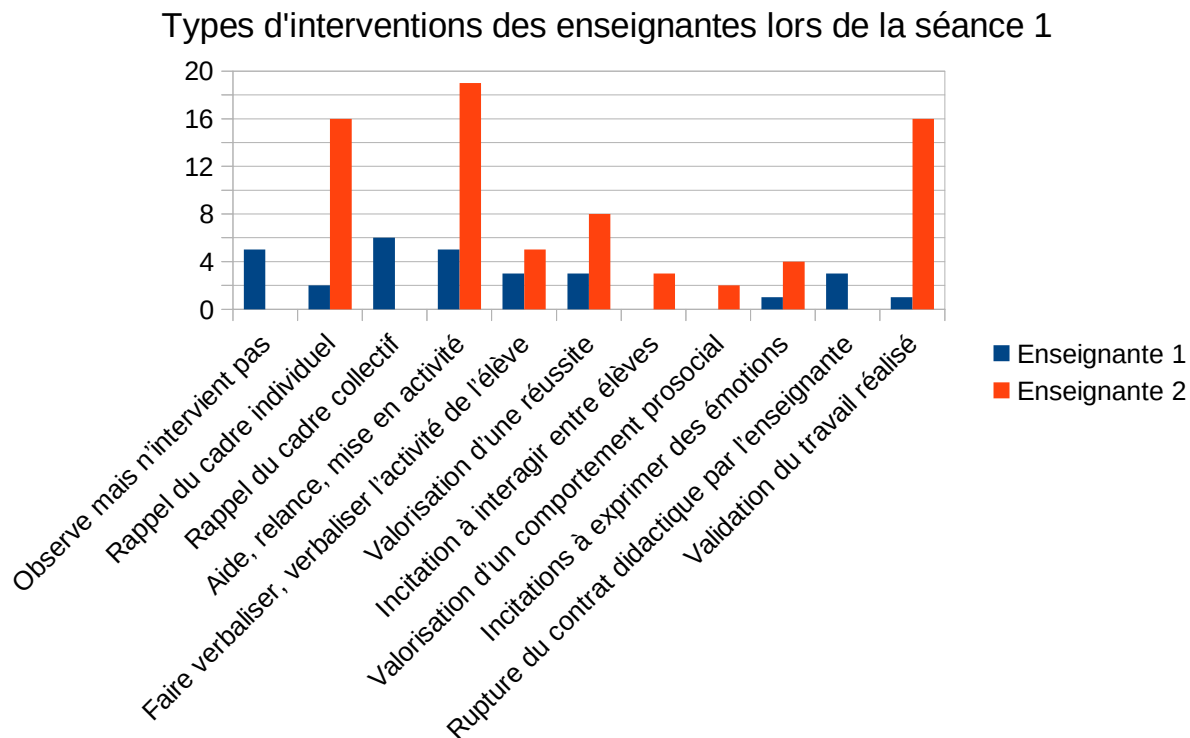
L'enseignante pouvait dévoluer une grande partie de la séance à la fin de la mise à l'épreuve. Elle explique dans l'entretien post sa difficulté à dévoluer complètement : *« C'est que je me détache mais je me rends compte que j'aime beaucoup les observer, les voir faire et arriver à faire seuls une tâche. Je trouve ça vraiment intéressant et on les découvre autrement... Et, voir même les échanges qu'il y a entre eux...Ils étaient capables de faire seul mais j'aimais bien aussi pouvoir garder un œil. »*.

Cette présence lui permet de mieux connaître ses élèves. Elle découvre ainsi les progrès de Lola qui réinvestit l'album « Les trois ours » dans un atelier de graines. Elle observe les interactions qui se jouent entre les enfants et la manière dont ils se saisissent des situations.

3.5 Analyse croisée des étayages des deux enseignantes

3.5.1 Étayages apportés lors de la phase d'activité séance 1

Document 30



Le document 30 réalisé en remplissant les grilles de condensation (Annexes 22 p 318 et 23 p 336) suite à l'analyse des captations vidéo montre un faible étayage de l'enseignante 1 lors de la première séance. Contrairement à ce qui avait été négocié lors de la discussion autour du cahier des charges, lors de la séance 1, l'enseignante 1 n'est présente qu'à moitié sur le dispositif. Elle intervient peu. Elle fait par contre, de nombreux rappels à l'ordre collectifs. Lorsqu'un enfant arrache un objet des mains d'un autre, elle choisit de ne pas intervenir et me dit : « *Si elle n'a rien dit... C'est à eux de le dire.* » pour m'expliquer qu'ils doivent se débrouiller entre eux.

Lorsque j'évoque avec elle lors de l'entretien post le fait qu'elle soit peu intervenue et donc le non respect des variables de commande, elle se justifie en m'expliquant qu'elle souhaitait un réel lâcher prise. « *Je trouve que l'on est parfois interventionniste. Avec les AESH j'ai ce sentiment. J'observe qu'elles interviennent trop et qu'il (l'enfant) ne sait plus ce qu'il est capable de faire seul. Là, c'est pareil, j'étais plus dans l'observation et tu m'as fait comprendre que je devais changer de posture. J'ai le sentiment que dans ta pédagogie il y a quelque chose qui va plus dans l'interventionnisme et le cadrage et que moi je suis plus dans la posture de lâcher-prise. Cependant, finalement, c'est plus*

parce que ça m'arrange, c'est plus économique. Peut-être que je me suis positionnée comme ça parce que d'après les recherches de Bucheton le lâcher prise favorise aussi l'autonomie. Dans cette première séance, de mon point de vue, j'étais plus en observation, recadrage, un peu d'étayage. J'étais partagée avec l'autre moitié de la classe. Dans mon idée, j'allais ajuster ma place, mes interventions entre ce que je ressentais comme réajustement. Sur les séances suivantes, j'ai recadré quand c'était pas utilisé correctement comme tu me l'avais demandé.»

Lorsque j'évoque à nouveau les variables de commande, elle m'explique qu'elle n'avait pas perçu que le cahier des charges devait être appliqué dès la première séance en m'évoquant la situation de référence : « *Pour moi, pour identifier une progression des apprentissages, il faut bien une situation de référence comme en E.P.S. Tu fais une situation de référence où il n'y a pas d'intervention, il y a juste de l'observation et puis ensuite on met en place les choses et du coup à la fin on peut comparer le chemin de progrès qui a été effectué. Moi, j'étais dans cette optique. C'est pour ça qu'au départ, j'étais pas trop dans l'étayage, le recadrage et le contrôle.* ». Cette situation de référence pourrait être intéressante si l'enseignante mettait à profit ce temps de non intervention pour observer et analyser. Elle aurait pu ensuite, utiliser tous ces éléments lors de la phase d'institutionnalisation afin de construire collectivement le cadre d'utilisation du dispositif. Cependant, elle est peu dans l'observation, elle profite de ce temps pour aller travailler avec le groupe de grande section. Lors de la séance 2, elle réutilisera ses observations lors de la phase d'institutionnalisation. La rupture des variables de commande par l'enseignante ne permet pas la mise en place du contrat didactique tel qu'il avait été prévu dans le cadre de l'ingénierie.

Lors de l'entretien ante, l'enseignante 1 avait à maintes reprises évoqué un rapport au cadre, à la contrainte et parfois à l'institution difficile en lien avec la relation qu'elle entretient avec sa mère. Lorsque je l'interroge sur ce qui l'inquiète, elle se questionne : « *Est-ce que je vais avoir la disponibilité, le temps nécessaire pour vraiment accompagner les enfants comme il faut sachant qu'il y a 18 enfants dans la classe ? Et qu'est-ce que je fais des autres ? Voilà, c'est peut-être quelque chose qui m'inquiète et ensuite ben non. Est-ce que je vais être capable ? Est-ce que je vais tenir les 6 séances ? Est-ce que je vais tenir l'engagement ? Oui, tout ça c'est des choses qui peuvent m'inquiéter aussi un peu mais bon quand même j'essaie de me faire confiance.* ».

Ces différents questionnements font écho à ce que j'ai pu observer pendant la séance. L'enseignante avait le groupe de grande section en atelier dirigé de numération avec l'ATSEM. Ils étaient au travail mais elle n'a pas réussi à « lâcher prise » comme elle le revendique pourtant. Tout le long de la séance, elle s'absente pour aller voir ce groupe, qui est pourtant au travail, avec lequel elle passera plus de 11 minutes et environ 14 sur le dispositif. Lorsque nous évoquons ce qu'elle a

trouvé difficile dans cette expérience lors de l'entretien post, elle me dit : *« Comment partager le temps d'attention nécessaire pour poser les choses, cadrer, relancer s'occuper de l'autre moitié du groupe. C'est quelque chose qui me viole pas mal dans le métier. Il y avait aussi la peur du jugement, de se planter, de faire une erreur. »*. Lorsque je lui rappelle le fait que dans le cahier des charges, était évoqué un étayage rapproché lors des premières séances, elle évoque la difficulté *« de partager son temps d'attention finalement avec tous ces élèves qui sont dans la classe. A chaque fois, moi, je me heurte toujours à cette même difficulté. C'est à dire que un coup tu es chez les grandes sections, ben oui, t'as pas vu ce qui se passait là et là et là. Et c'est comme ça. C'est la réalité aussi. (...) Disons que moi je partageais mon temps d'attention entre les grandes et les moyennes sections et je trouve que c'est aussi la réalité et peut-être quand tu m'en parles comme ça, je trouve que parfois à l'IUFM on te fait part de recherches ou de séances mais on ne prend pas en compte que le temps d'attention de l'enseignante il est partagé avec d'autres...etc... Et là, en l'occurrence, quelque chose m'a échappé, eh ben quelque chose m'a échappé. Ça fait partie de la réalité de la classe. »*.

Ce manque d'accompagnement dans le lancement du dispositif entraîne un niveau sonore important et un rangement aléatoire. Par ailleurs, les enfants vont réutiliser le dispositif avec l'autre enseignante de la classe. Si le cadre du rangement avait été posé lors de cette première séance, on peut supposer que le matériel ne se serait pas mélangé dans les « barquettes » d'une semaine sur l'autre.

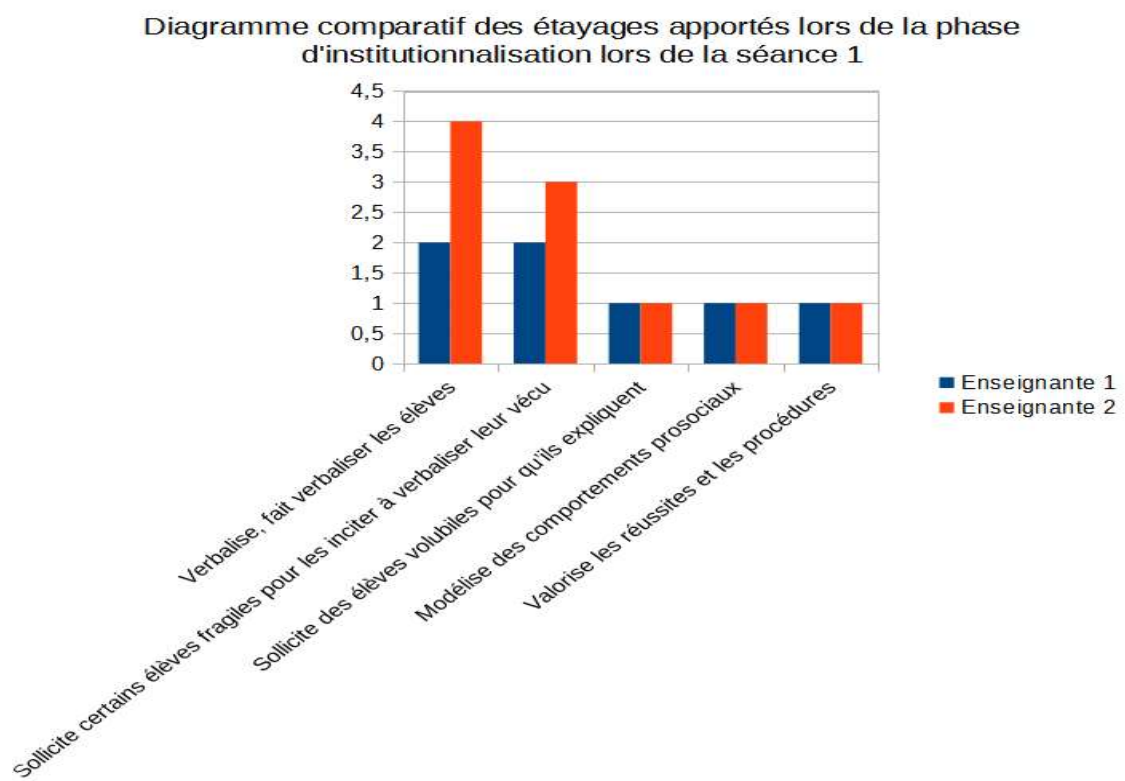
Par ailleurs, n'étant pas présente en permanence sur le dispositif, elle n'a pas pu observer certaines interactions. Son intervention arrive de manière contre productive lorsque par exemple, sur l'atelier des aimants, elle le donne à Manal alors que cette dernière était venue l'arracher des mains d'Olivia et qu'il y avait eu une négociation entre Pablo et Olivia pour partager la « barquette ». Au final, Pablo qui a été dans le dialogue et la négociation sera le seul à ne pas disposer de l'atelier !

L'enseignante 1 a choisi, lors de la séance 1, de très peu intervenir contrairement aux variables de commande que nous avons fixées. Il se trouve que son groupe était déjà plutôt autonome et scolaire ce qui a permis aux élèves d'utiliser le dispositif sans son aide et que de nombreuses interactions ont eu lieu entre les élèves. Néanmoins, le manque de cadre et d'accompagnement lors de cette première séance ont entraîné la démobilisation rapide de certains enfants qui étaient perdus devant la liberté qui leur était offerte. La rupture brutale par rapport au contrat didactique auquel ils sont habitués en a déstabilisé plusieurs. Ils ont manqué d'accompagnement pour se saisir de ce nouveau milieu et explorer, tout en développant leur autonomie.

Dans la classe 2, l'enseignante est dans l'accompagnement permanent. Elle verbalise, guide dans le choix et le rangement sans pour autant faire à la place des enfants. Elle les laisse explorer. Par exemple, lorsque Jade prend l'entonnoir à l'envers, elle la laisse manipuler un long moment avant de l'aider à l'orienter. De la même manière pour les kaplas où elle n'explique pas aux enfants comment monter la tour. Elle leur dit de chercher en s'aidant de la photo. Le climat est serein, les ateliers sont rangés au fur et à mesure. Les enfants apprennent à se repérer pour le rangement. Le nouveau contrat didactique se met en place progressivement pour déjà prendre le temps d'introduire le milieu.

3.5.2 Étayages apportés lors de la phase d'institutionnalisation séance 1

Document 31



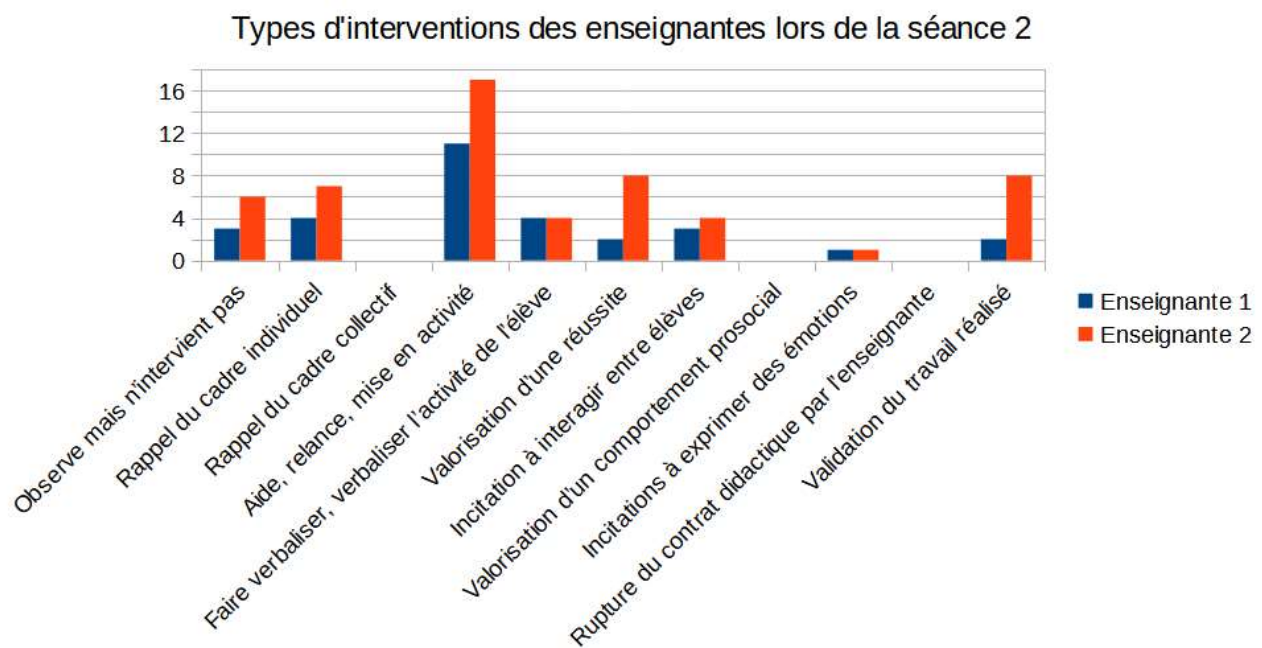
Le temps d'institutionnalisation est très court dans la classe 2. Les élèves de petite section ont des difficultés à rester concentrés et sont pressés de partir en récréation ce qui nuit à la qualité d'écoute et donc à un véritable travail de métacognition. Le document 31 (réalisé à partir des annexes 22 p 318 et 23 p 336) rend compte du type d'interventions mais pas de la durée de ces interventions qui est visible sur le document 27 page 92-93.

Dans la classe 1, qui en complément des élèves de moyenne section accueille des élèves de grande section, l'attention est plus importante. Les interactions sont nombreuses. Cette phase peut aussi être plus riche dans la classe 1 du fait de certains élèves qui ont déjà un niveau langagier élevé, des connaissances extrascolaires riches et globalement une capacité à se décentrer plus importante que dans la classe 1 où tout est à construire. L'enseignante 1 est aussi très à l'aise avec cette phase de verbalisation qu'elle semble déjà pratiquer sur ses temps de classe.

Le moment d'institutionnalisation porte ses fruits car lors de la séance 2, les enfants auront tendance à s'intéresser aux barquettes qui ont été mises en avant en collectif. L'enseignante évoque la possibilité de demander de l'aide. Loucas s'en saisira lors de la séance 2. Ce moment d'institutionnalisation riche à l'issue de la séance 1 permet aussi de repréciser certains éléments du contrat didactique.

3.5.3 Étayages apportés lors de la phase d'activité séance 2

Document 32

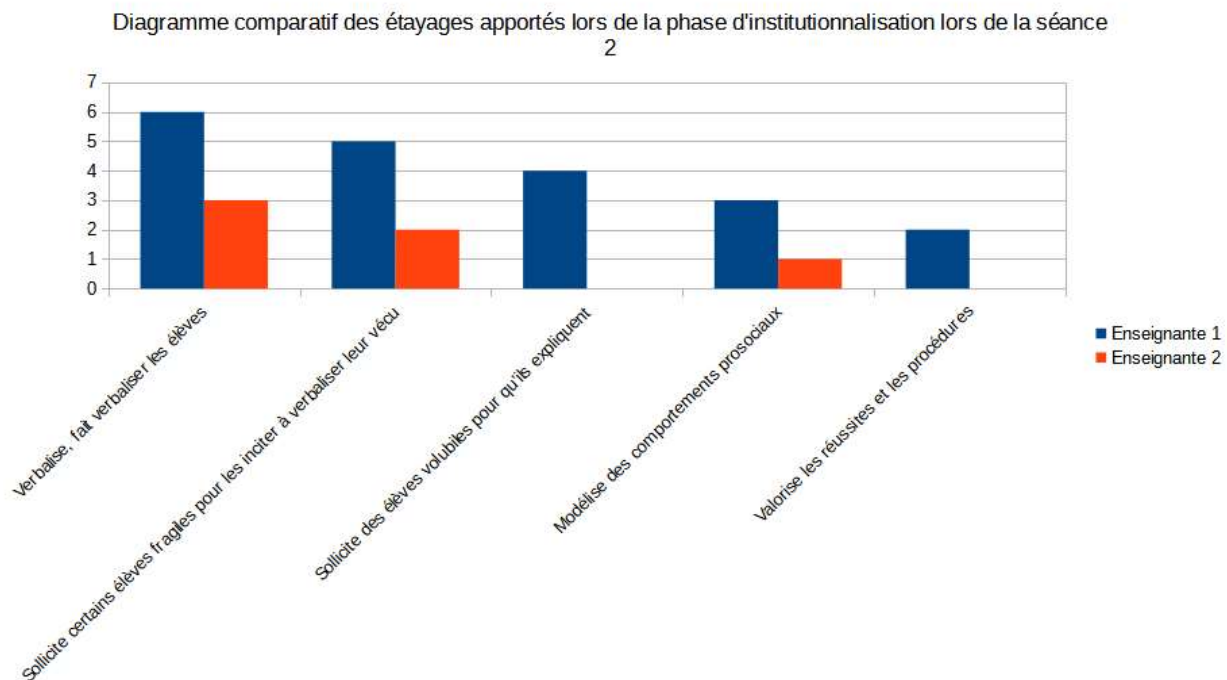


L'enseignante 1 qui insistait beaucoup sur l'importance de l'ordre, du rangement et interpellait collectivement les élèves sur le niveau sonore et le rangement lors de la séance 1, ne le fait plus du tout lors de la séance 2 (cf doc 32 réalisé à partir des annexes 22 et 23). Le fait d'être présente sur le dispositif lui permet de solliciter les élèves individuellement. Le climat de la classe en est plus apaisé. Tous les élèves sont au travail seuls ou à plusieurs. Elle incite certains élèves à travailler à 2 ou 3 et valorise les initiatives. Ses étayages sont diversifiés. Elle accompagne les plus fragiles.

L'enseignante 2 est très présente lors des premières séances. Le groupe qu'elle a est peu autonome et a besoin d'être guidé. Le climat est apaisé, les élèves sont enthousiastes et au travail. Ses interventions sont diverses. Elle relance et valorise beaucoup le travail de ses élèves.

3.5.4 Étayages apportés lors de la phase d'institutionnalisation séance 2

Document 33



Dans la classe 1, le temps d'institutionnalisation est très riche et permet à chacun de s'exprimer. Il est assez long (cf doc 28 p 95). L'enseignante prend le temps de faire présenter certains ateliers par les élèves. Elle les met à contribution pour exprimer leurs ressentis, leurs difficultés et chercher des solutions collectivement.

L'enseignante 1 a constaté que Pierre venait plusieurs fois « aider » Olivia alors que celle-ci lui disait qu'elle ne le souhaitait pas. Sur le moment, l'enseignante n'est pas intervenue. Elle en reparle collectivement pendant le temps d'institutionnalisation ce qui donne un échange riche entre les élèves sur l'écoute des besoins de l'autre qu'elle conclue en disant : « *Alors, ça les enfants, c'est important que l'on respecte quand un enfant il dit non pour les ateliers. Non je ne veux pas que tu m'aides. On respecte et on va faire autre chose.* ». Cette modélisation des comportements prosociaux rejoint le travail d'Hoffman et Saltzstein (1967). Ils ont montré l'importance d'explicitement les effets d'un comportement sur autrui c'est ce qu'ils nomment « *l'induction* ». qui « *focalise l'attention de l'enfant sur les conséquences de son comportement sur autrui et non sur les effets que*

son comportement pourraient avoir subséquemment sur lui-même. Tout ceci favorise le traitement et la mémorisation de l'information et donc l'internalisation de la norme morale. » (Bègue, 1998, p. 310). L'enseignante 1 qui a fait de nombreuses formations sur les émotions, la médiation et les messages clairs y est très attentive et cela s'en ressent sur la qualité des échanges.

Dans la classe 2, le temps d'institutionnalisation reste réduit. Ce sera pareil lors des dernières séances filmées pour les mêmes raisons qu'expliquées précédemment. Dans l'entretien post, l'enseignante évoque ces moments d'institutionnalisation. Lorsque je lui demande ce qui a été compliqué pour elle dans cette recherche, elle dit : *« ça m'a obligée à la fin de la séance d'ateliers de faire un regroupement. Enfin, ça m'a obligée, je me suis donné comme objectif de faire un regroupement pour que les enfants montrent un ou plusieurs ateliers qu'ils avaient réalisé et en fait j'ai trouvé que c'était... ça permettait vraiment d'ancrer le langage et de rajouter peut-être aussi de la motivation parce que les enfants savaient qu'ils pouvaient aller le présenter. D'ailleurs ils me demandaient spontanément : « Est-ce que je peux le présenter ? »* .

Ce qui est intéressant, c'est que je ne lui avais pas du tout parlé des moments d'institutionnalisation contrairement à l'enseignante 1 qui avait cette contrainte dans le cahier des charges. Cependant, elle s'est imposée, toute seule, cette obligation alors que cela ne fait pas partie de ses pratiques habituelles. Le fait de l'expérimenter lui a permis de comprendre l'intérêt de ce travail de métacognition mais aussi la manière dont les enfants s'en saisissent. Lorsque nous en reparlons, elle évoque sa difficulté à préserver l'écoute de la totalité du groupe lors de cette phase. Je lui conseille d'essayer par la suite de laisser sortir les élèves de petite section en récréation pour pouvoir mener ce temps uniquement avec les moyens dans un climat plus apaisé. Elle souhaite poursuivre ces phases d'institutionnalisation. Elle dit avoir perçu une amélioration de la présentation des ateliers par les élèves et un effet vicariant sur le choix ainsi que la bonne utilisation du matériel.

3.6 Analyse de l'influence de la préparation matérielle sur le déroulé de la séance.

Dans la classe 1, l'enseignante m'a dit dans l'entretien post : *« Au bout des 4 séances, je devais encore les aider à ranger. »*. La séance de mise en place du dispositif avait été peu guidée concernant le rangement et le cadre. Il n'y avait pas de photos sur les étagères pour guider les élèves. Par ailleurs, le dispositif a été utilisé sans concertation par l'autre enseignante. Tous ces éléments n'ont pas permis aux élèves d'acquérir l'autonomie et la rigueur nécessaire au bon rangement des ateliers.

Dans la classe 2, les enfants sont capables de ranger leur atelier dès la séance 2 même si l'enseignante continue à les aider. L'exigence d'ordre tant au sein des « barquettes » que dans l'étagère, la préparation du matériel et des repères visuels ont permis aux élèves d'être autonomes dans le rangement. Dans les dernières séances, les élèves sont capables de ranger seuls leur atelier. Ils prennent le temps de chercher la photo correspondante. Ils se sont approprié l'espace et ses règles d'utilisation.

4. Synthèse de la recherche et perspectives

4.1 Retour sur les hypothèses soulevées par les questions de recherche

4.1.1 Le dispositif de libre-choix d'activité amène-t-il de réels progrès en termes de décentration ?

Sur une période si courte, il est difficile de répondre affirmativement à cette question de manière catégorique. Dans la classe 1, l'expérimentation n'a pu être menée à terme et l'enseignante en étant présente un jour par semaine sur la classe avait une moins bonne connaissance de ses élèves. Cependant, elle a pu observer des progrès pour Logan sans pouvoir dire si cela était imputable ou non au milieu didactique proposé. L'analyse des vidéos a montré que dans chaque séance, il était impliqué, concentré et au travail. Il avait été présenté dans l'entretien ante par l'enseignante comme fragile, pleurant facilement et en rejet de l'école. Ce n'est pas du tout ce qui est apparu sur les vidéos.

Comme explicité précédemment dans l'analyse partie 3.3 page 82, le choix et la liberté qu'offrent le dispositif ont pu permettre à Logan de s'épanouir pleinement sans pressions liées aux attentes de l'enseignante, au temps ou à la comparaison avec ses camarades.

Dans la classe 2, les progrès ont été variables selon les élèves. Ils ont tous progressé mais plus ou moins selon le niveau de décentration au début de la mise à l'épreuve. Il est important de noter aussi qu'il y a une corrélation entre les scores obtenus grâce aux indicateurs retenus et les enfants présents autour de l'élève observé. Les affinités entre enfants ne peuvent être dissociées de l'observation et de l'analyse. Il y a aussi un lien entre ces affinités et leur niveau de développement.

Globalement, les élèves ont progressé. L'enseignante 2 a pu observer des moments de coopération qu'elle n'avait pas vu dans la classe à d'autres moments. Elle a vu le plaisir des enfants à être ensemble, à travailler ensemble. Elle évoque les gains en autonomie pour certains élèves. Cela a permis à Achille de se « structurer ». Pour d'autres, comme Sophie et Lola cela a contribué à

développer la confiance en soi. Lola a pu être en réussite ce qui n'est pas toujours le cas dans les autres activités scolaires. Ce dispositif l'a rendue plus à l'aise dans le travail scolaire en général. Sophie, elle, s'est ouverte au niveau social et a commencé à prendre la parole au sein de petits groupes et à s'exprimer de manière plus libre.

Dans l'entretien post, l'enseignante 2 exprime son étonnement par l'attrait des enfants pour les ateliers de manipulation et par le fait que sur les premières séances ils choisissent toujours les mêmes activités. *« Si, il y a une chose qui m'a surprise au début c'est que... J'ai présenté les ateliers à la première séance, ils ont pratiqué et les séances suivantes, il y a des enfants qui reprenaient le même atelier et voilà, j'étais étonnée qu'ils n'aient pas tout de suite l'envie de la découverte d'un autre mais ils avaient besoin de retourner sur le même. Le besoin aussi de manipulation et les petites graines. Les ateliers avec les graines c'est les ateliers qui étaient les plus appréciés. »* Cela s'explique par leur besoin d'ordre pour leur construction intérieure. *« L'enfant n'a pas seulement besoin de toucher aux objets et de travailler avec eux, le fait d'exécuter une succession d'acte a une très grande importance pour la construction intérieure de sa personnalité. (...) L'enfant a besoin de construire ses bases. »* (Montessori, 2006, p. 169). Pour ce faire, il doit pouvoir manipuler, comprendre les conséquences de ses actions sur les objets qu'il manipule en vérifiant la pérennité de ses stratégies. Lorsque tout est décidé par l'adulte et entrecoupé en fonction des injonctions de ce dernier, l'enfant ne peut s'ancrer. *« Pour assumer une responsabilité quelconque, il faut avoir l'assurance que l'on est maître de ses propres actions et avoir confiance en soi. »* (Montessori, 2006, p. 170). Dans une classe de maternelle, dès que l'enseignante déplace, ajoute ou enlève un objet, il n'est pas rare que les enfants le remarquent bien avant l'A.T.S.E.M. Ils sont en train de construire leurs relations au monde matériel et immatériel et sont donc très attentifs à leur environnement. Le milieu didactique constitué par le dispositif de libre choix d'activité leur permet de prendre le temps de tester leur rapport au monde tant dans la manipulation des objets que dans l'exercice des relations aux autres.

On peut d'après les analyses des vidéos et les propos des enseignantes considérer que ces ateliers favorisent la décentration même si ces progrès sont variables selon les élèves.

La rupture du contrat didactique habituel permet aux élèves une liberté dont ils peuvent se saisir pour explorer à leur rythme le matériel proposé comme le fait Lola mais aussi s'essayer à des interactions avec leurs camarades comme le fait Sophie. Le contrat didactique n'impose pas comme habituellement la même activité à tous les élèves au même moment ce qui enlève la comparaison entre élèves et la pression qu'elle peut susciter. La diversité du matériel proposé et l'envie de le manipuler et de le découvrir amène aussi une grande motivation. Les deux enseignantes ont

confirmé que ce nouveau milieu didactique au sein de leur classe exerçait une attraction sur leurs élèves qui étaient en demande de ces temps de libre choix d'activité. L'enseignante 2 m'a d'ailleurs évoqué la joie de ses élèves lorsqu'en février, elle a renouvelé toutes les barquettes. C'était une période où elle trouvait ses élèves agités et fatigués et le fait d'amener ces nouvelles possibilités d'expérimentation lui a permis de retrouver un climat de classe apaisé sans devoir intervenir. Une fois que le contrat didactique est bien compris par les élèves et si le milieu didactique est renouvelé régulièrement pour offrir des obstacles surmontables mais demandant des efforts, ce dispositif offre de nombreux avantages.

« D'après Doise et Mugny (1997), la confrontation avec un pair apporte une décentration à l'enfant qui se rend compte que l'autre peut avoir un avis différent. Elle permet également d'avoir la démonstration du raisonnement de l'autre, donnant ainsi des outils sur lesquels l'enfant peut s'appuyer pour avancer. (Buchs et coll., 2008). »
(Paul, 2020, p. 71).

Le dispositif a permis de nombreux échanges entre élèves qui ont débouché sur des modifications de comportement et d'utilisation du matériel. Tous ces éléments ont favorisé la décentration de ces jeunes élèves.

Le cadre de la TSD a aidé à analyser en quoi ce dispositif peut permettre d'enseigner de manière efficace en déterminant ce qui contribue aux progrès des élèves observés.

4.1.2 La préparation du milieu, le contrat didactique et les interventions des enseignantes influent-ils sur les progrès des élèves ?

Le cadre de la TSD nous permet de prendre en compte le système entier : connaissances, milieu, élèves et professeur. Nous avons pu observer comment les élèves se saisissaient du milieu pour développer de nouvelles compétences disciplinaires et transversales avec ou sans l'intervention de l'enseignante.

Concernant la préparation du milieu didactique, les éléments évoqués dans la partie 3.2 page 73 nous permettent de dire qu'il y a une corrélation importante entre la préparation du milieu et la capacité des élèves à être autonomes dans le choix et le rangement des ateliers. Dans la classe 2 où tout a une place et où l'enseignante insiste beaucoup sur le cadre lors des premières séances, les élèves de moyenne section étaient tous capables de ranger leur atelier sans l'aide de l'enseignante à la fin de la mise à l'épreuve. Elle dit : *« Sur le rangement, il a fallu un petit temps avant que vraiment chaque enfant range à chaque endroit, à la bonne place. A la fin c'était mieux. »* Elle évoque des difficultés pour les élèves de petite section mais plus aucune pour les élèves de moyenne section. Les élèves sont devenus autonomes et investis sur le dispositif : *« Tout dans l'ambiance de*

l'enfant doit être mesuré et ordonné ; c'est du manque de confusion et de superflu que naissent précisément, l'intérêt et la concentration. » (Montessori, 2006, p. 113). Dans la classe 1, l'enseignante a expliqué que les élèves n'étaient pas autonomes dans le rangement même sur les dernières séances.

« Trop de désordre dans la classe, trop de bruit, assez pour gêner la concentration de chacun. Il y a bien un lien entre performance scolaire et ordre dans la classe. C'est ce que rappelle l'OCDE (...) Elle établit un lien très fort entre les résultats et le calme dans la classe. Mieux, elle montre qu'agir sur l'ordre en classe peut fortement atténuer les inégalités scolaires. » (Connac, 2017, p. 43).

La rupture du contrat didactique par rapport aux ateliers de couleur tournants très cadrés ne peut pas passer à une liberté totale, sans cadre, sans transition. Montessori évoque la période sensible de l'ordre qui est très importante et structurante pour le jeune enfant. Cette période *« n'est pas destinée à établir la distinction entre les choses mais la distinction des rapports entre les choses.(...) C'est le fondement de la vie de relation. »* (Montessori, 2006, p. 49-50). L'ordre va permettre de construire les relations entre les objets, entre les mots, entre les individus...Cet ordre va contribuer à la décentration car tout a une place, un rôle, une explication. L'élève comprend que cet enfant pleure parce qu'il s'est fait mal, qu'il est triste ou en colère. L'ordre n'est pas uniquement matériel, il rejaillit sur l'émotionnel et la capacité à interpréter les ressentis de l'autre et à développer la théorie de l'esprit.

Les enfants ne se sont pas saisi des différentes « barquettes » proposées de la même manière. La rupture de contrat didactique par rapport à leur habitus peut en partie expliquer leur besoin de se diriger d'abord vers des « barquettes » qui proposent des activités rassurantes comme celles qui sont liées à la manipulation. Cela est aussi lié à l'âge des élèves qui sont encore en phase d'exploration du monde qui les entoure. Ils ont montré leur besoin de manipulation et de répétition comme évoqué dans la partie 4.1.1 page 106. Ces ateliers permettent aussi aux enseignants d'observer leurs élèves, de prendre en compte leurs besoins, de comprendre leur cheminement et de suivre leurs progrès individuels. Cette écoute va jouer sur le bon fonctionnement du dispositif. L'enseignante a autorisé ses élèves à répéter le même atelier jusqu'à ce qu'ils en prennent spontanément un autre. Elle n'a pas interrompu leur processus mental. Elle a respecté leurs « *périodes sensibles* ». Si elle était intervenue pour leur imposer d'essayer autre chose, elle aurait rompu le contrat du dispositif qui est basé sur le libre choix et la possibilité d'explorer pour aller au bout de ce processus créatif. La manière de faire vivre le dispositif et le cadre qui est posé influent sur la façon dont les élèves vont s'en saisir et progresser. L'enseignante 2, tout en laissant les élèves explorer et manipuler, est

très présente au début. Elle propose des situations didactiques, des situations adidactiques et des situations non didactiques. Elle dévolue davantage au fur et à mesure des séances.

Connac évoque douze clés, pour permettre à l'enseignant d'accompagner la coopération. Parmi celles-ci on peut lire : « *Il (l'enseignant) forme les élèves à une gestion non violente et autonome de leurs petits conflits ; Il organise et entretient le matériel mis à disposition des élèves ; Il encourage les efforts, valorise les progrès et autorise les erreurs ; Il pilote des situations de travail collectif et des temps de travail personnel.* » (Connac, 2017, p. 84). Ces éléments qui doivent guider les étayages des enseignants montrent leur pertinence sur le dispositif. En cherchant à les appliquer l'enseignante 2 a perçu de réelles modifications sur son climat de classe, le rapport aux apprentissages de ses élèves et les relations entre ces derniers.

L'enseignante 2 a réalisé l'importance des échanges entre élèves et l'importance de proposer un milieu et un contrat didactique favorables à ces interactions. Cela a rejailli dans sa manière d'enseigner et d'organiser la journée de ses élèves. Ce qu'elle a observé pendant le temps de libre choix d'activité, a contribué à une prise du recul sur sa pratique. Elle a réalisé que la plupart du temps, elle propose aux élèves des activités individuelles qui ne permettent pas les conflits socio-cognitifs. Sans lui présenter l'objet de ma recherche, indirectement, j'ai guidé cette réflexion par la proposition d'ateliers que je lui ai faite. J'avais en effet, proposé plusieurs ateliers pour lesquels j'avais précisé qu'il était possible de les mener à 2 ou 3 élèves. C'est ce qu'elle évoque dans l'entretien post : « *Au départ, je pensais dans ma tête, je m'étais dit ce sera un atelier, un enfant mais comme tu as proposé qu'ils puissent être 2 ou 3 et ben finalement j'ai trouvé ça... Ça a amené à de la coopération que je n'avais pas du tout imaginée et je pense que ça les aide vraiment de faire à plusieurs. J'ai l'impression que ce qui se fait beaucoup. En tous cas, ce que je fais beaucoup c'est une fiche, un enfant ou un atelier, un enfant comme ça on veut voir vraiment ce que l'enfant sait faire mais du coup, on ne profite pas du fait qu'ils puissent s'entraider.* ». Ma proposition a induit la possibilité qu'elle a donné aux élèves d'interagir en posant le cadre qui le permettait, ce qu'elle reconnaît : « *Oui, j'ai laissé cette souplesse là.* ». Elle s'est saisie des observations pour aménager le milieu et laisser vivre le dispositif. La rupture de contrat didactique qui s'est opérée dans ce nouveau milieu a permis aux élèves de s'octroyer cette liberté. Elle évoque aussi la réflexion qu'elle mène sur les « barquettes » qu'elle va proposer lors de la période suivante. Elle souhaite créer des « barquettes » qui vont permettre des interactions entre les élèves et des situations adidactiques. Elle évoque d'ailleurs avoir découvert l'intérêt de développer des situations adidactique dans sa classe en dehors de ce dispositif pour permettre aux élèves de développer leurs échanges, de se confronter et de construire collectivement leurs apprentissages sans l'intervention de l'enseignante.

« L'enfant apprend à distinguer progressivement ce qui relève de sa propre subjectivité de ce qui peut être construit en " objet commun "; il différencie ses fantasmes personnels de la réalité qui émerge lentement dans les rencontres avec d'autres personnes, d'autres environnements, d'autres cultures. Il commence à dissocier ses propres interprétations de ce qui peut faire l'objet d'un accord dans la confrontation réciproque. » (Meirieu, 2020, p. 3).

L'enfant va se confronter à ses camarades pour développer la construction de sa personnalité. Meirieu évoque plusieurs profils d'enseignants : le « *clerc* » qui a la vérité et récite son cours magistral, le « *bibliothécaire* » qui ne détient pas les savoirs et qui donne accès à une masse de connaissances qui rend parfois difficile aux élèves la possibilité de faire du lien, le « *maître-compagnon* » qui guide, fait devant, fait avec, commente « *jusqu'à ce que l'apprenti se hisse au niveau de maître et parvienne à réaliser son " chef-d'œuvre "* ». Meirieu montre qu'il est souhaitable de « *développer les trois types de relations au maître et au savoir, tout en s'efforçant de donner à chacun les moyens de se construire comme sujet unifié, capable de poser et d'assumer des actes librement* » (Meirieu, 2020. p 8). L'enseignant doit alterner sa manière d'enseigner pour remplir toutes ces fonctions ce qui n'est pas toujours facile. La formation des enseignants ne prépare pas suffisamment à la dévolution et à la coopération. Le vécu des enseignants dans leur parcours scolaire, comme la formation qu'ils reçoivent ne leur donnent pas forcément les clés pour mettre en place des conditions favorables à l'émergence des compétences prosociales.

La préparation matérielle et le cadre posé vont donc, par la possibilité qu'on laisse aux enfants de travailler à plusieurs, faire émerger ou non des interactions, de la coopération et donc une amélioration de la décentration.

L'enseignante 1 a choisi lors de la première séance, de laisser les élèves expérimenter le dispositif sans intervenir. Cela n'a pas trop mal fonctionné car elle avait un groupe « scolaire ». Cependant, il y a eu des conflits entre enfants, des problèmes de rangement et de chutes d'ateliers ainsi qu'un niveau sonore important. Sa présence et ses étayages plus importants lors de la séance 2 ont permis d'observer un climat beaucoup plus apaisé. Par ailleurs, une mauvaise préparation du milieu didactique a entraîné des difficultés. La barquette destinée à construire une tour en kaplas ne contenant pas la photo, l'enseignante a démarré la tour à la place de l'élève pour lui montrer comment faire. On peut considérer cela comme une illustration de « l'effet Topaze » (cf partie 1.2.2. p.19). L'élève n'a plus eu besoin de chercher pour construire sa tour. Il lui suffisait de poursuivre le travail débuté par l'enseignante. La mise en place du dispositif de libre choix d'activité avec un cahier des charges plus stricte pour cette enseignante a permis un réajustement entre les deux premières séances. La discussion « à chaud » entre l'enseignante et la chercheuse a contribué à ce réajustement. Cela montre que la mise en place de nouveaux dispositifs dans les

classes mériterait de se faire à plusieurs ou d'être guidée par un observateur extérieur. Les enseignants se sentent parfois très seuls dans leur classe. C'est d'ailleurs ce qui est ressorti lors des entretiens avec les deux enseignantes collaboratrices. Ce métier gagnerait en efficacité si de réels temps d'échanges, de prise de la classe avec plusieurs enseignants étaient possibles pour pouvoir confronter les points de vue et prendre du recul sur les pratiques et les élèves.

L'enseignante 2 a pu dévoluer de plus en plus au fur et à mesure des séances. Les enfants étaient devenus autonomes dans l'utilisation du dispositif. Le système d'autoévaluation avec des photos, introduit sur la fin de la mise à l'épreuve, va permettre aussi un gain d'autonomie si elle leur apprend à prendre seuls la photo. Cela libérera encore plus de temps à l'enseignante. Elle évoque d'ailleurs le temps passé à la mise en place du dispositif comme un investissement car elle peut maintenant l'utiliser au besoin : *« Il y a un côté très pratique. Les ateliers ils sont là, ils sont tous prêts donc en fait, il n'y a qu'à lancer les enfants en disant « ateliers autonomes » et c'est parti. Ils ont l'habitude. Il y a une règle. Ils ont l'habitude de prendre, de ranger. »* Les enfants se saisissent des étayages. Ainsi Lola a pu acquérir le mot « entonnoir » qu'elle ne connaissait pas au début de l'expérimentation. J'ai pu aussi observer plusieurs élèves reprendre les mots et la posture de l'enseignante pour expliquer un atelier à un camarade. La disponibilité qu'elle a accordé à chaque élève sur les premières séances pour les guider a modélisé une posture d'aide que les enfants jouaient à reproduire entre eux sur les dernières séances observées. On voit ici le rôle modélisateur de l'adulte.

La présence et le cadre mis en place par l'enseignante lors des premières séances ont donc un rôle prépondérant dans le bon fonctionnement du dispositif. La dévolution peut s'opérer lorsque le dispositif et les règles qui y sont associées sont déjà bien connus des élèves. La construction du nouveau contrat didactique se met en place sur les premières séances par les étayages de l'enseignante. L'étayage reste important par la suite pour modéliser le langage, les procédures et les comportements prosociaux. Cependant la phase d'institutionnalisation peut y contribuer.

Cette phase primordiale instaure de nombreux échanges langagiers, des modélisations de procédures ainsi que de comportements dont les enfants s'imprègnent. Très utilisée par l'enseignante 1, elle a d'ailleurs donné lieu à des dialogues très riches et à des réflexions collectives sur les comportements prosociaux. Dans la classe 2, ces phases étaient très courtes. Cependant, il est intéressant de noter que les « bacs » qui y était présentés étaient ensuite beaucoup plus plébiscités par les élèves. Lors de la présentation du « bac » contenant les sabliers, l'enseignante a montré avec un élève qu'il fallait les retourner en même temps les uns à côté des autres pour

comparer la durée. Cette présentation a contribué lors des séances suivantes à une bonne utilisation de l'atelier et à de nombreuses interactions entre élèves.

Les théoriciens de l'apprentissage social comme Bandura estiment que la modélisation par un pair ou une adulte favorise la socialisation (Bandura & Mc Donald, 1963). Même si les obstacles ontogéniques peuvent expliquer la difficulté des jeunes enfants à ne pas prendre en compte les sentiments et réactions de leurs camarades, l'environnement affectif, les relations d'attachement et les modèles adéquats peuvent favoriser le développement de l'empathie même chez des enfants de moyenne section. Ces comportements ont été observés dans les deux classes et modélisés par les deux enseignantes lors des phases d'institutionnalisation. Elles ont encouragé l'entraide, et sensibilisé les élèves aux besoins de leurs camarades. Cette initiation à la théorie de l'esprit favorise un climat apaisé et des relations harmonieuses entre les élèves.

Avec le contrat didactique mis en place sur ce temps de libre choix d'activité en rupture avec les habitudes de la classe, l'enseignante s'attend à ce que les élèves choisissent une « barquette », répètent l'activité autant de fois que nécessaire, la sollicitent ou s'adressent à un camarade en cas de besoin. Les élèves eux, s'attendent à pouvoir choisir librement ce qu'ils souhaitent faire. Ils savent qu'ils peuvent avoir recours à l'enseignante ou à leurs pairs. Une relation privilégiée s'installe entre l'enseignante et chaque élève ainsi qu'entre les élèves. Ces échanges induits par le milieu et le contrat didactique instaurent un climat favorable aux apprentissages. On observe d'ailleurs un mimétisme entre la manière qu'ont les élèves de discuter de l'activité entre eux et ce qui a été amené par l'enseignante. Les relations privilégiées amenées par le milieu didactique vont permettre aux élèves de développer leur autonomie et leur confiance en eux.

La préparation du milieu, le contrat didactique, les étayages des enseignantes, la dévolution et la phase d'institutionnalisation ont donc une influence significative sur les progrès des élèves au niveau de la décentration sur ce dispositif.

4.2 Analyse des biais

4.2.1 Biais liés aux profils des enseignantes

Dans le cadre de ce projet de recherche, ont été observés deux profils d'enseignantes différents. En effet, l'enseignante 1 est titulaire d'un poste comprenant 4 compléments de service. Elle était présente un jour par semaine sur la classe. Ce n'était donc pas sa classe et ses élèves. L'enseignante 2 est titulaire du poste. Elle enseigne à mi-temps sur le poste mais c'est sa classe. Elle la porte.

Ce point est intéressant à soulever car cela peut expliquer la différence d'investissement dans le dispositif que j'ai pu ressentir. L'enseignante 1 m'a expliqué qu'elle était contente de participer à un projet de recherche qui lui permettait d'être accompagnée pour faire vivre quelque chose de nouveau à ses élèves. L'enseignante 2 a vu aussi l'opportunité d'être accompagnée dans le lancement du dispositif mais dans une optique d'investissement pour la suite. Elle m'a dit qu'elle avait fabriqué ses « barquettes » de manière à pouvoir les réutiliser d'une année sur l'autre. Elle m'a demandé des idées pour pouvoir fabriquer d'autres ateliers pour la période suivante. Elle a donc cherché à s'approprier le dispositif qu'elle va continuer à faire vivre au-delà de la mise à l'épreuve. Dans l'entretien post, elle dit d'ailleurs : *« J'ai préparé les ateliers pour les deux périodes suivantes. J'ai hâte de les présenter aux élèves. Je pense qu'ils vont être contents de savoir qu'il y a plein de nouveaux ateliers.(...) Ça me plaît. »*. Cette différence s'est vraiment ressentie dans la manière de présenter le dispositif et de le faire évoluer. L'enseignante 2, était très vigilante sur le rangement et cherchait constamment à optimiser le dispositif. L'enseignante 1 s'est investie dans la préparation des « barquettes » en amont puis a laissé vivre le dispositif en s'en détachant. Par ailleurs, le milieu didactique a été utilisé par l'enseignante titulaire de la classe en dehors de la présence de l'enseignante 1 ce qui a faussé la compréhension du contrat didactique par les élèves car il n'y avait pas eu de concertation, à ce sujet, entre les deux enseignantes.

Enfin les difficultés rencontrées par l'enseignante 1 sur deux de ses autres postes fractionnés qui ont entraînés son changement de poste en janvier ne lui ont pas permis d'avoir la même disponibilité vis à vis de ce projet de recherche que l'enseignante 2 qui était uniquement sur ce poste.

4.2.2 Biais liés à la mutation et au non respect des variables de commande

Ce projet de recherche n'a pas permis d'observer tous les effets escomptés. En effet, la mutation de l'enseignante 1 fin décembre n'a pas donné la possibilité de mener la mise à l'épreuve à terme dans cette classe. Le profil des élèves était différent et il aurait été intéressant de voir si des progrès étaient observés de la même manière avec des élèves d'un milieu social plus favorisé.

Par ailleurs, l'enseignante 1 qui avait un cahier des charges sur la manière de mener le libre choix d'activité, s'en est détachée et n'a pas respecté les variables de commande. L'enseignante 2 qui n'en avait pas, a elle au contraire été dans le sens de certaines variables de commande au niveau de l'étayage lors des premières séances, de la préparation matérielle et de l'évaluation. L'enseignante 1 a cependant mis l'accent sur les phases d'institutionnalisation alors que dans la classe 2, ces phases étaient très courtes.

4.2.3 Biais liés à la difficulté de rester dans mon rôle de chercheuse

Le projet de recherche s'est fait avec deux enseignantes de mon département que je connaissais déjà. Cela a pu fausser mon regard sur leur travail et mon analyse. J'ai essayé de m'appuyer sur de nombreuses données et indicateurs afin d'être la plus objective possible. Cependant, ma subjectivité joue forcément sur la manière dont j'ai interprété les données surtout que l'on parle de compétences transversales telle que la décentration qui ne sont pas des données facilement quantifiables.

Le fait d'être présente pendant les captations vidéo a aussi interféré sur le projet de recherche. Dans la classe 2, à plusieurs reprises des élèves m'ont sollicitée pour les aider à ouvrir un pot, à attraper quelque chose, à refaire des lacets. Ils m'ont aussi pris à partie de leurs réussites ou découvertes verbalement ou en cherchant à capter mon attention.

Dans la classe 1, lors de la première séance, lorsque je suis arrivée, l'enseignante m'a demandé de lui rappeler rapidement le cahier des charges car elle n'avait pas eu le temps de le relire. Cette demande m'a inquiétée, je lui ai donc signalé pendant la séance un conflit entre enfants qu'elle n'avait pas vu car elle était avec le reste du groupe. Elle me l'a par la suite reproché lors de l'entretien post. Lors de la séance 2, je suis restée complètement en retrait.

Il a été difficile pour moi de rester dans le rôle de chercheuse. Je me faisais violence pour ne pas intervenir et ne pas interférer avec l'enseignante. Il fallait faire taire mes convictions et mon regard d'enseignante pour être uniquement en position d'observateur neutre. En même temps, je ne regrette pas d'avoir été présente car le visionnage des vidéos ne m'aurait pas permis d'avoir toutes les données et le même ressenti que l'immersion dans la classe.

4.2.4 Biais liés à la petite échelle de cette recherche dans des conditions très artisanales

Les conclusions qui découlent de mes analyses sont évidemment à relativiser. Le fait de mener ce projet sur uniquement deux classes avec deux groupes de 8 à 9 élèves et au final réellement 3 élèves présentes lors de toutes les séances ne donne pas un échantillon suffisamment large pour être significatif. Par ailleurs, avec des enfants si jeunes, c'est une période très courte. Il aurait été intéressant d'observer ces élèves sur une plus longue temporalité et peut-être sur d'autres moments comme la récréation, des ateliers dirigés, des jeux libres dans les « coins » de la classe...afin de pouvoir avoir une meilleure compréhension de leur évolution en termes de décentration.

Enfin, le matériel dont j'ai pu disposer pour les captations vidéo ne m'a pas permis de couvrir tous les champs au niveau de l'image mais aussi du son. J'ai certains dialogues qui sont inaudibles car trop éloignés ou couverts par un autre dialogue plus proche. Dans une classe de maternelle, il y a

souvent un bruit de fond car il y avait dans la classe le groupe observé mais aussi le reste des élèves sur une autre activité. Ce bruit nuit parfois à la qualité de l'enregistrement et donc à la transcription complète des interactions.

Tous ces biais nécessiteront donc de relativiser les conclusions.

4.3 Conclusions

Le dispositif de libre choix permet sous certaines conditions aux élèves de développer des compétences liées à la décentration. La préparation du milieu didactique joue un rôle prépondérant sur la manière dont les élèves vont s'en saisir et le faire vivre. Ils ne peuvent développer leur autonomie que si les objectifs des ateliers sont explicites sur les photos, que le matériel se range toujours de la même manière, à la même place avec des repères visuels. Il ne faut pas hésiter à passer du temps avec les élèves sur cette étape de familiarisation avec le milieu car cela conditionnera leur respect du matériel mais aussi du contrat didactique. Cela les aidera à se structurer, à se repérer dans l'espace et dans les apprentissages. Le milieu didactique par le choix qu'il permet, la possibilité de répéter pour vérifier et consolider, va favoriser l'autonomie de l'élève et lui permettre de développer sa confiance en lui, en prenant conscience de ses progrès. Il n'a pas de contrainte de temps ou de comparaison avec ses pairs. Il peut au contraire s'appuyer sur ces derniers pour coconstruire des compétences ou se faire expliquer un atelier. Cela crée un climat de solidarité et non de compétition qui favorise la motivation. L'enfant est sécurisé et peut entrer dans son rôle d'apprenant qui a le droit de se tromper et de réessayer.

La richesse du milieu doit être associée à un contrat didactique qui autorise les élèves à choisir, à demander de l'aide, à interagir et à expérimenter autant de fois que nécessaire. Ces conditions favoriseront le développement de leur capacité de concentration, les aideront à se confronter à la difficulté et répondront à leurs besoins de manipulation pour découvrir le monde qui les entoure.

La présentation de ce contrat didactique permettra aussi ou non aux élèves de s'autoriser à communiquer et travailler ensemble. L'engagement des élèves dans la tâche, l'autonomie qu'ils développent dans le rangement et l'utilisation du matériel, le calme et le climat convivial qui ressortent des temps de libre choix d'activité montrent qu'une relation privilégiée est née entre les élèves et leur enseignante mais aussi entre les élèves eux-mêmes. Le contrat didactique se prolonge même en l'absence de l'enseignante. La dévolution fonctionne lorsque le milieu didactique et son utilisation ont été bien présentés aux élèves. Les phénomènes observés grâce à ce dispositif ont des répercussions positives sur tous les temps de la classe.

L'enfant qui en entrant à l'école maternelle a découvert des codes et fonctionnements différents de son environnement familial, va par ce dispositif pouvoir s'approprier ses apprentissages. La manipulation, la répétition, l'entraide, les feed-back positifs lui permettront d'évoluer dans un climat de confiance propice au développement de son autonomie et de relations positives avec ses pairs.

Les variables de commande de l'ingénierie ont montré leur pertinence car les ruptures de commande ont entraîné des dysfonctionnements. Cependant, les ruptures ont aussi montré qu'en fonction des élèves, l'assouplissement du cahier des charges avec une dévolution immédiate et un faible étayage de l'enseignante permettait quand même l'émergence de comportements prosociaux. La phase d'institutionnalisation en fin de séance avait notamment ce rôle.

Les retours sur activité par l'institutionnalisation collective en fin de séance mais aussi des courts moments d'institutionnalisation par petit groupe ou individuels en cours de séance (comme le faisait l'enseignante 2) sont indispensables pour contribuer à faire émerger des comportements prosociaux. Ils entraînent des progrès par effet vicariant. Les enfants vont choisir un atelier qui a été présenté par leurs camarades ou l'enseignante. La mise en mots de l'utilisation et du matériel des différentes « barquettes » enrichira le lexique et la compréhension du monde de ces jeunes élèves.

La mise en place et la pratique de ce dispositif implique l'adoption de différentes postures par l'enseignant (Bucheton, 2019). L'enseignant doit accepter le lâcher prise qu'implique la dévolution. Il doit aussi savoir rassurer et encourager par l'apport de feed-back appropriés. Le « déjà-là » de l'enseignant influencera sa manière de mener ce temps.

On peut donc conclure que sous certaines conditions explicitées dans ce travail de recherche, le dispositif de libre choix d'activité permet aux élèves de moyenne section de développer leurs capacités de décentration.

Ce dispositif peut aussi être un vecteur de réduction des inégalités sociales. Il peut permettre à chaque enfant de développer son sentiment de compétence et sa confiance en lui. Les feed-back positifs, la verbalisation des émotions lui donne accès à la théorie de l'esprit et aux compétences psychosociales. Une bonne compréhension des réactions d'autrui et de ses attendus favorisent la vie en collectivité et l'entrée dans les apprentissages. De plus, la métacognition et les phases d'institutionnalisation contribuent à constituer un lexique et des références communes à tous.

L'enseignant par la dévolution se dégage du temps d'observation mais aussi d'accompagnement des élèves les plus fragiles. Cette relation privilégiée avec chacun des élèves va contribuer à renforcer la relation d'attachement des enfants. Ce climat de confiance sera propice à l'évolution de chacun à

son propre rythme. L'enfant par les interactions avec ses pairs et avec l'enseignante s'appropriera petit à petit les codes de l'école. Ce dispositif favorise l'entraide et évite la comparaison ainsi que la compétition ce qui, là aussi, est bénéfique aux élèves les plus en difficulté. La répétition, la manipulation favorisent aussi l'inclusion de tous les élèves. Tous ces éléments laissent à penser que la mise en place du libre choix d'activité va contribuer à réduire les inégalités.

4.4 Perspectives

Ce projet de recherche pourrait être poursuivi de plusieurs manières. L'enseignante 2 a choisi de poursuivre le dispositif de libre choix d'activité dans sa classe. Elle a vraiment découvert la possibilité d'observer des interactions entre élèves avec des enfants si jeunes. Elle avait l'image d'un atelier, un élève sur le dispositif et c'est aussi ce qu'elle faisait dans sa classe. Elle m'a envoyé à plusieurs reprises des photos ou des descriptions de coopération qu'elle a pu observer après que nous ayons évoqué mon sujet de recherche lors de l'entretien post. Elle me dit que cette expérience a changé sa manière d'enseigner. Elle a vraiment noté l'envie des élèves de travailler ensemble et ce que ces interactions génèrent sur le climat de classe ainsi que sur la mise en confiance. Il aurait pu être intéressant de poursuivre les observations pour avoir une vision des progrès des élèves sur une plus longue période. Par ailleurs, il pourrait être pertinent de filmer les élèves dans d'autres contextes de classe que le libre choix d'activité : les récréations, les temps de jeux libres, les ateliers dirigés... pour observer la manière dont ils se comportent et investissent ces autres temps de classe.

Un autre pan de la recherche qui m'a aussi beaucoup intéressée, c'est la différence entre le prescrit et le réel ainsi que ce qui s'est déroulé entre les enseignantes et entre les enseignantes et la chercheuse. L'enseignante 2 m'a dit que cette recherche lui avait permis de prendre confiance en elle. Elle était contente de l'avoir menée à terme et de la poursuivre. C'était un dispositif qui l'intéressait mais qu'elle n'osait pas lancer par manque de temps, par peur de se laisser déborder... Finalement, elle se l'est approprié, elle a même amélioré le dispositif et a poursuivi au-delà de l'expérimentation. Par ailleurs, cela a changé sa manière de percevoir son enseignement. Depuis qu'elle a participé, elle met beaucoup plus les élèves à plusieurs sur une activité. Elle organise aussi des temps d'institutionnalisation de manière plus régulière ce qu'elle ne faisait pas avant. Il serait intéressant de proposer ce dispositif à plusieurs enseignants en les accompagnant et d'observer comment ils s'en saisissent. Cela permettrait de mieux comprendre ce qui est décrit comme « *la résistance au changement des enseignants* ». Une étude de cas en didactique clinique pourrait enrichir cette recherche en comprenant les freins et leviers qui guident l'enseignant dans la mise en place de ce dispositif et dans la manière de le faire vivre. Au lieu de parler de résistance au changement des enseignants cette recherche m'a montré qu'il faut plutôt étudier les contraintes et

avantages qui vont découler d'un changement de pratique, le temps d'investissement nécessaire, le contexte humain et matériel. Un enseignant peut avoir envie de changement mais avoir besoin de sécurité pour oser amorcer des modifications dans sa manière de préparer et mener sa classe.

De plus, j'ai choisi de travailler sur le dispositif de libre choix d'activité sur des temps délimités dans la semaine. J'entends de plus en plus parler de collègues qui pratiquent « la pédagogie des espaces » J'aimerais observer des classes dont les apprentissages reposent sur cette organisation afin de voir si tous les élèves s'y retrouvent. Par ailleurs, cette pédagogie est basée sur une individualisation des parcours d'apprentissage. Je souhaiterais donc observer si cela permet d'avoir un groupe classe avec des projets communs. Il serait intéressant d'étudier la place des interactions entre élèves, de la verbalisation et de la métacognition dans ce contexte.

Enfin, un aspect qu'il serait également intéressant de développer est la prolongation de ce dispositif sur le CP. Est-ce que ce dispositif n'aurait pas sa place en élémentaire pour pouvoir faciliter la différenciation ? La recherche a montré l'importance de varier les dispositifs. Il pourrait donc être pertinent de le faire à tous les niveaux de la scolarité. Les activités proposées pourraient offrir la possibilité aux élèves plus rapides d'avancer dans l'apprentissage de la lecture par des textes plus fournis et à ceux qui en ont encore besoin de repartir sur de la phonologie et de la combinaison de phonèmes plus simples. Cela libérerait l'enseignant pour soutenir individuellement les élèves les plus fragiles sans créer de l'ennui chez les élèves qui arrivent en CP en sachant déjà combiner. Cela est vrai en lecture mais aussi dans tous les autres domaines. En élémentaire, on voit souvent disparaître le jeu qui est pourtant au cœur de la maternelle. Ce type de dispositif pourrait aussi proposer des jeux de société, des jeux de manipulation permettant par exemple, de préparer aux petites opérations avec un matériel ludique et didactique. Ce type de matériel est souvent trop onéreux pour en avoir un par élève. Avec ce dispositif, il est possible de n'avoir le matériel qu'en un seul exemplaire puisque de nombreuses autres activités sont proposées.

Ce travail de recherche a été très enrichissant et ouvre sur de nombreuses perspectives tant sur la manière d'améliorer encore ce dispositif, de le faire vivre différemment que sur les possibilités qu'il pourrait offrir par exemple en élémentaire.

Table des matière des documents : tableaux et graphiques

Partie 2

Doc 1 page 45 : Diagramme circulaire représentant les personnes ayant répondu au questionnaire pratiquant le libre choix d'activité au sein de leur classe.

Doc 2 page 45 : Diagramme circulaire représentant les niveaux d'enseignement des personnes interrogées.

Doc 3 page 46 : Diagramme à bâtons représentant l'ancienneté dans l'enseignement des personnes interrogées.

Doc 4 page 46 : Diagramme à bâtons représentant l'ancienneté en maternelle des personnes interrogées.

Doc 5 page 46 : Diagramme à bâtons représentant les plages horaires sur lesquelles sont pratiquées le temps de libre choix d'activités.

Doc 6 page 46 : Diagramme circulaire représentant la manière dont est présentée ce temps aux élèves.

Doc 7 page 47 : Diagramme à bâtons représentant l'organisation humaine de ce temps.

Doc 8 page 47 : Diagramme à bâtons représentant les règles imposées pendant ces temps par les personnes interrogées.

Doc 9 page 48 : Diagramme à bâtons représentant les postures de l'enseignant adoptées pendant ces temps.

Doc 10 page 48 : Diagramme circulaire représentant les objectifs, le développement des compétences attendu pendant ces temps.

Doc 11 page 48 : Diagramme circulaire représentant la part des personnes interrogées évaluant le travail réalisé par les élèves sur ce dispositif.

Doc 12 page 49 : Diagramme circulaire représentant la part des personnes interrogées rencontrant des problèmes de discipline dans leur classe.

Doc 13 page 49 : Diagramme circulaire représentant la part des personnes interrogées considérant que ce dispositif peut aider à réguler les comportements de certains élèves.

Doc 14 pages 57 et 58 : Tableau reprenant les variables macro-didactiques de cette ingénierie

Doc 15 pages 62 à 64 : Tableau reprenant la liste des barquettes à préparer avec le visuel, les compétences travaillées et le travail à réaliser.

Doc 16 page 69 : Tableau d'analyse de la participation et de la communication

Doc 17 page 69 et 70 : Matrices de condensation pôle élèves

Doc 18 page 70 et 71 : Matrices de condensation pôle élèves

Partie 3

Doc 19 pages 71 à 75 : Tableau reprenant les variables micro-didactiques de cette ingénierie

Doc 20 page 79 : Photographie de l'affiche des règles des ateliers autonomes dans la classe de l'enseignante 2.

Doc 21 page 81 : Graphique reprenant les variations de l'attention au cours de la journée

Doc 22 page 84 : Graphique représentant les progrès de Sophie

Doc 23 page 86 : Graphique représentant les progrès de Malika

Doc 24 page 88 : Graphique représentant les progrès de Lola

Doc 25 page 89 : Diagramme à bâtons représentant la part du lexique, lié au matériel du dispositif, que les élèves observées savent montrer à l'issue de la mise à l'épreuve.

Doc 26 page 90 : Diagramme à bâtons représentant la part du lexique, lié au matériel du dispositif, que les élèves observées savent nommer à l'issue de la mise à l'épreuve.

Doc 27 pages 92 et 93 : Tableau synthétisant les différents temps de la séance 1 dans les classes des deux enseignantes collaboratrices

Doc 28 pages 95 : Tableau synthétisant les différents temps de la séance 2 dans les classes des deux enseignantes collaboratrices

Doc 29 page 96 et 97 : Tableau synthétisant les différents temps des séances filmées 3 et 4 dans la classe de l'enseignante 2.

Doc 30 page 98 : Diagramme à bâtons représentant les différents types d'interventions des deux enseignantes lors de la séance 1.

Doc 31 page 101 : Diagramme à bâtons représentant les étayage apportés par les deux enseignantes lors de la phase d'institutionnalisation de la séance 1.

Doc 32 page 102 : Diagramme à bâtons représentant les différents types d'interventions des deux enseignantes lors de la séance 2.

Doc 33 page 103 : Diagramme à bâtons représentant les étayage apportés par les deux enseignantes lors de la phase d'institutionnalisation de la séance 2.

BIBLIOGRAPHIE :

Allard, C. (2018). *Etude du processus d'institutionnalisation dans les pratiques effectives de fin d'école primaire: le cas de l'enseignement des fractions*. Actes du séminaire de didactique des mathématiques de l'ARDM.

<https://publimath.univ-irem.fr/numerisation/PS/IPS19034/IPS19034.pdf>

Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève: Les apprentissages à l'école maternelle*. Retz.

Artigue, M., (1990). « Ingénierie didactique », *Recherches en didactique des Mathématiques*, 9/3, pp. 283-307.

Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance* (Nouvelle édition). Librairie philosophique J. Vrin.

Bandura, A., & Mc Donald, F. (1963). Influence of social reinforcements and the behaviour of models in shaping children's moral judgements. *Journal of abnormal and social psychology*, 67(3), 274-281.

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Beaudichon, J., & Bideaud, J. (1979). De l'utilité des notions d'égoïsme, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du Développement. *L'Année psychologique*, 79(2), 589-622.
<https://doi.org/10.3406/psy.1979.28288>

Bègue, L. (1998). De la «cognition morale» à l'étude des stratégies du positionnement moral: Aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale. *L'Année psychologique*, 98(2), 295-352. <https://doi.org/10.3406/psy.1998.28596>

Bensalah, L. (2009). Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant? *Carrefours de l'éducation*, n° 27(1), 69-81.

Berthomier, N., & Octobre, S. (2019). Enfant et écrans de 0 à 2 ans à travers le suivi de cohorte Elfe. *Culture études*, n° 1(1), 1-32.

Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D., & Johnson, R. (2010). The Impact of Size of Cooperative Group on Achievement, Social Support, and Self-Esteem. *The Journal of general psychology*, 137, 256-272. <https://doi.org/10.1080/00221309.2010.484448>

Blanchet, Sylvie. (2014, juin 9). *Quand des enfants aux colères homériques font vaciller les écoles | Venir d'ailleurs, grandir ici*. Récupéré sur le blog de l'auteur; <https://aide-a-l-ecole.blogs.lacroix.com/quand-des-enfants-aux-coleres-homeriques-font-vaciller-les-ecoles/2014/06/09/>

Bottero, E. (s. d.). *La « pédagogie Montessori » en France : Le sens d'un succès*. 9.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques—Revue RDM. *Recherches en didactique des mathématiques*, 38(1), 1-15.

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : Le milieu. In *Recherches en didactiques des mathématiques* (Vol. 9, p. 309-336). <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/02/contrat-milieu1.pdf>

Brousseau, G. (1997). *La théorie des situations didactiques cours de Montréal 1997*. 59.

Brousseau, G. (1998a). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998)*. 9. Récupéré sur le site : <http://guy-brousseau.com>

Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques* (pp. 115-160). Grenoble La Pensée Sauvage

Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5(vol. 5, 1), 101-104. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1005>

Bru, M., (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF sciences humaines.

Buchs, C., & Butera, F. (2015). Cooperative learning and social skills development. In *Collaborative Learning : Developments in research and practice*. Nova Science. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:84406>

Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. Éditions Tempes.

Cayla, J.-C. (2002). La pédagogie : Une affaire de groupe ? *Empan*, no48(4), 32-35.
<https://doi.org/10.3917/empa.048.0032>

Chevallard, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes*, S6, 160-163.

Chevallard, Y. (2005). Étudier et apprendre en mathématiques : Vers un renouveau. *Onisep .Les sciences aujourd'hui. La recherche, les métiers, les formations*, p.55-56.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=68

Combis-Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. ÉdEP&S.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé Editions.

Cyrułnik Boris. (2019). *Préparer les petits à la maternelle*. Odile Jacob.

Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball: *Staps*, no 73(3), 25-38.
<https://doi.org/10.3917/sta.073.38>

Doré, C. (2017). L'estime de soi : Analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 129(2), 18-26.

De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant : Comment les maîtres enseignent. II*. FNathan édLabor.

Dehaene, S. (2012). *Les grands principes de l'apprentissage*. 24.

Deneault, J., Cossette-Ricard, M., Quintal, G., & Nader-Grosbois, N. (2011). Les relations entre l'adaptation sociale de l'enfant et sa compréhension de la fausse croyance et des émotions. In *La théorie de l'esprit: Vol. Ire éd.* (p. 79-91). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-theorie-de-l-esprit--9782804163235-page-79.htm>

Dortier, J.-F. (2009). La leçon des enfants sauvages. *Essais*, 9-46.

Durieux, M.-P., & Bled, C. du. (2006). Parentalité et troubles du comportement en clinique de la petite enfance : Une approche familiale. *La psychiatrie de l'enfant, Vol. 49(1)*, 125-153.

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : Aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie, Volume 3(1)*, 41-51.

Fabre-Giacometti, C. (2002). Chapitre 4. L'organisation de classe en ateliers tournants : Les groupes d'acceptabilité réciproque comme fondement de la coopération entre enfants. In *La gestion de la classe* (p. 85-101). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-gestion-de-la-classe--9782804137724-page-85.htm>

Florin, Asso Appea. (2015, mars 28). *Les premiers pas à l'école (2 à 6 ans)*—Agnès Florin. <https://www.youtube.com/watch?v=3ZxaRrH-naY>

Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation, n° 21(1)*, 73-94.

France Direction générale de l'enseignement scolaire. (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. SCÉRÉN-Centre national de documentation pédagogique.

Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFE, 28*.

Gueguen, C. (2018, juin 30). Une éducation empathique favorise le développement du cerveau des enfants. *Apprendre à éduquer*. <https://apprendreaeducer.fr/education-empathique-cerveau-enfants/>

Gueguen, C. (2019). *Heureux d'apprendre à l'école*. Pocket.

Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers, N°108(1)*, 106-116.

Hoffman M. L., Saltzstein H. D. (1967) Parental discipline and the child's moral development, *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.

Houdé, O. (2007). Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant. *Le Journal des psychologues, n° 244(1)*, 40-42.

Houdé, O. (2009). *La psychologie de l'enfant* (4e éd.e éd.). PUF.

- Houdé, O. (2017). *La psychologie de l'enfant* (8e édition). Presses universitaires de France.
- Kohlberg, L. (2013). Stades de la moralité et moralisation. L'approche cognitive-développementale. In *Psychologie du jugement moral* (p. 129-170). Dunod. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/psychologie-du-jugement-moral--9782100585076-page-129.htm>
- Kowalski, I. (2010). Souffrances à l'école maternelle. *Spirale*, n° 53(1), 85-94.
- Kuzniak, A. (2005). *LA THEORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES DE BROUSSEAU*. 17.
- Laloux, Cécile. (2014). *Construire l'autonomie des élèves*. 56.
- Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? *Devenir*, Vol. 26(4), 307-325.
- Léal, Y. (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent : Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00728270>
- Leloup, M.-H. (2017). La scolarisation en petite section de maternelle. *IGEN*, 102.
- Leroy, G. (2020). « Ateliers » et activités montessoriennes à l'école maternelle : Quel profit pour les plus faibles ? *Revue française de pédagogie*, n° 207(2), 119-131.
- Margolinas, C. (1998). Le milieu et le contrat, concepts pour la construction et l'analyse de situations d'enseignement. Université d'été de La Rochelle, 1998, La Rochelle, France. pp.3-16. halshs00421845
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2019). Margolinas, C., & Laparra, M. (2019). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. J.-Y. Rochex, J. Crinon. La construction des inégalités scolaires, Presses Universitaires de Rennes, pp.19-32, 2011. hal-00779196
- Marsollier, C. (2017). *La bienveillance active, levier pour un accompagnement efficace de l'élève*. 48.
- Matheron, Y., & Salin, M.-H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 57-66. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2915>

- Mauvais, P. (2003). Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité. *Devenir*, Vol. 15(3), 279-288.
- Marsollier, C. (2017). La bienveillance active, levier pour un accompagnement efficace de l'élève. Lille. *IGEN*, 48.
- Matheron, Y., & Salin, M.-H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 57-66. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2915>
- Mauvais, P. (2003). Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité. *Devenir*, Vol. 15(3), 279-288.
- Meirieu, P. (2018b). *La pédagogie Montessori en France : le sens d'un succès* [entretien avec Enrico Bottero]. Récupéré sur le site de l'auteur : <<http://meirieu.com/ACTUALITE/Montessori-en-France-bottero-meirieu.pdf>>.
- Meirieu, P. (2020). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. *UNESCO: HORIZON 2020*, 20.
- Mercier, A. (1997). *Le contrat didactique dans la théorie des situations*. Premières Journées de Didactique des Mathématiques de Montréal. 42.
- Missant. (2014). *Des ateliers Montessori à l'école*. ESF.
- Monot, M. (2002). Entretien avec Michel Monot : La PMEV, un espoir pour l'école ? *Le café pédagogique*.
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2002/analyses_18_EntretienavecMichelMonotLaPMEVunespoirpourlecole.aspx
- Montessori, M. (2006). *L'enfant* (Nouv. éd.). Desclée De Brouwer.
- Morchain, P., Lacroix, A., & Guillot, S. (2019). Représentation de la magie chez des enfants de 4 à 9 ans. *Enfance*, N° 4(4), 487-506.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces: *Le français aujourd'hui*, n° 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>

Nader-Grosbois, N., & Thirion-Marissiaux, A.-F. (2011). Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit. In *La théorie de l'esprit: Vol. Ire éd.* (p. 21-44). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-theorie-de-l-esprit--9782804163235-21.htm>

Pagani, L., Fitzpatrick, C., Barnett, T., & Dubow, E. (2010). Prospective Associations Between Early Childhood Television Exposure and Academic, Psychosocial, and Physical Well-being by Middle Childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 164, 425-431. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.50>

Passerieux, C. (2012). *Défendre et transformer l'école maternelle*. GFEN 4.

Paul, O. (2020). Les relations aux pairs dans le développement de l'enfant. *Contraste*, N° 52(2), 61-76.

Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique : La pensée physique*. FeniXX.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1998). *La psychologie de l'enfant* (18e édition). Presses universitaires de France.

Ponthieux, S. (2006). III. Bourdieu : Le « capital » « social ». *Repères*, 33-42.

Ravanis, K. (2000). La construction de la connaissance physique à l'âge préscolaire : Recherches sur les interventions et les interactions didactiques. *Aster*, 31. <https://doi.org/10.4267/2042/8753>

Rayna, S. (2011). Enfances en transition dans le préscolaire de plusieurs cultures. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 133. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0032-z>

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : Des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFE*, 114, 32.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.

Stiegler, B. (2012). *Les écrans et la jeunesse*. MagelisTV. *Parlons d'Images Conférence #5—Bernard Stiegler*—<https://www.youtube.com/watch?v=1OLu1qSmaHE>

Tancrez, P. (2010). *C'est comment une école attachante ? : Relations et dispositifs en éducation*. Chronique sociale.

Terdjman, É. (1992). Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925). *Communications*, 54(1), 135-148. <https://doi.org/10.3406/comm.1992.1818>

Tisseron, S. (2017). Écrans et tout-petits : Quels dangers ? *L'école des parents*, n° 625(4), 3-3.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>

Vandenplas-Holper, C. (1987). *Éducation et développement social de l'enfant*. Presses Universitaires de France. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/education-et-developpement-social-de-l-enfant--9782130413899.htm>

Vesely-Lesourd, N. (2012). L'autorité en souffrance : Les difficultés d'exercice de l'autorité parentale. *Dialogue*, n° 198(4), 101-110.

Viau, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation? *Québec français*, 127, 4.

Weatherston, D. J. (2003). La santé mentale du nourrisson : Une revue de la littérature. *Devenir*, Vol. 15(1), 49-83.

Yousfi, L. (2013). *La Formation de l'esprit scientifique, de Gaston Bachelard*. Éditions Sciences Humaines. <https://www.cairn.info/histoire-et-philosophie-des-sciences--9782361060398-page-161.htm>

ANNEXES

Annexe 1 : Présentation synthétisée de l'expérience des trois montagnes (Piaget).....	131
Annexe 2 : Les dilemmes de Kohlberg.....	133
Annexe 3 : Présentation synthétisée de l'épreuve d'alignement de jetons (Piaget).....	135
Annexe 4 : Théorie de l'esprit et test de Sally et Anne.....	136
Annexe 5 : Sondage Libre choix d'activité école maternelle diffusé sur Framafoms.org.....	137
Annexe 6 : Trame entretien Ante enseignante	140
Annexe 7 : Trame entretien Post enseignant	142
Annexe 8 : Autorisation de prise de vue.....	143
Annexe 9 : Entretien Ante enseignante 1.....	145
Annexe 10 : Entretien Ante enseignante 2.....	166
Annexe 11 : Verbatim séance 1 Classe 1.....	178
Annexe 12 : Verbatim séance 2 classe 1.....	194
Annexe 13 : Verbatim séance 1 Classe 2.....	208
Annexe 14 : Verbatim séance 2 Classe 2.....	219
Annexe 15 : Verbatim troisième séance filmée Classe 2.....	227
Annexe 16 : Verbatim quatrième séance filmée Classe 2.....	243
Annexe 17 : Entretien Post enseignante 1.....	253
Annexe 18 : Entretien Post enseignante 2.....	264
Annexe 19 : Grilles d'analyse Sophie par séance.....	272
Annexe 20 : Grilles d'analyse Malika par séance.....	286
Annexe 21 : Grilles d'analyse Lola par séance.....	301
Annexe 22 : Grilles d'analyse enseignante 1 par séance.....	318
Annexe 23: Grilles d'analyse enseignante 2 par séance.....	335

Annexe 1 : Présentation synthétisée de l'expérience des trois montagnes (Piaget)

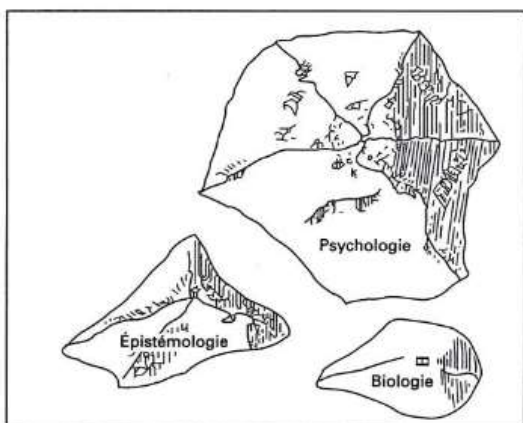
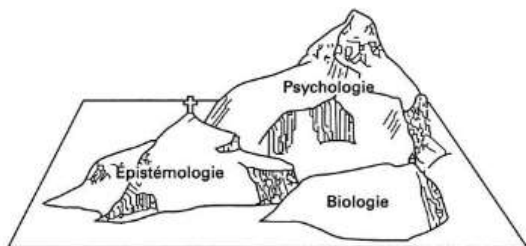


Fig. 1. — « Les trois montagnes »

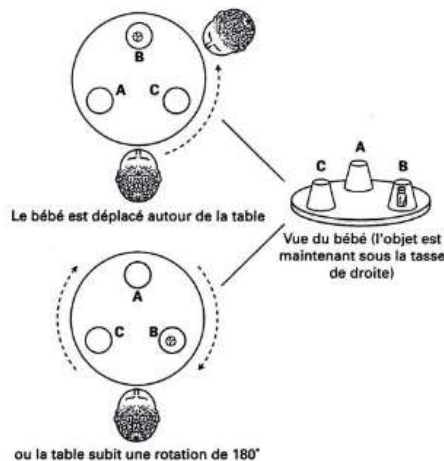
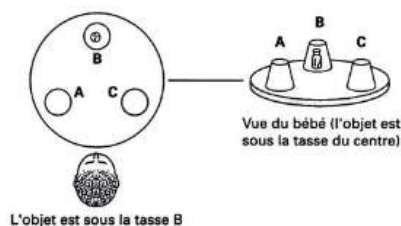


Fig. 2. — Dispositif des trois gobelets, d'après T. G. R. Bower (1979)

Images issues du livre : « L'ESPRIT PIAGÉTIEN Hommage international à Jean Piaget » sous la direction de Olivier HOUDÉ Claire MELJAC (2000) pages 193 et 195

La décentration perceptive est étudiée par Piaget avec une maquette présentant trois montagnes sur un plateau, l'une grande, l'autre moyenne, la dernière étant une petite montagne. Le but de l'expérience est d'étudier les positions relatives des objets, les uns par rapport aux autres, et selon la localisation des observateurs. L'enfant est l'observateur principal, mais les expérimentateurs utilisent également une poupée pour simuler un observateur extérieur à l'enfant. Pour l'aider à répondre, surtout lorsqu'il ne maîtrise pas parfaitement le langage (enfants très jeunes), l'enfant doit manipuler des cartes imagées représentant différentes scènes visuelles des 3 montagnes (selon l'endroit d'où on les regarde). En phase 1 : on donne à l'enfant 3 cartes, et il doit choisir la carte qui représente au mieux ce qu'il voit pour s'assurer que l'enfant voit bien son environnement et discrimine les différences entre les 3 montagnes. On place ensuite la poupée en diverses localisations (B, C ou D, l'enfant étant placé à l'endroit A) et on lui demande de montrer la carte qui représente le point de vue de la poupée (l'observateur). Ensuite, on déplace l'enfant, puis on lui demande de montrer la carte représentant ce qu'il voyait en A. En phase 2 : On place la poupée

quelque part, et on demande à l'enfant de choisir parmi 10 cartes celle qui représente le point de vue de la poupée. En phase 3 : L'enfant ne se déplace pas, il doit visionner une carte puis dire où on doit mettre la poupée pour que le point de vue de celle-ci corresponde à la carte.

Annexe 2 : Les dilemmes de Kohlberg

Kohlberg décrit ce qui a trait à la décentration sociale avec 6 stades pour le développement moral en précisant que certains individus s'arrêteront au stade 4 et que très peu atteindront le stade 6. Les stades sont :

- Stade 1 : « *Obéissance et punition (2-6 ans)* »
- Stade 2 : « *Intérêt personnel (5-7 ans)* »,
- Stade 3 : « *Relations interpersonnelles et conformité (7-12 ans)* »,
- Stade 4 : « *Autorité et maintien de l'ordre social (10-15 ans)* »,
- Stade 5 : « *Contrat social (local)* »
- Stade 6 : « *Principes éthiques universels.* » (Vandenplas-Holper, 1987, p. 137-140)

« **Le dilemme de Heinz** » a contribué à déterminer ces stades :

La femme de Heinz est très malade. Elle peut mourir d'un instant à l'autre si elle ne prend pas un médicament X. Celui-ci est très cher et Heinz ne peut pas le payer. Il demande au pharmacien de le lui vendre à crédit. Ce dernier refuse. Que devrait faire Heinz ? Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ?

L'intérêt de proposer ce dilemme n'est pas de s'intéresser à sa résolution mais à la justification que chaque individu va faire de son choix. Kohlberg en fonction des réponses obtenues va déterminer le stade de développement moral de l'individu. Voici plusieurs exemples de justifications accordées à chaque réponse et le stade qui y correspond.

Réponse 1 : l'individu choisit de laisser mourir sa femme. Justifications données

Stade 1 : Parce que sinon il va aller en prison pour vol.

Stade 2 : Parce qu'il pourra se trouver une autre femme.

Stade 3 : Parce que ses collègues ne voudraient plus travailler avec un voleur.

Stade 4 : Parce que le vol est interdit par la loi.

Stade 5 : Parce que le droit à la propriété est à la base des législations démocratiques.

Stade 6 : Parce que le droit de propriété est un principe universel.

Réponse 2 : Heinz doit voler le pharmacien.

Stade 1 : Parce que sinon Dieu le punirait de laisser mourir sa femme.

Stade 2 : Parce qu'il veut que sa femme puisse encore lui faire à manger.

Stade 3 : Parce que ses collègues n'accepteraient pas son manque d'égard vis-à-vis de sa femme.

Stade 4 : Parce que la non-assistance à personne en danger est punissable par la loi.

Stade 5 : Parce que la santé est un principe de bien-être.

Stade 6 : Parce que le droit à la vie est un principe universel.

Ces exemples sont extraits d'un cours de l'académie d'Amiens à des professeurs d'histoire géographie :

http://histoire-geo.ac-amiens.fr/IMG/pdf/dilemme_moral_clarification_valeurs.pdf

Les stades de Kohlberg ont depuis été remis en question notamment par Gilligan qui démontre que son modèle n'est pas universel car sa démarche ne prend pas en compte la sollicitude ou « care ». Cela expliquerait que les femmes obtiennent des scores faibles avec Kohlberg car la sollicitude dans la résolution d'un problème moral serait davantage une démarche féminine. (Gilligan, 1983)

Gilligan, Carol. «Do the Social Sciences Have an Adequate Theory of Moral Development». In : N. Haan, R.N. Bellah, P. Rabinow, W.M. Sullivan (éd). Social Sciences Moral Inquiry. New York, Columbia University Press, 19

Annexe 3 : Présentation synthétisée de l'épreuve d'alignement de jetons (Piaget)

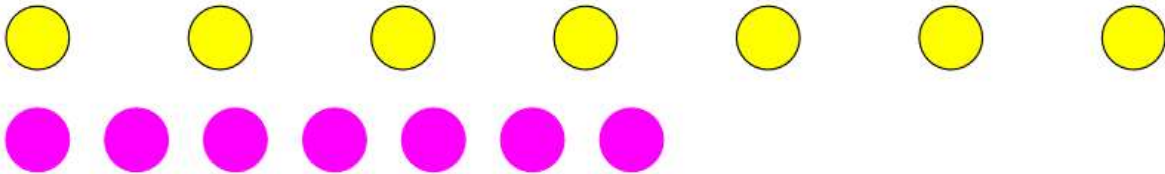


Image issue d'un cours de psychologie du développement de l'Université de Bourgogne : <http://leadserv.u-bourgogne.fr/files/filemanager/users/arnaud-witt/cours2socio.pdf>

Lors de cette expérience, deux rangées de jetons, de deux couleurs différentes, sont alignées devant l'enfant. Les jetons ont des espacements différents. L'enfant est questionné sur les quantités de jetons. Les jeunes enfants commettent l'erreur typique de penser qu'il y a plus de jetons lorsque les jetons sont plus éloignés et semblent plus dispersés visuellement. Pour Piaget, le nombre n'est accessible qu'à partir de la conservation, vers 7 ans. Le modèle d'inhibition développé par Houdé défendrait l'idée que l'échec à la tâche de conservation serait dû à l'incapacité de l'enfant à inhiber le schème de la longueur égale au nombre pour ensuite mettre en place son raisonnement logico-mathématique dans la résolution de la tâche et ne serait pas lié à un âge et à un stade de développement.

Annexe 4 : Théorie de l'esprit et test de Sally et Anne

Le Test de Sally et Anne est un test psychologique utilisé pour évaluer les aptitudes d'une personne à comprendre qu'autrui possède des états mentaux différents des siens. Il a été développé par [Heinz Wimmer](#) et [Josef Perner](#) en 1983.

Dans ce test, on vérifie si une personne comprend qu'une autre peut avoir une conception erronée de la réalité. On montre deux poupées (Sally et Anne), ainsi qu'un panier et une boîte. Sally place une bille dans le panier – alors qu'Anne la regarde – et sort pour aller se promener. Entre-temps, Anne prend la bille et la place dans la boîte. On demande à l'enfant où Sally ira chercher la bille à son retour. Les enfants qui ont une théorie de l'esprit affirment que Sally n'ira pas regarder dans la boîte. Sally ne peut effectivement pas savoir que la bille a été déplacée. Les enfants qui n'ont pas encore de théorie de l'esprit disent que la bille se trouve dans la boîte. C'est l'image qu'elles en ont.



Annexe 5 : Sondage Libre choix d'activité école maternelle diffusé sur Fram(forms).org

Bonjour,

Je suis enseignante en maternelle à Crampagna en Ariège. Dans le cadre de ma candidature à l'admission au CAFIPEMF, j'écris un mémoire sur le libre choix d'activité en maternelle (aussi appelés par certains "ateliers autonomes", "ateliers d'influence Montessori", "ateliers tiroirs", "bacs"...). J'ai besoin de recueillir des données pour faire un état des lieux des pratiques enseignantes. Ce questionnaire est anonyme et a pour objectif de recenser ce qui se fait dans les classes de maternelle, sans jugement. Sentez-vous libre d'exprimer vos doutes, convictions, ressentis et questionnements dans les commentaires.

Ce questionnaire n'est pas très long. Votre réponse me sera précieuse.

Merci par avance du temps que vous voudrez bien me consacrer.

Bien cordialement,

Joanne THOMAS

Depuis combien de temps êtes-vous enseignant(e)?

Depuis combien de temps enseignez-vous en maternelle?

Dans quel(s) niveau(x) enseignez-vous? PS MS GS

Est-ce que vous pratiquez dans votre classe des temps de libre choix d'activité (aussi appelés ateliers autonomes, bacs, tiroirs...). Si vous avez répondu non, vous n'êtes pas concerné(e) par la suite du questionnaire. oui non

Si oui, est-ce que vous le pratiquez en continu ou sur des plages horaires aménagées ?

- en continu
- sur des plages horaires quotidiennes
- sur des plages horaires hebdomadaires

Comment présentez-vous ce temps d'activité à vos élèves?

- Présentation collective au coin regroupement
- Présentation individuelle de chaque atelier
- Pas de présentation car les activités sont suffisamment intuitives pour que les élèves se les approprient.
- Autre

Si vous cochez autre, merci de préciser.

Comment se déroulent ces temps ? (Possibilité de cocher plusieurs cases)

- Un atelier pour un élève (travail individuel imposé),
- Un atelier ne peut être pris que s'il a été présenté par l'adulte,
- Possibilité de réaliser certains ateliers à plusieurs,
- Silence obligatoire,
- Discussions entre élèves autorisées,
- Obligation de choisir un atelier,
- Autorisation d'observer ses camarades,
- Obligation de ranger son atelier,
- Possibilité de jouer dans les coins d'imitation,
- Possibilité de prendre un jeu de construction, un puzzle ou tout autre jeu de la classe,
- Autre

Si vous répondez autre, merci de préciser.

Si vous pratiquez le libre choix d'activité, de quelle manière ?

- En classe entière
- Par demie classe
- Par petits groupes
- En totale autonomie avec un adulte dédié à ce temps

Quelles compétences chercher vous à développer chez vos élèves ?

- Autonomie
- Socialisation
- Compétences disciplinaires
- Manipulation
- Motricité fine
- Systématisation
- Autre

Si vous cochez autre, merci de développer :

Quelle est votre posture pendant ces ateliers ? (Possibilité de cocher plusieurs cases)

- Observation
- Présentation
- Evaluation
- Etayage
- Maintien de l'ordre
- Autre

Si vous répondez autre, merci de développer :

Comment se terminent ces temps de libre choix d'activités ? (Rangement, bilan individuel, bilan collectif, Grille à cocher...)

Évaluez-vous le travail réalisé par les élèves ? Oui Non

Si oui, de quelle manière l'évaluez-vous ?

- Grilles à cocher par les élèves. Validation d'un atelier avec un adulte.
 Validation par l'adulte qui observe. Autre

Si vous répondez autre, merci de préciser

En quoi ce temps de libre choix d'activité offre une plus-value dans votre organisation, dans les apprentissages de vos élèves, dans votre relation avec vos élèves et dans les relations entre élèves ?

Rencontrez-vous des problèmes de discipline dans vos classes. (Intolérance à la frustration, colères, mutisme, bagarres, bruit...) Oui Non

Pensez-vous que le dispositif de libre choix d'activité peut aider à réguler les difficultés de comportement de certains élèves ? Oui Non

Si oui, de quelle manière ?

Mettez-vous en place des actions pour travailler sur ces questions par ce dispositif ? Lesquelles ?

Si vous avez pratiqué ou vous pratiquez le libre choix d'activité en maternelle, que vous avez moins de 3 ans d'ancienneté et que vous acceptez que je vous recontacte, merci de m'indiquer votre mail et/ou votre numéro de téléphone. Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. (Dans la case ci-dessous, vous pouvez laisser vos remarques, doutes, ressentis ou commentaires)

Annexe 6 : Trame entretien ante enseignant

Contenu des questions	Type de question possible
Concernant l'histoire de l'enseignante j'interroge :	
Déjà-là expérientiel	
Son passé scolaire : son parcours dans ses continuités et ruptures, les ressentis dans ce parcours	Quelle est ton histoire scolaire ? Quel genre d'élève étais-tu ? As-tu vécu dans ton parcours scolaire des moments où tu pouvais choisir ton travail ? Des expériences de pédagogies innovantes ou différentes ? Qu'en as-tu pensé ?
Le parcours professionnel : raisons du choix de la profession d'enseignante	Quel est ton parcours professionnel ? Depuis combien de temps es-tu enseignante ? Pourquoi et comment es-tu devenu enseignante ? Est-ce que tu as participé à des moments de formation depuis que tu es enseignante ? Si oui, de ton fait ou organisés par l'institution ? Quelle conception du métier d'enseignant ? Comment es-tu arrivée enseignante à ?
La posture d'enseignante	Si tu devais te décrire en temps qu'enseignante, que dirais-tu ? Forces et faiblesses... Quelle relation cherches-tu à créer avec tes élèves ? Quelle est la qualité principale d'un enseignant pour toi ? Quelles sont les règles de la classe qui le permettent (contrat didactique)
Son rapport à la maternelle et aux Savoirs à enseigner	Quel est ton rapport à la maternelle ? Quelle est ton expérience en maternelle ? (années d'exercice) Est-ce que c'est un choix de travailler avec cette tranche d'âge ? As-tu des disciplines de prédilection et d'autres plus ou moins redoutées Y-a-t-il des enseignements où tu te sens en difficulté ? Quelles expériences marquantes d'enseignement ? Y-a-t-il des référents que tu peux consulter quand tu as besoin d'aide ?
Déjà-là conceptuel	
Son rapport à la maternelle et aux Savoirs à enseigner	Quels sont selon toi les éléments les Savoirs les plus importants à enseigner en petite et moyenne section ? Pourquoi ?
Son rapport à l'institution	Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? A quoi sert l'institution ? Te sens-tu reconnue ? Protégée ? En danger ?
Déjà-là intentionnel	
Ses intentions didactiques et pédagogiques à court, moyen et long terme	Que souhaites-tu transmettre à tes élèves
Son rapport au libre choix d'activité	Qu'est-ce que cela signifie pour toi ? Pourquoi tu t'y intéresses ?

	<p>Qu'est-ce que cela peut apporter à tes élèves ? (si des compétences prosociales, des compétences liées à l'autonomie ou à la décentration ressortent, interroger sur la manière de les travailler à d'autres moments de la semaine.)</p> <p>Est-ce qu'il y a des choses dans sa mise en place qui t'inquiètent ?</p> <p>Est-ce que tu l'as déjà mis en place et/ou vu fonctionner ?</p>
Son rapport aux programmes	<p>As-tu une bonne connaissance des programmes ?</p> <p>Est-ce que ce dispositif s'inscrit dans les programmes ? Si oui, comment ?</p>
Concernant le contexte, j'interroge :	
Les éléments contextuels objectivables (établissement, classe, répartition des niveaux, nombre d'élèves, contexte géographique et socio-culturel,...)	<p>Profil et climat de classe (projet de classe)</p> <p>Qu'est-ce que tu peux me dire de ton école ? De tes collègues, de ta classe ? Du contexte en général, comment t'y sens – tu ? Quelles ressources ?</p> <p>Quelles contraintes ?</p> <p>Profil de classe : nombre, âge, etc. En termes de niveaux et/ou de besoins qu'est-ce que tu peux dire de cette classe ?</p> <p>Y-a-t-il des éléments particuliers, des dispositifs spécifiques mis en place dans la classe dont tu souhaiterais nous parler ?</p> <p>Climat de classe : ambiance, dynamique, plaisir ou souffrance...</p> <p>Que cherches-tu à construire avec cette classe ?</p> <p>Que peux-tu me dire du groupe d'élèves choisi pour participer à la recherche ?</p>
Concernant la recherche, j'interroge :	
Les motivations déclarées Déjà-là intentionnel	<p>Tu as accepté de participer à cette recherche, qu'est-ce que tu peux en dire ? entre motifs raisons et mobiles désir</p> <p>As-tu déjà participé à des projets de recherche ?</p>
Les attentes / les demandes	<p>Qu'est-ce que tu attends de cette recherche ? Y a-t-il quelque chose que tu aimerais tenter ?</p>
Les interrogations	<p>Quelles sont actuellement les questions que tu te poses par rapport à cette recherche ?</p>

Annexe 7 : Trame entretien post enseignant

Contenu des questions	Type de question possible
Retour sur la mise à l'épreuve	
Bilan de l'expérimentation globale	
Points forts, moments positifs Qu'as-tu apprécié ? Qu'as-tu observé ? Pour toi, sur ton travail, sur ton organisation, sur les élèves.	
Points faibles, moments insatisfaisants	Qu'est-ce que tu as trouvé difficile ? Est-ce qu'il y a des choses qui selon toi n'ont pas marché ?
Écarts	Est-ce qu'il y a un décalage entre ce que tu attendais de cette recherche et ce qui s'est réellement passé.
Écarts observés	
Les élèves	
Progrès observés	Quelles évolutions as-tu observé chez tes élèves au sein des ateliers ? Disciplinaires, transdisciplinaires ? Est-ce que tu penses qu'il y a eu des évolutions chez les élèves en dehors des temps de libre choix qui ont découlé de ces ateliers.
Décentration, autonomie	As-tu vu des progrès dans la capacité des élèves à communiquer en eux ? A développer des comportements empathiques ? As-tu observé des gains en autonomie ? As-tu observé des élèves plus à l'aise dans la classe au niveau matériel et dans le groupe au niveau social ? Une meilleure capacité à ranger, à entrer dans l'activité et à la mener à terme.
Perspectives	
Prise de recul	Si tu devais recommencer l'expérience, est-ce qu'il y a des choses que tu ferais différemment
Projections	Est-ce que tu envisages de poursuivre les ateliers de libre choix d'activités au-delà de l'expérimentation
Concernant la recherche	
Ressentis	Que retires-tu de cette expérience de recherche ? Qu'est-ce qui t'a plu ? Qu'est-ce qui a été compliqué ? Est-ce que tu t'es sentie contrainte ? Que t'a renvoyé cette recherche en terme de regard sur toi même,
Les attentes / les demandes	Est-ce que tu souhaiterais participer à d'autres projets de recherches ?
Les interrogations/ les doutes	Est-ce que tu te poses des questions par rapport à cette recherche ? Tu souhaiterais avoir des précisions ?

Annexe 8 : Autorisation de prise de vue

(Le document distribué tient sur une page ce qui n'est pas le cas ici en raison des marges et des en-tête liées au reste du dossier annexes.)



AUTORISATION PARENTALE DE PRISE DE VUES D'UN MINEUR ET D'UTILISATION D'IMAGES LE REPRÉSENTANT

La présente demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre du projet spécifié ci-dessous, étant entendu que les objectifs de ce projet ont été préalablement expliqués aux élèves et à leurs responsables légaux.

1. Désignation du projet audiovisuel

Projet pédagogique concerné : Projet dans le cadre d'un mémoire de recherche sur les bénéfices du dispositif de libre choix d'activité en moyenne section. (enseignante chercheuse : Joanne THOMAS) dans le cadre d'un master OPMSPI avec l'INSPE de Toulouse.

Nom et adresse de l'établissement :Ecole maternelle de

2. Modes d'exploitation envisagés

Support	Durée	Étendue de la diffusion
Données vidéos et audio servant d'appui à un projet de recherche	8 séances de 30-45 minutes	Pour un usage par l'équipe de recherche dans le cadre d'un projet spécifique. Pas de diffusion en ligne programmée.

Je soussigné(e) :

Domicilié(e) :

.....
.....

autorise les organisateurs du projet à enregistrer et représenter au sein de l'équipe de recherche l'image et/ou la voix de mon enfant, en partie ou en intégralité, ensemble ou séparément, sur les supports détaillés ci-dessus.

Cette autorisation est valable pour une utilisation :

- pour une durée de 10 ans à compter de la signature de la présente ;
- de l'image de mon enfant en tant que telle et/ou intégrée dans une œuvre papier, numérique ou audiovisuelle.

Conformément aux dispositions légales en vigueur relatives au droit à l'image, le MENJ s'engage à ce que la publication et la diffusion de l'image ainsi que des commentaires l'accompagnant **ne portent pas atteinte à sa vie privée, à sa dignité et à sa réputation. En vertu du Règlement général sur la protection des données (RGPD), entré en application le 25 mai 2018, le sujet ou son/ses représentant(s) légal/légaux dispose(ent) d'un libre accès aux photos concernant la personne mineure et a le droit de demander à tout moment le retrait de celles-ci**.

La présente autorisation est consentie à titre gratuit.

La présente autorisation est délivrée en deux ou trois exemplaires, dont le premier m'/nous est remis, le second sera conservé par l'organisateur du projet et le troisième par l'établissement.

Je/nous soussigné(e)(s) : /
.....

Représentant(s) légal/légaux de la personne désignée en tête de la présente, confirme/confirmons mon/notre consentement.

Fait à : Le :

Signature(s) manuscrite(s) du/des intéressé(e)(s) :

(Précédée(s) de la mention « lu et approuvé – bon pour accord »)

** Conformément à la loi informatique et libertés du 6 janvier 1978, vous disposez d'un droit de libre accès, de rectification, de modification et de suppression des données qui vous concernent. Pour toute réclamation, vous pouvez adresser un mail au délégué à la protection des données de votre académie La liste des délégués est à disposition sur la page : <https://eduscol.education.fr/cid133975/delegues-a-la-protection-des-donnees.html>*

Annexe 9 : Entretien Ante enseignante 1

Entretien enseignante 1 samedi 16 octobre 2021

J : Joanne THOMAS

E : Enseignante collaboratrice

Entretien passé et retranscrit par Joanne THOMAS en y ajoutant un peu de ponctuation pour faciliter la lisibilité.

J : Bonjour, alors en premier lieu on va parler de ton histoire scolaire. Est-ce que tu peux me décrire un peu ton parcours ?

E: Mon parcours en tant qu'élève ou en tant qu'enseignante ?

J : En tant qu'élève déjà.

E : Alors, j'étais dans une école maternelle à Paris. Je suis parisienne. J'ai sauté la grande section, je suis allée directement CP. Je m'en suis rendue compte tardivement. Je l'ai réalisé très tard que j'avais sauté une classe. Ensuite, j'étais dans une école primaire parisienne dans laquelle j'ai fait de l'anglais. A l'époque, ce n'était pas habituel. J'aimais bien l'école. Bon, j'y allais parce qu'il fallait y aller. Ma mère était elle-même instit, voilà. Ensuite, arrivée au collège, j'étais dans une école enfin, une classe dite bilingue. C'est-à-dire qu'on avait 2 heures de plus d'anglais dans la classe. Ce que je peux dire sur le collège. Je ne l'ai pas très bien vécu le collège. Je n'étais pas, je n'étais pas très heureuse, non. Je trouvais ça dur. Il y avait des rivalités mais scolairement, j'étais bonne. Ensuite, je suis allée au lycée en continuité avec ce collège-là donc Sophie Germain. J'ai fait une première scientifique, une terminale scientifique. J'ai eu mon bac on va dire « ras la casquette » parce que à partir de la première je me suis démotivée, je n'avais plus envie. Je pense que l'adolescence pointait le bout de son nez et ça n'avait pas de sens pour moi. Et, je n'avais plus envie de faire plaisir à mes parents en fait. Pour moi, l'école, c'était pour faire plaisir à mes parents, c'était le passage obligé et ça serait toujours mieux après, voilà. C'était la grande priorité. C'était l'école et le reste ça n'avait pas d'importance. Et, je pense qu'à partir de la seconde, j'ai commencé un petit peu à me détacher de ça. Je me suis rebellée. Donc, je me suis désintéressée et mes notes ont un peu

chuté. Mais, comme bon, j'avais un bon background, on va dire, je me suis un peu reposée sur mes lauriers. J'ai eu mon bac. Ouf ! Est-ce que je m'arrête là non, est-ce que je continue ?

J : J'ai un peu vu quel genre d'élève tu étais, plutôt scolaire sauf à partir de la crise d'adolescence où là, en gros, tu as un peu lâché prise sur l'école, si j'ai bien compris. Maintenant, j'aimerais savoir ce qui s'est passé ensuite, après le bac ? Quel parcours tu as choisi et pourquoi ?

E : Ce qui s'est passé après le bac, c'est que j'ai continué à faire plaisir à mes parents. C'est-à-dire que moi, j'aurais aimé faire, j'étais très attirée par la philosophie, j'étais très attirée par la sociologie et les langues étrangères, voilà. Mais, j'ai senti que ça effrayait mes parents ça les décevait. Et que là en plus, il y avait un discours un petit peu angoissant de leur part qui était que de toutes façons, tu n'en as pas les capacités. Comment je peux dire, (pause) va falloir que travailler quand même ! Sous-entendu que je n'étais de toutes façons pas une bosseuse, quoi. Bon, ça c'est toujours quelque chose qui est resté et qui reste encore un peu toujours en suspend. Est-ce que je suis une bosseuse, pas une bosseuse ? En fait, ça dépend, quand je suis motivée, bah oui je suis une bosseuse.

J : Qu'est-ce que tu as fait ? Parce que j'ai quand même l'impression que ton parcours finalement, les études que tu as faites, il fallait quand même être bosseur pour réussir.

E : Alors disons qu'après, j'ai choisi pour rassurer mes parents, j'ai choisi de faire une université de mathématiques, sciences et structure de la matière.

J : C'est quand même très rigoureux.

E : C'est rigoureux mais je n'avais pas vraiment besoin de travailler. Je travaillais dans l'urgence pour les examens. Après, j'ai eu des amis. Je me suis fait des amis qui m'ont aidée. J'étais surtout beaucoup en duo. Donc la première année, j'avais une amie qui s'appelait Ketel et on se soutenait l'une, l'autre pour bosser. Ensuite, j'ai eu un copain Cyril avec qui on partageait aussi le plaisir des mathématiques... etc... Mais, c'est vrai que j'avais toujours besoin de soutien. J'avais besoin d'être avec quelqu'un pour faire passer la pilule. Je ne dis pas que, j'avais du plaisir dans les mathématiques, j'avais vraiment plaisir à faire des mathématiques. Je trouvais ça hyper intéressant, même jouissif intellectuellement... etc... Mais, c'est vrai que je n'avais toujours pas... Je pense que je n'avais toujours pas investi ce

champs à des fins personnelles. Je continuais à être la fille qui, comment je peux dire, qui fait ce qui ne va pas trop faire de vagues qui va faire plaisir un peu aux parents, quoi.

J : Et alors au niveau de ton parcours, tu es allée jusqu'où, jusqu'à quel niveau en mathématiques ?

E : Alors, du coup, je suis allée jusqu'à la licence de mathématiques.

J : D'accord.

E : Et là, il a fallu choisir pour continuer une spécialité. Et, s'est offert à moi comment, statistique actuariat... etc... Et alors, je n'avais vraiment pas envie, vraiment pas envie. Et puis, un événement dans ma vie, je suis partie aux États-Unis dans le cadre des échanges avec la fac. Nous sommes partis à 6 français. C'était super, indépendance, tout ça, tout ça, découverte d'une fac américaine. Là, j'ai pu choisir ce que je voulais faire. J'ai pris théâtre, droit, j'ai pris des maths aussi parce que j'aimais bien quand même, sociologie, voilà. Donc vraiment, enfin, quelque chose bon. Et puis ben, on a eu un accident de voiture là-bas, une amie à moi est décédée, ça m'a comment dirais-je...(longue pause)

J : Freinée dans ton élan ?

E : Complètement ! Encore, j'ai encore l'émotion qui monte. C'est hallucinant après tant d'années. Ça m'a anéanti (larmes), ça m'a mis une claque. Et là, je me suis dit, c'est ma vie, j'en ai marre de faire les choses pour faire plaisir à mes parents donc je vais faire des choix et je vais les faire pour moi. Et là, je me suis dit actuariat, tout ça je m'en fous quoi. Alors, je me souviens, on avait rendez-vous dans un grand bureau très chic...etc... Probabilités, statistiques, je m'en foutais et je me suis dit non, non ce n'est pas ça que je veux faire. Et alors, à partir de là, qu'est-ce que j'ai fait ? Et ben donc, je n'étais quand même pas très bien dans mes baskets. J'ai redoublé, je crois, je ne sais plus. Si, j'ai redoublé ma première année de maîtrise donc. Et là, ma mère voyant que j'avais du mal à retrouver de la force et de l'envie de vivre quoi (pause). Elle me dit : « Tu ne veux pas essayer de faire des colonies de vacances ? » Moi, j'en ai fait quand j'étais jeune, j'ai beaucoup aimé et tout ça. Et là, grande révélation, je me sens hyper bien avec les enfants, j'adore. Et parallèlement à ça, et donc ce choix d'être instit, c'est, on va dire, il y a 2 axes dans ce choix c'est à la fois d'être avec les enfants, de leur donner à vivre, ce que j'aimais beaucoup c'était leur donner à vivre des choses

et selon des valeurs. Parce que dans l'éducation populaire il y avait beaucoup de valeurs et ça, ça me plaisait. Et le deuxième axe, je pense qui m'a fait choisir instit, c'est la sécurité et ça ce n'est pas un des moteurs ni les plus les plus glorieux ni finalement les plus moteurs. Et donc j'ai choisi ce boulot voilà, parce que ça me donnait aussi un statut social, ça rassurait mes parents et ça me rassurait moi. Parce que l'animation, il y a quelque chose de précaire, de mal payé, des horaires voilà. Il y avait cette histoire quand même de confort, de sécurité, voilà. Qu'est-ce que je peux dire d'autre...

J : C'est déjà pas mal. Tu as déjà un peu répondu mais pendant ton parcours scolaire, est-ce que tu as vécu des expériences de pédagogie innovante qui t'ont marquées, des projets un peu inhabituels ? Il y avait l'histoire de l'anglais dont tu as parlé, est-ce qu'il y a eu d'autres expériences qui n'étaient pas de la pédagogie traditionnelle pour l'époque ?

E : Ecoute, euh, non, mise à part l'anglais avec quand même à la clé du CM2 un échange dans une école anglaise dans des familles anglaises, dans des classes anglaises. À part ça, bah du coup, pendant tout le collège on avait 2 heures de plus d'anglais. Il y avait des, comment appeler ça, des correspondants, des étudiants américains qui venaient ou australiens, des lecteurs ? Je ne sais plus. Qu'est-ce qu'il y a eu d'innovant ? Non, je crois que c'est tout. Par contre, je me souviens vraiment d'être consciente de la diversité des façons de faire et de la diversité de ce que je ressentais en fonction de tel prof, telle matière. Voilà, il y avait quelque chose de pas uniforme et ça dès la primaire. Je me souviens de certaines instits avec qui je sentais qu'il fallait être plutôt comme si avec d'autres on pouvait être comme ça. J'avais conscience qu'il y avait plein de façons de faire différentes, voilà.

J : On va maintenant plutôt aborder ton parcours professionnel à partir du moment où tu as passé ton concours. Est-ce que tu l'as eu du premier coup ? Comment ça s'est déroulé ?

E : D'abord, alors, j'ai passé le concours en candidat libre. Je l'ai passé deux fois. La première fois, je l'ai passé à Grenoble parce que j'avais envie de quitter Paris. Je l'ai passé à Grenoble, je l'ai raté. J'étais à l'époque en couple,...etc..., entre-temps on s'est séparés et donc l'année d'après j'ai représenté le concours mais cette fois à Paris. Je l'ai eu mais je l'ai eu sur liste complémentaire ce qui a fait que dans mes souvenirs, qu'est-ce que j'ai fait du coup ? Et ben du coup, j'ai commencé en tant qu'emploi jeune à l'époque. Emploi jeune, c'était comme un service civique maintenant et j'étais dans une école maternelle. Et, pendant le courant de

l'année, on m'appelle et on me dit bah voilà, en janvier tu as un CE2. Et là, je me dis comment ça, tu as un CE2 ? Car zéro formation. Bon, d'accord, ben j'y vais alors. Et je me souviens que ça, c'était vraiment très difficile, très, très difficile. En plus, je suis tombée dans une école où l'ambiance d'équipe était vraiment pourrie. La directrice ne s'entendait pas avec ces collègues. Elle était même soupçonnée, comment dire, de mal utiliser l'argent de la coopérative. Alors moi, je débarque là-dedans complètement novice c'était dur, c'était dur. Et on me dit, surtout ne dis à personne que tu es débutante. Mais pourquoi ? Parce que sinon après ils vont t'emmerder. Donc en plus il fallait mentir c'était vraiment terrible. Une conseillère pédagogique est venue me voir au mois de mai c'est-à-dire un peu à la fin de mon expérience, n'est-ce pas ! Et pour me dire, non mais là, arrêtez tout ! En plein cours, arrêtez tout, vous faites comme on vous a enseigné. Ben oui, je n'avais pas de formation donc je faisais, je reproduisais des choses que je pensais être bonnes, mais voilà. Alors ça ne se passait pas trop mal avec les enfants mais quand même je sentais bien que ce n'était pas terrible quoi. Donc c'était vraiment, vraiment douloureux. Ensuite, qu'est-ce qui s'est passé. Ben du coup, j'ai intégré l'IUFM et là j'ai participé à un échange Erasmus avec l'IUFM et je suis allée en Angleterre. Donc là, j'ai observé des enseignants d'Angleterre. J'ai pris un peu en main la classe mais j'ai surtout observé et je suis allée suivre des cours en Angleterre comme un enseignant anglais. Ensuite, je suis revenue sur Paris et là j'ai eu de la maternelle. Et rebelote, j'ai participé à un échange avec l'Allemagne et donc là je suis allée dans une école à Berlin mais là en tant qu'enseignante et donc c'était avec l'OFAGE organisme franco-allemand pour la jeunesse. Il y avait un échange entre des enseignants allemands et des enseignants français et à mi-parcours on s'est tous réunis pour échanger sur les différences qu'on avait observées. C'était très très intéressant et donc j'étais dans une école allemande et je faisais de l'initiation au français. Ensuite je suis revenue. Alors, oui, là il y a quelque chose d'important, c'est que quand j'ai repris la classe de CE2 en tout début de carrière, en allant un peu fouiner dans les bibliothèques pour avoir quelques indices ou alors est-ce que c'était en préparant mon concours, je ne sais plus. Mais je suis tombée sur un livre de Fernand Oury, sur le livre de Fernand Oury « Vers une pédagogie institutionnelle » et j'ai dévoré ce livre. Je me suis dit, moi, c'est comme ça que je veux travailler. Sauf qu'après, je me suis rendue compte sur le terrain que ce n'était pas tellement répandu mais je croyais moi que oui. Alors en plus, grand hasard de la vie, ma première année en tant que liste complémentaire, je tombe sur, je remplace une instit qui avait un mi-temps annualisé et qui faisait elle-même de la pédagogie

institutionnelle. Alors peut-être que mes souvenirs se sont brouillés, elle m'a dit qu'elle faisait ça donc je suis allée me renseigner, si tu veux.

J : C'est étrange parce que pour le coup, la pédagogie institutionnelle ne correspondait pas à la manière dont on t'avait enseigné et la personne qui vient te voir te dis : « vous enseignez comme on vous a enseigné » ?

E : Et oui, mais moi j'ai repris une classe qui était en pédagogie institutionnelle mais je n'ai pas mis en pratique la pédagogie institutionnelle. Je me suis inspirée de certaines choses qui étaient restées dans classe. Je n'avais pas de formation en pédagogie institutionnelle. Juste, je savais que je connaissais cette pédagogie et que c'est comme ça que j'avais envie de travailler. Donc ça confirme que j'avais lu le bouquin avant et que quand je suis tombée sur cette classe, c'était une chance. Mais bon, elle, elle est partie. Elle ne m'a pas accompagnée donc moi je me suis débrouillée avec ce que j'avais.

Donc où est-ce que j'en étais, l'Allemagne ? Et puis de là je suis revenue et c'est là que j'ai commencé à avoir un poste sur Paris, normal, on va dire, titulaire, en ZEP, quand même puisque c'était sur la périphérie de Paris.

J : Sur quel niveau ?

E : Donc, j'avais des CE1 CE2. Oui c'est ça. Ensuite, j'ai eu les CE2 CM1. Ensuite, je suis partie. Je suis allée faire de la maternelle. J'étais assez instable. J'ai eu un parcours instable. Alors j'ai du mal encore à analyser pourquoi mais je pense que....(pause)

J : Tu avais envie d'explorer tous les niveaux ?

E : Oui ,mais ce n'était pas que ça. Il y avait l'envie d'explorer mais je crois qu'il y avait aussi que je ne trouvais pas ma place. Je le comprends rétrospectivement c'est-à-dire qu'en ayant lu des livres de la pédagogie institutionnelle, en ayant été en Angleterre, en Allemagne où ce sont des façons de travailler qui sont différentes, je crois que je me heurtais, je me sentais complètement en décalage. Je me sentais différente et je ne savais pas qui avait raison qui avait tort. Je me sentais très... voilà, je me remettait beaucoup en question et je m'ennuyais en fait, je m'ennuyais dans quelque chose qui était de mon point de vue trop normal, trop... Je pense aussi que sans rentrer dans la psychanalyse, ma mère étant elle-même instit, bon, il y a eu des petites choses comme ça que ...

J : Que tu ne voulais pas reproduire.

E : Que je ne voulais pas reproduire, oui je pense je pense.

J : En quelle année tu es devenue enseignante ?

E : En 99, je crois, ouais.

J : D'accord. Du coup, depuis ce temps-là tu as eu des coupures dans ton parcours ?

E : Oui, j'ai eu deux années de dispo, je crois. J'ai eu une année à mi-temps. Voilà. Et puis, j'ai eu quand même une année en Angleterre. Une année en Allemagne un an après ma titularisation.

J : Cet échange en Allemagne, ce n'était pas vraiment l'Institution ? C'était associatif ?

E : Si c'était porté par l'Institution Education Nationale, aussi.

J : Est-ce que tu as eu d'autres formations ?

E : Alors moi je suis allée, j'ai fait plein de stages, j'ai fait des stages en fait, que je me suis payé, des stages de pédagogie Freinet, de pédagogie institutionnelle, des stages de communication non-violente, de résolution de conflits, médiation, voilà !

J : Mais pas avec l'Institution ? Tu n'as jamais eu de stage avec l'Institution ?

E : J'ai eu de la formation continue probablement, oui, mais je t'avouerais que je ne me souviens plus.

J : Ce n'était pas des choix ?

E : Tu voudrais savoir ce que j'ai fait comme choix de stages ?

J : Non, c'est pour savoir si tu as été formée par l'institution ?

E : Oui, j'ai été formée par l'Institution, probablement mais je ne me souviens pas de stage.

J : Quelle est ta conception du métier d'enseignant ?

E : Ma conception dans le sens, à quoi je sers ?

J : Oui...

E : Alors, je pense que je fais partie des gens qui ont une conception déjà qui est très axée sur l'éducatif parce que je sais qu'il y a souvent une polémique. Est-ce qu'on est dans l'instruction ou est-ce qu'on est dans l'éducation ? Je me sens pleinement dans de l'éducation. Justement parce que très tôt dans mon métier j'ai pensé que l'aspect relationnel que ce soit relations entre les pairs, que ce soit relation avec l'enseignant, relation avec le savoir relation avec...enfin bref, toutes les interactions conscientes ou inconscientes qu'on a avec le monde extérieur, c'est très important. Donc moi, je suis un petit peu presque, parfois, je me suis vue comme une médiatrice culturelle. Je suis là pour mettre en contact des êtres humains avec des objets culturels qui me paraissent valables et qui me paraissent importants pour eux mais aussi pour la société. J'ai le souci du collectif. Pour moi, être enseignante, c'est aussi créer des êtres humains qui ont à cœur d'être ensemble. Et du coup, de mettre en œuvre des choses pour que le vivre-ensemble soit beau. Ça, je l'ai découvert en étant animatrice. Je pense que c'est ce qui a fait que j'ai adoré ce boulot et ce milieu d'éducation populaire parce qu'être ensemble est un vrai plaisir. Je pense que dans ma conception, il y a de ça, il y a les enfants, je veux vous faire sentir comme la relation à l'autre elle peut être chouette. Voilà.

J : Comment es-tu arrivée enseignante dans cette l'école où je vais mener l'ingénierie ?

E : Ben justement, je n'y suis que depuis cette année. J'ai choisi ce poste parce que je suis, je me sens fatiguée

J : Alors, peut-être que tu peux décrire le poste ?

E : Je suis sur un poste de décharge de direction c'est-à-dire que lundi je décharge la directrice de sa classe j'ai des moyens grands, le mardi, je suis dans un CM2, le jeudi j'ai un CE1/CE2 et le vendredi, j'ai un CM1/CM2/

J : Donc vraiment, c'est très varié !

E : Je mets un pied dans les 3 cycles. Voilà ! Et, comment je suis arrivée à ce poste ? J'y suis arrivée par choix déjà. Je suis titulaire de ce poste. Je l'ai choisi parce que je me sens lassée, un peu fatiguée. Par, comment je peux dire ça... Les conditions de travail déjà, en l'occurrence le bruit qu'il y a dans les classes, la difficulté à mettre en œuvre des pédagogies actives, qui vont comment je peux dire, s'adapter aux enfants, qui vont stimuler la motivation, l'envie d'apprendre. Je trouve que c'est vraiment complexe. Et puis, quoi d'autre, donc ça c'est

les conditions, et puis ce décalage qu'il y a entre ce que j'aimerais vivre dans mes classes et avec les élèves et puis ce que j'arrive à mettre en place. Ce décalage-là, je trouve qu'il est parfois douloureux psychologiquement, narcissiquement même. Et puis tout simplement douloureux, frustrant, quoi, voilà.

J : Si tu devais te décrire en tant qu'enseignante, que dirais-tu de tes forces et de tes faiblesses ?

E : Alors, mes forces je pense que, je crois que j'ai une sensibilité, une intuition qui fait que je comprends assez intuitivement comment je dois me comporter avec tel ou tel élève pour qu'il se sente à l'aise, en sécurité.

J : Donc, tu dirais qu'une de tes forces, c'est ta relation aux élèves ?

E : Oui. Ma faiblesse, c'est la prise de décision pendant la préparation de choisir ce que je fais, de prendre des décisions, d'imposer en fait. Je suis mal à l'aise avec le fait d'imposer des apprentissages qui parfois n'intéressent pas les élèves, qui ne répondent pas à leurs besoins, qui ne s'adaptent pas leur niveau. Et qui du coup, créent chez les élèves, chez certains bien sûr, du décrochage, et déjà tout petit. Cette responsabilité-là, je ne suis pas bonne du tout quoi. Et d'un point de vue didactique, préparer la classe, c'est un casse-tête. Je suis perfectionniste et j'ai beaucoup de mal à m'arrêter à dire, bon ben je fais comme ça tac, tac, tac, tac et puis on verra ce que ça donne. Je me perds.

J : Quelle relation cherches-tu à créer avec tes élèves ?

E : J'essaie de créer une relation, comment je peux dire ça, où je suis positionnée en tant qu'adulte c'est-à-dire que j'ai un rôle de dire non, de les guider, de dire oui, d'autoriser, d'interdire, de les protéger. Je suis garante de la loi qui les protège. Je suis garante de la loi qui dit pourquoi on est là ensemble, c'est pour apprendre. Voilà. J'ai le rôle de l'adulte. Pour moi, c'est vraiment celui qui fait loi et... c'était quoi la question de départ ? (rires)

J : La relation que tu cherches à créer.

E : Oui, donc il y a cette partie adulte, je fais loi et en ça je rassure et aussi je cadre, j'interdis, bref. Mais aussi, dans ce cadre je veux qu'ils se sentent bien qu'ils fassent leur part pour apprendre parce que je ne peux pas tout faire. Ils ont eu aussi un rôle à jouer pour progresser

et pour apprendre, quoi. Donc voilà, la relation. Alors je ne sais pas si je réponds vraiment à la question.

J : Si, Si alors, en quelques mots, quelle est la qualité principale d'un enseignant pour toi?

E : Je dirais un équilibre entre rigueur et bienveillance

J : Quels sont d'après toi les règles de la classe qui permettent ça, qui permettent rigueur et bienveillance ?

E : Ce n'est pas facile. La rigueur, elle se voit aussi dans l'aménagement de la classe, dans les indications qu'on donne aux enfants, donc les repères qu'on leur donne, les repères visuels spatiaux...etc... Ça c'est une rigueur. Il y a aussi une autre rigueur qui est que l'on explicite ce que l'on attend d'eux, ça je suis d'accord, ça je ne suis pas d'accord. Donc c'est vraiment expliciter. Ce qui est rigoureux, c'est ce qui est un peu dur, c'est les choses sur lesquelles on se cogne. Donc c'est, oui, expliciter cette rigueur et faire en sorte que quand il y a quelque chose qui n'est pas respecté, la réaction ne soit pas violente, ne sois pas blessante mais qu'elle soit claire et ferme. Et c'est là qu'on a la bienveillance. Voilà, je dirais.

J : Très bien. On va parler maintenant plus particulièrement de la maternelle. Quel est ton rapport à la maternelle ? Tu peux parler aussi de tes expériences mais aussi si c'est un niveau qui te plaît...etc...et ce que tu en attends ?

E : Alors, oui j'ai une relation quand même spéciale je dirais à la maternelle dans le sens où déjà ma mère était instit de maternelle. Son école était à 30 pas de notre habitation donc j'y allais souvent le samedi matin à l'époque. J'y allais souvent. A la maison, il y avait des fêtes avec les collègues et puis j'ai été en vacances avec des collègues et j'ai fini par être très très proche d'une de ses collègues, Agnès. Elle a été instit pendant presque toute sa carrière en maternelle et en l'occurrence elle était surtout chez les grandes sections. C'est vraiment elle qui m'a formée à la bienveillance. C'est-à-dire que quand j'ai choisi d'être instit et que j'ai commencé mes études, elle m'a dit : « Tu viens quand tu veux dans ma classe. ». Moi, ma mère, la façon qu'avait ma mère de travailler, je la trouvais brutale. Ce n'était pas du tout un modèle pour moi. Cette Agnès, là, elle avait une façon complètement différente de travailler et justement elle arrivait à associer l'humour, la rigueur, la bienveillance. Enfin, moi je sentais ça chez. Elle avait de l'amour pour son métier, de l'amour pour les enfants, une grande

tolérance enfin moi je sentais ça. Donc c'est ma première formation à la maternelle. Ensuite, quand j'ai été instit, c'était mes premières classes et j'ai trouvé que c'était très formateur parce que la maternelle si tu ne prépares pas bien ta classe, si ce n'est pas, (pause) en tous cas bien adapté, tu t'en rends compte tout de suite. Les enfants ne sont pas formatés encore, ils ne sont pas encore dociles, ils ne sont pas encore obéissants complètement. Donc si c'est quelque chose qui leur convient et qui aiguise leur curiosité et bien ça marche. Si c'est quelque chose qui leur passe au-dessus et bien tu le vois tout de suite. Donc, je trouve ça très formateur. C'est un retour direct sur la qualité de ce que tu as construit. Et puis, ce que j'aime à la maternelle c'est mettre de l'ordre, mettre du cadre justement dans des comportements qui sont complètement chaotiques. Donc c'est vraiment, voilà on est au cœur de l'éducation pour moi.

J : Donc c'est un niveau qui te plaît.

E : Oui, oui, j'étais trop longue peut-être.

J : Non, non. Est-ce que tu as des disciplines de prédilection et d'autres que tu redoutes ?

E : Alors, en élémentaire, oui j'en ai pas mal que je redoute parce que c'est difficile de les faire comme j'aimerais : histoire-géographie, tout ce qui est découverte du monde. En fait, je trouve ça pourrait être passionnant mais bon difficile à mettre en place. Et même à la maternelle, celles que je redoute sont celles qui demande beaucoup de préparation. Je pense que par exemple, tout ce qui est science, exploration, découverte du monde, ça demande beaucoup de préparation. En fait, ce que je redoute, c'est surtout ça, j'ai l'impression.

J : Et donc, celles que tu aimes ?

E : Celles que j'aime... J'aime toutes celles qui éveillent l'intelligence et la curiosité. J'aime beaucoup résolution de problèmes, j'aime beaucoup sciences, j'aime beaucoup langage. Je crois que j'aime, c'est bizarre à dire, mais en fait, j'aime tout enseigner. Finalement, tout a un intérêt en fait. Mais oui, ce que je t'ai dit, ce que je redoute, oui, c'est vraiment le côté très obligatoire. Par exemple, je me souviens quand je faisais histoire, je regardais les manuels et je trouvais ça laborieux, pénible, ennuyeux. Tout ce qui m'ennuie en fait. En fait, des fois, c'est ennuyeux l'école. C'est l'ennui des élèves, ennuyer les élèves c'est ça que je redoute en fait.

J : Est-ce que dans ton expérience d'enseignante, il y a eu des choses que tu as faites avec des élèves avec des collègues qui t'ont marquées ? et que tu as particulièrement appréciées ?

E : Alors, j'ai particulièrement apprécié ma première année de retour après l'Angleterre, l'effet des conseils de classe et des débats philo sur le comportement des élèves, l'effet que ça avait sur leur motivation justement, sur le sens qu'ils donnaient à l'école...etc... J'ai particulièrement apprécié les projets théâtre. J'ai particulièrement apprécié à Paris, le fait d'avoir des intervenants sport avec qui on pouvait échanger sur les élèves. Qu'est-ce que j'ai fait d'autre ? J'essaie d'aller vite mais en fait il faut que je prenne le temps de me remémorer parce que sur 20 ans...

J : Après ce n'est pas forcément tout énumérer. S'il y a quelque chose là, comme ça qui te vient à l'esprit sans réfléchir ?

E : C'est ce qui me vient en premier.

J : C'est que c'est ça qui est important. Y a-t-il des référents que tu peux consulter quand tu en as besoin, quand tu as besoin d'aide ?

E : Je pense que c'est ce qui m'a beaucoup manqué pendant toute ma carrière. C'est de ne pas trop savoir à qui m'adresser pour trouver des réponses à mes questions. Je dirais qu'aujourd'hui je suis un peu plus entourée par des collègues...

J : Par des collègues qui sont devenus des amis par exemple ? Mais pas par l'Institution de manière officielle ?

E : Des collègues sont devenus des amis. L'Institution officiellement, non. Je ne vois pas à qui je peux me confier suffisamment, à qui je peux confier suffisamment mes difficultés, ma vulnérabilité, ma lassitude...etc... et qu'on va m'aider, plutôt que me juger...non. Pas trouvé, pas trouvé encore...

J : On va parler maintenant des savoirs en maternelle. D'après toi en petite et en moyenne section quels sont les savoirs les plus importants à enseigner, en quelques mots ?

E : En moyenne section, grande section ?

J : Petite et moyenne section.

E : Le langage c'est essentiel et le langage dans toutes les situations qu'on retrouve. Je trouve que c'est donner de l'autonomie et de la conscience aux enfants, de mettre des mots sur tout ce qu'ils vivent donc ça, ça me paraît essentiel. Voilà, donc mettre des mots, le langage. En maternelle, je pense que c'est très important aussi qu'ils soient dans la manipulation surtout par exemple en mathématiques. Voilà, la mémorisation des lettres de l'alphabet, le démarrage de la lecture ça c'est essentiel. Et ensuite, d'enrichir le vocabulaire au maximum donc à travers toutes les autres matières quoi, découvrir le monde. En fait, tout est essentiel mais voilà je commencerai par le langage.

J : On va parler maintenant plutôt de l'Institution. Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? Un enseignant compétent pour l'Institution et ensuite pour toi ?

E : D'accord ouh là, pour l'Institution, un enseignant compétent. Il faut voir la grille des 10 compétences là. Il y en a ! Mais je me reconnais pas mal dans la grille de ces compétences.

J Tu parles de la grille de compétences de l'enseignant du 21^{ème} siècle ?

E : Oui, je la trouve assez juste. Par contre, je trouve qu'elle est extrêmement ambitieuse au regard des moyens que l'Institution se donne pour former, accompagner au quotidien.

J : Justement à quoi sert l'Institution pour toi ?

E : A quoi sert l'institution.... Bon, elle sert à cadrer, c'est la loi. C'est la loi dans laquelle je m'inscris, dans laquelle tout un chacun doit s'inscrire. C'est la loi.

J : C'est un cadre...

E : C'est un cadre dans lequel on doit réguler nos comportements, dans ce cadre.

J : Te sens-tu reconnue, protégée, en danger ? Que pourrais-tu dire ?

E : Protégée, non. D'une certaine façon, je suis protégée symboliquement. Justement, ce cadre est la raison pour laquelle je fais les choses peut me protéger des attaques, des critiques parce que je suis en mesure d'explicitier, de justifier pourquoi je fais ça et dans quel cadre je le fais donc je me sens protégée par ce cadre. Bon du coup, le problème c'est que parfois je me sens contrainte, un peu enfermée parce que parfois pas toujours en cohérence. Même si avec les

nouveaux programmes, je me sens de plus en plus en cohérence avec lui. Je me sens seule. Il y a le cadre et moi. Et moi, ben je me débrouille avec ce cadre. Je me sens seule.

J : Et tu aimerais bien travailler en équipe ?

E : J'aimerais ne pas me sentir seule, ah oui, m'approprier ce cadre et puis je trouve que ce cadre est tellement exigeant que parfois on est obligé de transgresser. On est obligé de désobéir. Voilà donc ça, c'est tout ça qui me met toujours mal à l'aise parce que moi je suis la bonne élève donc ne pas faire ce que papa et maman demande, je n'aime pas ça du tout.

J : Ensuite, je souhaitais t'interroger sur ce que tu souhaitais transmettre à tes élèves mais on y a déjà répondu donc on va passer maintenant à la partie sur le libre choix d'activité. Qu'est-ce que c'est pour toi le libre choix d'activité ? Comment tu le définirais ?

E : Pour moi, c'est mettre à disposition des élèves, des enfants, du matériel pédagogique qui va comment dire, qui nourrit un projet d'apprentissage, qui est posé par le cadre institutionnel. Et, de les laisser, comment dire, évoluer un peu à leur guise dans ce matériel c'est-à-dire d'expérimenter le fait de choisir, c'est-à-dire, je vais choisir ça, pourquoi. Je ne sais pas, j'ai envie de les accompagner là-dedans puisque pour moi c'est un petit peu une expérimentation de la liberté et je pense que c'est important pour apprendre. Enfin je pense, je l'ai lu aussi. Je pense que c'est important pour apprendre, comment je peux dire ça, de se connaître, d'expérimenter ce que ça fait quand on y arrive, d'expérimenter ce que ça fait quand on n'y arrive pas, d'expérimenter ce que ça fait quand je n'y arrive pas. Je n'y arrive pas et puis j'y arrive. Voilà ! C'est ce processus d'apprentissage qui peut être assez inconfortable. Je trouve que c'est bien.

J : Le rapport à l'erreur ?

E : Le rapport à l'erreur, le rapport au tâtonnement, à l'expérimentation, voilà. C'est important, oui.

J : Qu'est-ce que pour toi ce dispositif peut apporter à tes élèves ?

E : Bah, justement, ça, ce que je viens de dire, la possibilité d'expérimenter du matériel dans le but d'apprendre contrairement à ce qu'on appelle les coins en maternelle. Les coins maternelle, ce n'est pas forcément identifié comme des coins d'apprentissage pour les élèves.

C'est plutôt ... Bref, je ne vais pas m'éterniser là-dessus. Mais là, pour le coup, il y a à la fois un choix de leur part et en même temps, on est dans l'apprentissage. Donc, c'est quelque chose d'assez nouveau. Voilà pourquoi j'ai envie d'expérimenter, de leur faire expérimenter ça.

J : Alors cette question je ne l'ai pas posée du coup à l'autre participante. Est-ce que tu penses que ce dispositif peut jouer sur les relations entre élèves et leur permettre de développer des compétences prosociales ?

E : Oui

J : Et de quelle manière ?

E : Alors je dois dire que la réflexion vient en en parlant avec toi. Comme quoi parler avec l'autre, c'est vraiment important pour élaborer sa pensée. Donc déjà, je pense que le fait que les enfants puissent se parler les uns, les autres et échanger sur les ateliers qu'ils ont vécu... etc... déjà en soi, c'est déjà une richesse. C'est quoi déjà la question qu'est-ce que ça va apporter à mes élèves...

J : Au niveau des compétences prosociales.

E : Ensuite, ça peut apporter quelque chose parce que l'enfant il va être confronté à du matériel qui va lui résister probablement puisqu'il est en apprentissage donc qui va lui résister qui ne va pas forcément... Et la relation à l'autre, c'est ça aussi. Ça ne se passe pas toujours comme on veut. La réalité nous résiste en fait, la réalité ne se plie pas à notre volonté, pas toujours en tout cas. Et donc, c'est des âges, tout petits, ils sortent un peu encore de la toute-puissance. Et donc, les accompagner là-dessus, sur le fait que la réalité, se confronter à la réalité, c'est se confronter à quelque chose qui n'est pas dans l'ordre de ce qu'on veut forcément.

J : La frustration ?

E : Oui la frustration. Oui, oui, quand on a envie de quelque chose, voilà c'est que la frustration on ne peut l'expérimenter que quand on a envie de quelque chose. Donc leur laisser le choix, ça veut dire, ça part du principe qu'il a envie d'aller vers et c'est là où on peut vraiment faire expérimenter la frustration. Sinon je trouve, c'est vrai qu'il y a de la frustration mais elle repose beaucoup sur l'adulte qui contraint, qui dit oui, qui dit non.

J : Il y a aussi le partage avec les camarades.

E : Oui mais du coup, c'est lié à un autre, alors que là c'est lié à du matériel. Il ne peut pas accuser...

J : Et ça, tu penses que ça joue sur les compétences prosociales ?

E : Oui, parce que ça construit quelque chose qui est indépendant de l'objet. Il ne peut pas se mettre en victime, il est obligé d'appréhender ce truc-là. Ce n'est pas de la faute de l'autre. Oui, c'est lié à cette réalité qui ne fait pas ce que je veux mais ce n'est pas un autre qui peut être mon ennemi. C'est la réalité.

J : C'est l'objet.

E : Tu vois ce que je veux dire ?

J : Pas vraiment.

E : C'est un peu comme quand on envoie des enfants déviants, délinquants, décrocheurs, on les envoie à la montagne. On les emmène à la montagne, on les emmène se confronter aux éléments naturels et c'est réparateur. C'est réparateur et c'est éducatif parce qu'ils ne peuvent pas s'en prendre à quelqu'un. Ils reportent leur colère sur l'objet, cette colère, cette frustration mais c'est la nature, c'est un objet. Ils n'y peuvent rien. Voilà. Ça me vient comme ça en y réfléchissant.

J : Est-ce qu'il y a des choses dans la mise en place de ce dispositif qui t'inquiètent ?

E : Alors déjà, je n'ai pas encore complètement pris connaissance du dispositif. J'ai compris l'état d'esprit, l'objectif...etc... Est-ce qu'il y a des choses qui m'inquiètent ? Est-ce que je vais avoir la disponibilité, le temps nécessaire pour vraiment accompagner les enfants comme il faut sachant qu'il y a 18 enfants dans la classe ? Et qu'est-ce que je fais des autres ? Voilà, c'est peut-être quelque chose qui m'inquiète et ensuite ben non. Est-ce que je vais être capable ? Est-ce que je vais tenir les 6 séances ? Est-ce que je vais tenir l'engagement ? Oui, tout ça c'est des choses qui peuvent m'inquiéter aussi un peu mais bon quand même j'essaie de me faire confiance. (rires)

J : Est-ce que tu as déjà vu fonctionner ou mis en place ce dispositif ?

E : Je ne crois pas. La notion de libre choix « en maternelle », c'est quand même, on est quand même plus familier qu'en école primaire. Mais comme je disais tout à l'heure, c'est rarement, en tout cas moi, j'ai rarement vu un libre choix dans le but d'apprendre. Dans la tête d'un élève, le choix, c'est le libre choix pour aller s'amuser. C'est après un travail est-ce que je peux aller au coin ceci, au coin cela. Je n'ai pas tellement vu cette mise en application.

J : Est-ce que tu as une bonne connaissance des programmes de la maternelle ?

E : Oui, non, oui, tout ça c'est subjectif.

J : Tu les as déjà lus ?

E : Oui, bien sûr. Je les ai lus, je les relis régulièrement.

J : Pour toi, est-ce que ce dispositif s'inscrit dans les programmes et si oui, comment ?

E : Oui, ce dispositif s'inscrit pleinement dans les programmes. Alors, de quelle manière ? Bah déjà, dans le chapitre ma sensibilité, moi et les autres.

J : Après tu n'es pas obligée de rentrer dans les détails des programmes.

E : D'accord. Toutes les activités que l'on va choisir, maths, français, tout dépend de ce que l'on met dans les ateliers, quoi.

J : On va passer maintenant plutôt au contexte de ta classe pour que je puisse avoir un état des lieux du profil, du climat de ta classe. Qu'est-ce que tu peux me dire de ton école ? Déjà, c'est une école uniquement maternelle ? Combien de classes ?

E : Uniquement maternelle dans un petit village, une école moderne avec une belle salle de motricité, une cour très agréable, lumineuse, de plein pied ce qui est quand même vraiment bien pour des maternelles. Qu'est-ce que je peux te dire d'autre. Il y a 4 classes. Dans ma classe, j'ai 19 enfants ce qui est vraiment super. Je n'ai pas d'enfant qui aurait des troubles du comportement donc c'est quand même un contexte tout à fait particulier. Je n'ai pas d'enfant par exemple, qui aurait besoin d'être accompagné particulièrement par un adulte en tout cas au niveau du comportement. Après, j'ai des enfants qui sont en faiblesse au niveau du langage, des prononciations vraiment très très mauvaise, on ne les comprend pas bien. J'en ai un, deux, trois, quatre, cinq enfants comme ça au moins et encore peut-être qu'il y en a d'autres.

J : Donc pas de difficulté au niveau du comportement mais des difficultés en termes d'apprentissages ?

E : Oui, il y en a qui ont des difficultés en termes d'apprentissages. Je pense particulièrement à un enfant, je peux dire les prénoms, Logan qui a aussi un petit peu, on va dire un trouble du comportement mais dans le sens où, par exemple, il a peur. Quand il arrive à l'école, il pleure et puis à la moindre frustration, on lui dit non, il pleure. Il ne peut pas faire quelque chose, il pleure. Alors, ce qui est bien c'est qu'il n'est pas dans la colère.

J : C'est compliqué en terme d'autonomie affective ?

E : J'ai du mal à analyser encore parce que comme je n'y suis que le lundi, ça c'est aussi très important dans le contexte. Je n'y suis que le lundi donc ça fait quoi, ça fait 7 fois que je le vois, ce petit bonhomme. Ce que je peux dire d'autre dans le contexte, c'est que je suis bien en lien avec l'autre maîtresse qui est la maîtresse principale. Elle ne rejette pas du tout l'idée de l'expérimentation. Alors compétences prosociales, je n'en ai pas parlé mais déjà, elle est d'accord avec l'expérience. Elle ne rejette pas tout ce qui est lié aux émotions parce que j'ai déjà commencé à aborder les émotions. Voilà, à la façon dont on parle des enfants, je sens qu'on est à peu près sur la même longueur d'onde. Donc ça c'est important aussi. On a une ATSEM mais qui va partir parce qu'elle a..., pour des raisons personnelles, elle va partir. Elle va être remplacée par un service civique.

J : En tant qu'ATSEM ?

E : En tant qu'ATSEM, c'est un peu abusé de la part de la mairie.

J : C'est quelqu'un qui a des compétences sur la maternelle ?

E : (geste montrant qu'elle ne sait pas)

J : Au niveau du milieu socioculturel de ton école, qu'est-ce que tu dirais ?

E : Alors, la directrice, quand je suis venue l'année dernière m'a dit : « tu vas voir, c'est le 16e de l'Ariège ». Bon c'est vrai, j'ai encore du mal à comment dire, à jauger, je dirais qu'il y a bien 4 ou 5 enfants ou quand même je repère qu'il y a vraiment du niveau en terme de comportement, en terme de sens de l'élève, en terme de vocabulaire, de référence culturelle déjà. Mais bon, pas plus ça.

J : Donc il y a quand même de l'hétérogénéité ?

E : Oui, il y a de l'hétérogénéité.

J : Au niveau de ta collègue directe, les rapports sont positifs. Sur le reste de l'école, quelles sont tes relations avec les autres collègues ?

E : Bon, je les connais peu. On va dire que je les vois très rapidement dans la cour.

J : Très bien, quelles sont les ressources et quelles sont les contraintes sur cette classe ?

E : Alors les contraintes, c'est le fait que je ne suis pas toujours sur cette école donc en terme de préparation c'est parfois compliqué parce qu'en maternelle, il y a beaucoup de plastification...etc...donc ça c'est une contrainte matérielle. Des contraintes matérielles, il n'y en a pas beaucoup franchement c'est une super école. On est toujours contraints évidemment, par le budget...etc.... En l'occurrence, la mairie a sucré les budgets, divisé les budgets par deux donc voilà, bon. Et puis l'autre contrainte, c'est le fait que je ne suis pas avec les enfants tous les jours.

J : Et au niveau des ressources ?

E : Au niveau des ressources, la relation avec ma collègue, le fait qu'il n'y ait quand même que 19 enfants.

J : Tous de moyenne section ?

E : Non, il y a 8 moyennes sections et 11 grandes sections;

J : Donc pendant la recherche, on va voir les huit moyennes sections ?

E : Alors, il faut voir à quel horaire, si c'est le matin oui mais après il y a la sieste donc il faut voir comment on s'organise.

J : Moi, soit je viens le matin, soit je viens après la sieste. A priori plutôt après la sieste.

E : Donc oui, il y aura les 8.

J : Tu penses mettre les 8 moyennes section en même temps sur le temps de libre choix d'activité ?

E : Ça je n'ai pas encore trop réfléchi, j'attends de lire l'ingénierie pédagogique. Ça, ça se fait en concertation avec toi en fait.

J : OK, est-ce qu'il y a des éléments particuliers, des dispositifs spécifiques dans ta classe dont tu voudrais parler ? Des enfants en intégration, des choses comme ça ?

E : Il n'y a pas de PPS, non.

J : Ok, que pourrais-tu dire du climat de ta classe aujourd'hui en quelques mots ?

E : Très sympa, franchement, très sympa. Oh oui, il y a une dynamique de classe. Alors voilà, comme je disais tout à l'heure, le niveau n'est pas très élevé je trouve. Niveau langage par exemple.

J : Même les moyens, les grands je veux dire.

E : Surtout les moyens et chez les grands voilà, il va y avoir deux locomotives, deux têtes de classe, des filles. Mais voilà, encore une fois je ne savais pas qu'il y aurait des questions là-dessus, il faudrait que je revois la liste car encore une fois je ne les ai vus que 7 ou 8 fois.

J : Du coup, le groupe d'élèves qui va participer à la recherche est très hétérogène ?

E : Oui.

J : Plus précisément, concernant cette recherche, maintenant que tu as accepté d'y participer, qu'est-ce que tu peux m'en dire ? Pour quelle raison ? Pour quel mobile ? Un peu tes attentes par rapport à cette recherche. Pourquoi tu as choisi d'y participer ?

E : Les compétences prosociales me passionnent depuis très longtemps. C'est l'occasion de faire des recherches, d'expérimenter quelque chose, d'avoir un retour critique sur l'expérience, une analyse de la pratique. Ça, c'est tellement rare qu'on puisse avoir ça. Je trouve ça génial de vivre ça. Aussi le fait de travailler en équipe, le fait de travailler avec quelqu'un, de pouvoir échanger sur ma pratique avec quelqu'un, le fait d'expérimenter une ingénierie avec quelqu'un. Je trouve ça super.

J : Oui, et puis il va y avoir un effet coopératif dans le sens où vous allez aussi avec l'autre enseignante collaboratrice préparer le dispositif ensemble donc ce côté travail d'équipe ce qui est ressorti aussi d'ailleurs pour l'autre collègue.

J : Après cette recherche, il y a des choses que tu aimerais tenter, il y a des attentes en terme d'après ?

E : Ah oui, moi je suis très heureuse de pouvoir expérimenter justement le libre choix, de pouvoir expérimenter ce dispositif qui voilà, comme on l'a dit tout à l'heure, qui consiste à créer un environnement didactique et puis à libérer l'enfant un petit peu de certaines contraintes, c'est-à-dire à l'autoriser à explorer un peu à sa guise. Alors faut voir dans la journée pédagogique quel cadre on lui met dans tout ça. Mais oui, oui je suis ravie d'expérimenter ça.

J : Et le fait d'avoir un cadre ça t'inquiète, ça te rassure. Tu es prête, alors tout sera négociable. Il faut que ça reste acceptable pour toi mais est-ce que c'est quelque chose qui t'inquiète ou qui te rassure ?

E : Je pense que le cadre est indispensable de toute façon sinon ça perd...euh...

J : Mais ça va limiter ta liberté peut-être dans cette expérience.

E : Alors c'est là, où effectivement, ça se discute et j'espère que ce sera en cohérence avec la façon dont tu vois les choses, dont je vois les choses évidemment, je préférerais. Ça va être difficile de faire des choses incohérentes.

J : Mais ce n'est pas possible de toutes façons. Ce n'est pas l'objectif.

E : Non, je ne pense pas.

J : Ok, moi j'ai fini avec mes questions. Est-ce que tu voulais rajouter quelque chose ?

E : Non, mise à part que je suis vraiment heureuse de faire cette expérience. C'est super !

Annexe 10 : Entretien Ante enseignante 2

Entretien ante Enseignante 2 15 octobre 2021

J : Joanne THOMAS Chercheuse

E : Enseignante collaboratrice

Entretien passé et retranscrit par Joanne THOMAS en y ajoutant un peu de ponctuation pour faciliter la lisibilité.

J : Bonjour

Alors, on va commencer par ton passé scolaire. Quelle est ton histoire scolaire, ton parcours au niveau des études ?

E : Donc, j'ai fait une fac de géographie, une première année de Master et ensuite j'ai recommencé, on va dire, en deug d'anglais et d'espagnol

J : Les deux en même temps ?

E : Oui, un double parcours.

J : L.E.A ?

E : Non, L.L.C.

J : D'accord.

E : Là, je me suis arrêtée à la 2ème année pour le deug et là l'équivalence en bac plus 3 en géographie m'a permis de passer le concours.

J : D'accord donc tu avais une licence géo

E : Oui, c'est ça. Je pensais vouloir être professeur de langues et en fait, je me suis dit, j'ai envie d'enseigner différentes matières donc professeur des écoles.

J : Ok et au niveau scolaire quel genre d'élève étais-tu ?

E : Très sage et au niveau apprentissages ça se passait bien.

J : Donc, plutôt scolaire ?

E : Oui, j'étais très scolaire.

J : D'accord, qu'est-ce qui t'a poussée vers l'enseignement ?

E : En fait, qu'est-ce qui m'a poussée ? Au départ c'est cette envie d'être prof de langues et en fait, je me suis rendue compte que ce n'était pas avec des adolescents que je voulais travailler mais avec des plus petits. Et je trouve que l'école, c'est un milieu qui me plaît beaucoup parce que le fait de travailler dans tous les domaines, dans toutes les matières, je trouve ça très intéressant. Je n'avais pas envie de me cantonner à une seule discipline. Je pense que dans mon passé même si j'étais une bonne élève, il y a eu des situations peut-être au collège, ou même au lycée où il y avait des situations pour d'autres élèves qui comment dire, qui était mal vécues. Il y avait des moqueries, des choses comme ça et peut-être que j'avais envie de réparer, quelque chose comme ça.

J : Pendant ton parcours scolaire, est-ce que tu as vécu des profs qui t'ont marquée par des pédagogies innovantes ou différentes ou c'était très classique ?

E : En primaire, c'était très classique. Non, je n'ai pas de souvenir de pédagogie très très innovante, à part les exposés, mais c'est assez classique, qui me plaisaient beaucoup.

J : Quel est ton parcours professionnel ? Depuis combien de temps es-tu enseignante ?

E : Ça fait 10 ans

J : Tu as passé le concours en quelle année ?

E : Alors, je l'ai passé plusieurs fois mais je l'ai obtenu en 2010.

J : D'accord et donc entre le moment où tu l'as passé la première fois et où tu l'as obtenu, tu as fait d'autres choses ?

E : Oui, j'étais assistante d'éducation dans les bibliothèques à Toulouse, au Mirail et animatrice en centre de loisirs aussi.

J : Depuis que tu es enseignante, donc ça fait 10 ans, est-ce que tu as participé à des formations organisées par l'Institution ?

E : On a les animations pédagogiques...

J : Tu n'as pas eu de formation à proprement parler ?

E : Dans l'Institution non, des stages syndicaux...

J : Est-ce que toi de ton côté tu as participé à des stages de formation de ton propre chef, en dehors de l'éducation nationale ?

E : Oui, beaucoup de stages avec l'ICEM en pédagogie Freinet.

J : Si tu devais résumer ta conception du métier d'enseignante, qu'est-ce que tu dirais ?

E : Créer des conditions favorables et riches pour que les enfants puissent progresser à leur rythme.

J : Comment es-tu arrivée enseignante dans l'école où tu es aujourd'hui ?

E : Un peu par hasard. Au mouvement, j'ai dû mettre une trentaine de vœux et ça doit être mon 15^{ème}.

J : Si tu devais te décrire en tant qu'enseignante, que dirais-tu au niveau de tes forces et de tes faiblesses ?

E : Forces : d'être à l'écoute des enfants, de m'adapter à leur rythme. Faiblesses : les relations avec les parents, je trouve ça compliqué.

J : Quelle est la relation que tu cherches à créer avec tes élèves au sein de ta classe ?

E : Une relation de confiance.

J : D'après toi, pour un enseignant c'est quoi la principale qualité.

E : Je n'ai pas un mot mais une phrase. Arriver à donner envie aux enfants d'apprendre et créer un climat dans lequel ils se sentent bien.

J : Dans une classe, à ton avis, quelles sont les choses à mettre en place pour permettre ça ? Il y a des choses que tu vois, là, d'emblée... ?

E : Ben, pour moi, en maternelle surtout, il faut que l'aménagement de la classe, avec des coins dans la classe dans lesquels ils se sentent bien, ils peuvent s'isoler...l'aménagement de la classe, je pense que c'est très important.

J : Au niveau de la maternelle, quel est ton rapport à la maternelle ? Est-ce que c'était une envie d'arriver en maternelle ?

E : Je ne m'y attendais pas mais j'aime beaucoup la maternelle.

J : Tu avais déjà travaillé en maternelle ?

E : Oui, alors une année il y a longtemps et après c'était sur des compléments service. En fait, c'est la première année, la première fois où c'est vraiment ma classe.

J : Donc c'est une nouveauté. Au niveau de cette expérience, c'était déjà des petits moyens ?

E : Il y avait des grands aussi, petits, moyens, grands.

J : Est-ce qu'il y a des disciplines de prédilection et d'autres que tu redoutes un peu plus à enseigner ?

E : En maternelle, tous les domaines m'intéressent.

J : Est-ce qu'il y a des enseignements où tu te sens en difficulté ?

E : Non.

J : Quelles expériences marquantes dans ton parcours d'enseignante, là sur 10 ans ? Est-ce qu'il y a des projets ou des choses que tu as menés qui t'ont fait plaisir ou au contraire qui t'ont déstabilisée ? Est-ce que tu as envie de parler d'expériences particulières ?

E : Je me souviens d'une classe du CE1 au CM2 où il y avait un journal scolaire dans l'école et donc je l'ai continué donc ça c'était très intéressant.

J : Est-ce que quand tu te sens en difficulté dans ta classe, si tu as un souci, est-ce qu'il y a des référents ou des gens que tu sens que tu peux consulter ? Des personnes sur qui t'appuyer ? Soit à l'école, soit dans l'Institution, soi-même en dehors ?

E : Ce que j'essaie de plus en plus de faire, c'est de ne pas rester seule, d'en parler aux collègues, d'en parler aux amies enseignantes aussi ou à l'Institution.

J : Quels sont selon toi les savoirs les plus importants à enseigner en maternelle et plus particulièrement chez les petits moyens ?

E : L'autonomie. On en a encore parlé à la réunion de parents. Surtout quand on a des gros groupes. En fait, arriver à faire tout seul beaucoup de choses du quotidien. La socialisation aussi, arriver à trouver sa place dans le groupe. Et le langage.

J : Pour toi, qu'est-ce qu'un enseignant compétent ?

E : C'est un enseignant qui connaît bien ses élèves, qui sait comment ils fonctionnent et du coup qui sait donner les tâches qui sont adaptées aux enfants.

J : Au niveau de ta position par rapport à l'Institution, est-ce que tu te sens reconnue, protégée, en danger ?

E : Je ne me sens pas en danger. Protégée, je trouve qu'il faut aller beaucoup chercher dans l'Institution pour avoir du soutien parce que ça ne vient pas tout seul malheureusement. Donc, j'ai notamment un élève avec qui c'est très compliqué. Il a fallu que j'en rajoute un peu en disant que c'était un peu intenable pour que le psychologue vienne rapidement. Je sais un peu comment ça fonctionne si on ne met pas les voyants au rouge, il ne se passe pas grand-chose derrière.

J : Qu'est-ce que tu souhaites transmettre à tes élèves ?

E : L'envie d'apprendre, le plaisir d'être à l'école.

J : Le libre choix d'activité, est-ce que c'est quelque chose que tu as déjà pratiqué ou vu pratiquer dans une classe ?

E : Je l'ai vu à Montégut-Plantaurel, j'ai vu l'installation mais je n'ai pas vu les enfants pratiquer, très, très peu en fait.

J : Pour toi, en quoi ça consiste ? Si tu devais le définir qu'est-ce que tu dirais ?

E : C'est un dispositif où les enfants ont à disposition un certain nombre d'ateliers. Ils peuvent choisir l'atelier qui leur correspond à ce moment-là, le réaliser tout seul et ensuite aller le ranger à sa place en remettant tout le matériel en place et après un système de validation à voir avec l'enseignant.

J : Pourquoi tu t'y intéresses ? Qu'est-ce que tu penses que ça peut apporter à tes élèves ?

E : J'ai envie de dire que c'est peut-être un premier pas vers un changement de manière de travailler. Je suis un petit peu lassée, je trouve qu'on s'épuise à toujours demander l'attention à toute la classe pour leur montrer le groupe rouge, vert, jaune et j'ai l'impression que j'aimerais bien que l'enfant aille de lui-même au moins par moments dans la journée choisir son atelier. J'ai l'impression que ça peut changer sa posture, que c'est lui qui a choisi son atelier donc a priori, ça l'intéresse et j'espère aussi avoir plus de calme. On verra mais il sera centré sur son activité et pas sur les autres. Voilà, j'ai l'impression de vraiment m'épuiser à certains moments et voilà j'espère que ça peut amener plus d'intérêt ou des enfants qui sont plus impliqués...

J : L'engagement dans la tâche ?

E : Voilà.

J : Est-ce qu'il y a des choses sur la mise en place de ces ateliers autonomes qui t'inquiètent ?

E : En terme de mobilier, c'est vrai que j'y réfléchis, je vais trouver une solution, c'est pas très pratique, j'ai très peu de meubles dans ma classe.

J : C'est plus la mise en place matérielle ?

E : Oui, et après je n'ai pas encore complètement décidé de la manière dont je vais l'amener et le valider avec les élèves.

J : D'accord, donc ça te demande encore un peu de réflexion. Tu dirais que tu es déjà bien avancée ?

E : J'y réfléchis mais je n'ai pas... ce n'est pas encore défini.

J : De toutes façons, c'est nouveau donc tu vas forcément essayer, tâtonner, ajuster au fur et à mesure. En tous cas, ce n'est pas quelque chose, tu n'as pas l'impression de sauter dans le vide...

E : Non, surtout en maternelle où ils ont l'habitude de manipuler. Et après c'est plus par rapport aux autres élèves de la classe. Comme j'ai beaucoup d'élèves, voilà je me dis, il ne faut pas que je laisse ça à disposition., surtout que je suis à mi-temps. Les petits, je vois certains

petits, je ne sais pas s'ils vont être en capacité de prendre, de remettre donc voilà on va voir tout ça...

J : Mais il faut le temps, ça s'apprend. Est-ce que tu dirais que tu as une bonne connaissance des programmes de la maternelle ?

E : Je les ai relus avant de reprendre là, en septembre. Il y a eu des petits changements en plus cette année. Je dirais que je les connais, je ne dirais pas une bonne connaissance mais je les ai en tête.

J : Est-ce que pour toi ce dispositif s'inscrit dans les programmes et si oui, Comment ?

E : Donc oui, s'inscrit dans les programmes parce que toutes les activités de motricité fine c'est pour ensuite apprendre aux enfants à tenir le crayon pour l'écriture, il y a des activités d'entraînement à l'écrit sur l'alphabet, chaque chose, chaque atelier s'inscrit dans les 4 ou 5 domaines d'apprentissage.

J : Maintenant, on va parler plutôt de l'école dans laquelle tu enseignes pour avoir un peu le contexte de la classe. C'est une école avec combien de classes ?

E : 8 classes plus une UEMA

J : Ok, est-ce que tu peux définir ce que c'est qu'une UEMA ?

E : C'est l'unité d'enseignement maternelle autisme, une classe qui accueille 7 enfants de maternelle autistes.

J : Qui sont inclus dans ta classe ?

E : Oui

J : Tous ?

E : Non 1 le matin sur une partie de la matinée et 1 autre l'après-midi.

J : D'accord. Donc combien de classes de maternelle sur cette école ?

E : 2 classes de maternelle.

J : Et donc combien d'élémentaires ?

E : 6 classes d'élémentaire.

J : C'est plutôt une école rurale ou une école citadine ?

E : Entre les deux c'est une petite ville.

J : Les enfants habitent plutôt dans cette ville ou en périphérie ?

E : Oui, ils habitent dans cette ville.

J : Si tu devais décrire le public, qu'est ce que tu pourrais dire ? Par rapport à l'origine socio-culturelle, à l'origine des enfants ?

E : Je dirais qu'il y a de la mixité sociale.

J : Tu as des enfants d'origine étrangère ?

E : Une petite qui vient d'Espagne, une de la Réunion.

J : Elle est allophone ?

E : La petite espagnole, elle parlait très peu français en arrivant. Elle parle français mais espagnol à la maison.

J : D'accord, combien d'élèves est-ce que tu as ?

E : Donc 15 petits et 12 moyens

J : 27 et donc dans ces élèves est-ce que tu as des enfants avec des profils particuliers ?

E : On a un petit de petite section. C'est dur de mettre des étiquettes, qui a des traits autistiques qui crie beaucoup, qui pleure beaucoup à la frustration qui parle très, très peu et une élève de moyenne section qui a un retard de développement et qui a des difficultés de langage et de compréhension.

J : C'est d'ordre médical, du coup, le retard ?

E : Oui

J : Et qui est suivi par le CAMSP,

E : Oui, beaucoup de suivis, le CAMSP et orthophoniste.

J : Le petit pour l'instant il n'y a pas de suivi ?

E : Non, c'est trop tôt.

J : Et le reste de la classe.

E : Chez les petits, on laisse le temps en terme de langage et tout ça mais il n'y a pas de grosses difficultés. Chez les moyens il n'y a pas de grosses difficultés.

J : D'accord, si tu devais décrire le climat de ta classe, cette année ?

E : Chargé, je dirais. Et notamment avec cet élève de petite section qui crie et qui pleure beaucoup. C'est assez lourd.

J : Il y a possibilité de l'isoler de temps en temps ?

E : Parfois, on le fait. Mais on est 2 adultes donc c'est compliqué.

J : Il n'y a pas de service civique sur votre école ?

E : Non.

J : Donc là, on a parlé des enfants, si on parle des adultes maintenant. Au niveau de ton ATSEM, c'est quelqu'un qui a de l'expérience, qui débute ? Qu'est-ce que tu pourrais dire ?

E : Une quinzaine d'années d'expérience dans une autre région. Elle avait des grandes sections.

J : Elle vient d'arriver sur l'école ?

E : Oui

J : Au niveau de ta communication avec l'ATSEM, c'est facile ?

E : Ce n'est pas très évident mais j'essaie de provoquer un peu les moments et tout ça parce que je me dis qu'elle va rester, je pense, là, moi aussi donc j'ai envie que ça se passe bien. Et puis, notamment avec cet élève qui est difficile, on est dans le même bateau donc il faut trouver ensemble des solutions et pas se refiler le bébé entre guillemets.

J : Est-ce que tu as un fonctionnement avec elle pour lui expliquer les ateliers ?

E : Oui, d'ailleurs c'était chouette. Le matin elle s'est impliquée pour faire des petits pots avec les couleurs des ateliers et des barquettes donc elle s'implique aussi dans l'organisation.

J : Et, tu lui as déjà parlé des ateliers autonomes ?

E : Oui, rapidement.

J : Et tu as l'impression qu'elle a envie, que ça l'inquiète ? Comment elle les perçoit ?

E : Non, elle n'exprime pas trop ses émotions. Elle m'a dit c'est dommage là, il faudrait filmer avec l'élève de petite section pour qu'on voit qu'il est en difficulté. (sourires). Ce n'est pas le but...

J : Oui ce n'est pas le but. Et l'autre collègue de la classe, comment elle perçoit cette classe ? Elle a le même regard ?

E : Oui, c'est très chouette, on s'entend très bien et elle, elle dit aussi que c'est très difficile. En plus, elle est à temps plein et elle est épuisée chaque fin de semaine.

J : Du coup, elle est sur une autre maternelle ?

E : Sur deux autres écoles avec des classes pas non plus faciles, GS/CP sans ATSEM.

J : Donc elle a des semaines très chargées. Si tu devais me décrire ton climat de classe, l'ambiance, la dynamique, si tu oscillais entre plaisir et souffrance tu irais plus vers plaisir ou vers souffrance en ce début d'année ?

E : Ça oscille vraiment parce que les petites sections parfois arrivent à se concentrer donc il y a de bons moments de regroupement, donc on arrive à avoir des bons moments mais voilà, parfois, des jours de pluie ou des jours il y en a deux, trois qui pleurent en plus de l'élève en petite section, c'est très dur. Ça oscille entre oui la souffrance parfois et le plaisir heureusement, oui, quand même.

J : Est-ce que tu as déjà sélectionné le groupe qui allait être observé pendant cette recherche ?

E : Oui, alors il y a deux parents que je n'ai pas encore vus donc alors j'adapterai en fonction.

J : Combien ils seront ?

E : 6

J : Que peux-tu me dire de ce groupe ? Est-ce qu'il y a des profils particuliers ? Des enfants déjà très autonomes ? Pas du tout ? pour avoir un regard sur l'avant et sur l'après.

E : Il y a Malika qui a un fort tempérament mais qui se débrouille bien en termes d'apprentissages. Achille...A priori, il n'y a pas d'élève en inclusion sur ce créneau-là. J'attendais de voir si tous les parents étaient d'accord.... C'est difficile comme ça...

J : Sinon, je découvrirai. Si je comprends bien il y a des profils un peu différents en fait.

E : Oui

J : On va parler de tes motivations. Tu as accepté de participer à cette recherche. Est-ce qu'il y a des attentes ? Est-ce que tu as déjà participé à des projets de recherches ? Et pourquoi là, tu as accepté?

E : Non je n'ai jamais participé à ça. Et là, ça tombait bien parce que c'était quelque chose que j'avais envie de mettre en place dans ma classe. Et le fait de partager ça avec une autre collègue c'est très intéressant parce que souvent on prépare seul sa classe donc préparer sa classe à plusieurs en vacances, c'est chouette.

J : Tu as des attentes par rapport à tout ça ?

E : A la recherche ?

J : Oui, est-ce que tu en attends quelque chose ?

E : Oui, je me dis que c'est intéressant d'avoir un retour sur nos pratiques. Moi je n'ai jamais été filmée en classe. Je pense que ça ne peut que faire avancer.

J : Est-ce qu'il a des angoisses par rapport à tout ça ?

E : C'est peut-être le fait de venir filmer en classe, je me dis, il faut que je sois au bon moment, bien préparée ou moi dans la manière dont je vais être avec les élèves.

J : Et en même temps, il faut que ce soit spontané car l'idée c'est de voir ce qui se passe comme si je n'étais pas là. Et les jours où je n'y suis pas, l'idée c'est que tu fasses la même chose. Même si je vais regarder ce que tu leur dis et comment tu leur dis, c'est justement pour voir ce que ça implique sur les élèves. Je vais regarder les deux en fait. L'idée c'est de voir les

interactions. Ce n'est pas un jugement, l'idée c'est de comprendre comment on pourrait optimiser ce dispositif. Je ne sais pas si je suis claire. Ce n'est pas toi que je regarde, c'est la classe. Surtout que ce que je vais voir là, ce ne serait pas la même chose avec toi et un autre groupe. Est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais tenter ? Est-ce que tu as des envies ? J'ai compris que c'est quelque chose que tu aimerais poursuivre. Est-ce que, ce que je t'ai donné ça t'a aidé ? Est-ce que tu aurais besoin d'autres éléments ?

E : Oui, d'avoir des éléments, des ateliers déjà tout prêts, ça permet de ne pas trop réfléchir et de démarrer avec ça. Ensuite, je pense que sur ma classe j'ai envie de vraiment de réfléchir a beaucoup de choses qui m'interrogent.

J : C'est vrai que maintenant en maternelle, il y a plein de façon de travailler, groupes fixes, variables, homogènes, hétérogènes, grand groupe... Si j'ai compris tu travailles avec des groupes de couleur fixes.

E : Oui, c'est très classique, avec des groupes de couleur mais il y a le temps d'accueil après on range, la moitié part aux toilettes avec l'ATSEM et constamment j'obtiens le calme, on fait quelques comptines et le calme se brise et je m'épuise et pour les enfants, je ne sais pas. C'est pareil regarder un atelier qu'on ne va pas faire à l'instant pour un enfant de 4 ans, je ne sais pas si ça a un grand intérêt. Quand je présente les 4 ateliers le matin, j'attends que tout le monde écoute et après ça fait du bruit et je ne peux pas expliquer aux autres...L'ATSEM pour l'instant, ça la rassure parce qu'elle faisait comme ça avant.

J : Après, tu peux expliquer les ateliers autonomes en grand groupe et les ateliers dirigés au sein des ateliers ce qui diminue ce temps. On va peut-être couper l'enregistrement car ça n'a plus de lien avec la recherche sauf si tu avais des choses à ajouter à ce sujet.

E : Non, c'est bon pour moi.

Annexe 11 : Verbatim séance 1 Classe 1

Verbatim séance du 15 novembre 2021 classe de l'enseignante 1

Lorsque j'arrive les enfants sont en récréation. Ils rentrent dans la classe. L'enseignante me dit qu'elle n'a pas relu le cahier des charges et veut que je lui en rappelle les grandes lignes ce qui est difficile en si peu de temps avec les élèves à côté. Les ateliers ont été posés dans une étagère mais il n'y a pas de photo ni sur les barquettes ni sur le meuble pour aider au rangement. Elle m'annonce aussi que le groupe qui devait être de 6-7 élèves sera finalement de 9 élèves. Il y a notamment Manal, une élève allophone qui est arrivée à la rentrée des vacances d'automne.

L'enseignante fait un rituel de retour au calme.

L'enseignante : « Vous avez vu, il y a la dame dont je vous ai parlé ce matin. Elle va vous filmer. Vous faites comme si elle n'était pas là. D'accord ? Donc, pendant que les grandes sections vont travailler avec Ange-Marie derrière, vous vous souvenez ? Nous, avec les moyennes sections on va travailler dans cet espace. Qu'est-ce que vous allez faire alors les moyennes sections ? »

Un élève dit : « Je ne sais pas. »

Un autre dit : « Moi, non plus. »

L'enseignante lève le doigt pour montrer qu'il faut lever le doigt et dit : « Tu ne sais pas. Alors qui est-ce qui se souvient de ce que j'ai expliqué ce matin et qui peut le redire ? Logan ? Tu ne te souviens plus non plus. Qui est-ce qui se souvient ? Emie. »

Emie : « Les moyens, ils devaient faire les ateliers que Joanne elle a fabriqué. »

L'enseignante : « C'est les ateliers que Joanne, elle a inventé. (tous les élèves me regardent) et ça sert à quoi ? Pourquoi on a inventé ces ateliers ? »

Un élève : « A jouer. »

L'enseignante : « A jouer mais pourquoi ? Pourquoi on est à l'école ? »

Plusieurs élèves : « Pour apprendre ! »

L'enseignante : « Pour apprendre. Alors ces ateliers

Un élève : « Pour apprendre à compter. »

L'enseignante : « Alors, ce matin on a appris à compter. Et là, il va aussi y avoir des ateliers pour apprendre à compter (l'enseignante lève un doigt pour montrer que c'est un des intérêts des ateliers mais qu'elle attend qu'on lui en propose d'autres). Apprendre quoi d'autre à l'école ?

Un élève : « A jouer. »

L'enseignante : « Alors à jouer ça veut dire jouer avec les autres ? Qu'est-ce qu'on avait dit ce matin comme mot ? Avec les autres qu'est-ce qu'on apprend ? »

Un enfant : « A jouer ensemble. »

L'enseignante : « A jouer ensemble, à être ensemble. »

Un autre enfant : « On apprend à, à , à , à être ensemble. »

L'enseignante : « A être ensemble, à se respecter. Vous vous souvenez de ça. Ok. »

La même élève : « Et pas se faire mal. »

L'enseignante : « Évidemment. »

Un autre élève : « Et aussi à écrire. »

L'enseignante en montrant 3 sur ses doigts : « Et aussi à écrire, donc ça c'est le troisième axe. On avait dit : dire, écrire, ce matin, on a fait compter et là on a dit être ensemble, se respecter. D'accord ? Donc les grandes sections pendant ce temps là, vous allez pouvoir aller travailler avec Ange-Marie sur (montre ses doigts), c'est combien ça ? »

Les enfants : « trois »

L'enseignante : « Trois. Donc il va vous falloir découper les trois objets, les coller et trouver des collections de trois objets sur le cahier des nombres. D'accord ? »

Les grandes section : « D'accord. »

Les grandes sections vont s'installer avec l'ATSEM à deux tables de l'autre côté de la classe.

Les moyens sont installés sur les bancs face à l'étagère des ateliers et il y a une table au milieu. L'enseignante est assise au milieu des élèves.

L'enseignante se lève et dit : « Vous avez vu les ateliers, ils sont là. Je vais vous montrer comment on peut faire. On en prend un. Non, reste assis s'il te plaît. On le prend et on peut s'installer soit ici (petite table du coin regroupement). Je m'assois par terre, je pose mon atelier et j'essaie de comprendre. Tiens, qu'est-ce que je vais faire avec ça. D'accord ? Restez à vos places. Moi je suis là, je peux vous aider. Vous avez le droit de regarder un copain ou une copine et quand on a fini, qu'est-ce qu'on fait d'après vous ? »

Un enfant : « On le donne. »

L'enseignante : « Non, on le donne pas. »

Un autre enfant : « On le défait. »

L'enseignante : « Non, quand j'ai fini... »

Un autre enfant : « On le range. »

L'enseignante approuve et répète : « On le range bien délicatement comme je l'ai trouvé. D'accord ? Je reprends mon atelier et je vais le ranger. Et j'ai le droit d'en prendre un autre. Je peux en prendre un autre. Et qu'est-ce que je fais ? Je vais m'installer là ou bien là. Et vous avez le droit d'aller là aussi sur cette table. On ne se met pas par terre pour l'instant pour que ça reste quand même ordonné, Ok. »

Pablo : « Ordonné ? »

L'enseignante : « Ordonné. »

Ethan répète : « Ordonné. »

L'enseignante : « Pour que ce ne soit pas le bazar. Parce que faut pas que ce soit le bazar, d'accord ? »

Ethan : « Et sinon on va marcher sur tout. »

L'enseignante : « Voilà, donc vraiment ce qui est important aujourd'hui c'est que vous pensiez à ranger l'atelier bien comme il faut. D'accord ? Et puis, je vais vous laisser découvrir petit à petit. On va le refaire d'autres lundis. On le refera. Hein ! On va y aller petit à petit pour pas que ce soit le bazar. Allez-y tous les 4 déjà. Les grands vous faites beaucoup trop de bruit. »

Noé et Pierre attrapent chacun un sablier et laissent le reste des sabliers dans l'étagère. L'enseignante envoie trois autres enfants choisir un atelier.

Loucas a choisi l'atelier des bocaux à remplir de haricots blancs. Olivia s'installe à côté de Loucas. Elle a pris la barquette des bocaux à associer à leurs couvercles. Le soucis est que la difficulté qui devait être liée aux différentes tailles des bocaux à associer au bon couvercle n'y est pas car tous les bocaux sont de la même taille.

L'enseignante n'aide pas les élèves à choisir, s'installer, comprendre leur atelier. Elle est partie voir les grandes sections.

Ethan a choisi le puzzle en 3D, Pablo les boîtes à œufs de numération. Ethan attend Pablo pour aller s'installer.

Logan a choisi les élastiques de couleur à enfiler sur le rouleau.

Zoé a, elle aussi, attrapé un sablier. Elle s'assied sur le banc en face de Pierre et Noé et les interpelle en montrant le sablier : « Moi aussi j'en ai un. »

Héloïse a choisi les baskets. Manal s'approche et regarde. Héloïse met la barquette sur le côté pour montrer que c'est elle qui l'a choisi.

L'enseignante revient elle range un atelier qui traîne et repart.

Pierre observe le sable de son sablier alors que Noé regarde ce qui se passe autour de lui. Lorsque le sable est écoulé, Pierre se lève pour aller ranger son sablier. Noé se met alors à observer le sien.

Loucas remplit consciencieusement ses bocaux avec les haricots blancs. Manal vient observer et essaie de s'en saisir. Il lui dit en montrant l'étagère des ateliers: « Manal. Manal là-bas. »

Manal va chercher un sablier qu'elle secoue dans tous les sens et qu'elle vient montrer à Loucas.

Héloïse ne sait pas quoi faire avec ses baskets. Elle est assise la barquette posée sur les genoux et regarde les activités des autres.

Pierre a pris l'atelier des bocaux à remplir avec des graines à trier. Il est installé à côté de Logan qui enfile les élastiques sur le rouleau.

Loucas va ranger son atelier.

Zoé s'installe avec l'atelier de l'aimant et des jetons.

Manal va regarder Héloïse puis Zoé.

Olivia va chercher l'atelier que vient de ranger Loucas.

Ethan et Pablo sont installés à la table et regardent ensemble l'atelier de numération avec les boîtes d'œufs.

Pablo joue avec la cuillère dans les pois chiche qui y sont associés et finit par dire à Ethan : « Ah je sais, on doit les mettre dedans ! ». Il commence à remplir sa boîte avec la cuillère en attrapant un pois chiche à la fois.

Ethan opine et retourne à la découverte du contenu de sa propre barquette.

Loucas demande le sablier à Manal qui le lui donne. Il va s'asseoir à côté de Noé qui est toujours avec le sien.

L'enseignante est encore avec les grandes sections et dit : « Chut ! »

Elle revient avec une grille d'observation et montre aux enfants près de l'étagère qu'il y a aussi des ateliers au dessus.

Elle pose sa grille et regarde de loin. Manal lui montre l'atelier des grandes sections. L'enseignante lui fait non de la tête. L'enseignante lui montre qu'elle peut choisir un atelier. Manal montre une barquette en regardant la maîtresse qui opine pour montrer à Manal qu'elle est autorisée à s'en saisir.

Héloïse a rangé les chaussures et pris le fil et les perles. Elle s'installe à la petite table du regroupement et commence à enfiler les perles.

Zoé range l'aimant sans avoir fait l'atelier. (N'a-t-elle pas réussi à ouvrir le pot ?) Puis, elle vient s'asseoir sur le banc et observe ses camarades.

Manal prend l'atelier des pinces à linges de couleur à pincer sur la boîte de couleur correspondante.

Loucas et Noé regardent ensemble le sablier de Loucas et commentent en montrant le sable. (propos inaudibles)

Zoé a pris un atelier de graines à trier.

Pablo secoue la boîte qu'il a rempli et regarde Ethan en disant : « Ça fait du bruit. »

L'enseignante retourne voir les grands et leur dit : « Les grands vous faites trop de bruit. »

Pablo attrape des pois chiche avec sa cuillère et dit à Ethan : « Regarde ! »

Celui-ci répond : « Tu dois en mettre plus ! »

Pierre est parti voir l'enseignante et est revenu observer Pablo et Ethan. Puis, il repart.

Loucas regarde et touche les sabliers dans l'étagère.

Ethan n'a toujours pas démarré son atelier. Il regarde la boîte d'œufs sur laquelle sont dessinés trois points et dit : « Là, il faut en mettre trois. » Pendant ce temps, Pablo en met deux dans chaque alvéole de la boîte sur laquelle il y a deux points. Ils ont intuitivement compris la consigne. Lorsqu'il a terminé Pablo secoue la boîte et la place au dessus de celle du 1. Ethan lui tend la dernière boîte. Pablo change de technique et attrape cette fois les pois chiche avec les doigts. Ethan et Pablo collaborent pour remplir la boîte de 3. Pablo présente à Ethan une grosse poignée et Ethan en prélève 3 à chaque fois.

Loucas prend l'atelier des carafes avec les graines à transvaser de l'une à l'autre. Il s'en lasse vite.

Noé va ranger son sablier et regarder un sablier plus gros.

Manal abandonne son atelier des pinces pour prendre le matériel d'Olivia qui est à côté d'elle. Olivia réagit en regroupant les haricots blancs et en grognant.

Héloïse dit à Manal pour défendre Olivia: « Elle a le droit. C'est que pour elle. »

Olivia : « Non, Manal, c'est moi ! »

Manal retourne à ses pinces à linge.

Loucas vient faire l'atelier avec Zoé. Noé range son sablier et vient les rejoindre.

Entre temps, Pierre est revenu et s'intéresse à l'atelier d'Ethan. Il cherche à réaliser le puzzle. Pablo appelle l'enseignante : « Maîtresse ! ». L'enseignante qui était avec les grands arrive et dit en s'asseyant face à lui : « Comment ? » Il lui dit : « Lui, il veut faire pipi. ».

L'enseignante : « Tu veux faire pipi Ethan, vas-y. »

Ethan se lève et va aux toilettes. L'enseignante repart.

Pierre est en train de faire le puzzle en 3D.

Loucas, Noé et Zoé trient à trois les différentes graines de l'atelier de tri.

Manal recommence à embêter Olivia.

L'enseignante va voir. Elle dit à Manal: « Manal, ça c'est pas comme ça. (en parlant de l'atelier des pinces à linge et en lui montrant comment faire). Regarde, c'est pour muscler tes doigts. » Manal avait joué à mettre les pinces à linge aléatoirement dans les gobelets. Olivia va ranger son atelier et regarde un sablier.

Olivia va ranger son atelier et montre à la maîtresse qu'elle a pris un sablier.

Manal poursuit son atelier des pinces en respectant la consigne. « Ouais, c'est bien, c'est super. Oui, très bien ! » lui dit l'enseignante.

L'enseignante va voir Logan et lui dit : « Ah alors est-ce que tu crois que tu les as mis au bon endroit ? Oui ? Tu les as mis comme tu veux. Et d'après toi pourquoi il y a ces couleurs là, qu'on a dessiné. Ça sert à quoi ces couleurs ? Ça te demande de faire dans l'ordre des couleurs. Tu rentres tous les élastiques.» Logan ne tient pas compte de ce qui a été dit et continue à enfiler ses élastiques. L'enseignante attend qu'il ait terminé puis dit : « Tu le refais en respectant les couleurs (Elle lui montre en nommant les couleurs.) ou alors tu le refais la prochaine fois. Comme tu veux. » Logan enlève les élastiques pour ranger l'atelier.

L'enseignante va vers Manal qui lui tend une pince cassée : « Ah, elle n'est pas solide cette pince, vraiment pas solide. »

Pierre va ranger l'atelier du puzzle 3D et boire dans sa gourde.

Ethan revient des toilettes et retourne voir Pablo et le regarde ranger son atelier. Pierre les rejoint.

Pierre attrape l'atelier de Pablo. Ethan dit : « J'ai envie de le faire. » Pas de réponse de Pierre. Ethan dit : « On peut le faire à deux ? » Pierre ne répond toujours pas. Ethan dit : « Après, tu me le prêtes. » Puis, en voyant Pierre mettre des cuillères entières de pois chiche dans la boîte du un : « C'est lequel que tu fais ». Il dit des choses à Pierre en faisant des gestes mais c'est inaudible.

Zoé est allée se chercher un nouvel atelier (haricots blancs à répartir dans les pots en verre..) Elle s'installe sur le banc à côté de Noé qui a fait tomber la barquette de tri du banc. Logan l'aide à la ramasser.

L'enseignante repart observer les grandes sections.

Logan prend l'atelier de l'aimant et des jetons. Il attrape tout le pot par le couvercle avec l'aimant mais n'essaie pas d'ouvrir le pot. Manal s'approche de lui. Il joue avec un élastique qu'il a trouvé par terre de son atelier précédent. Il regarde Manal. Il prend l'atelier et va le ranger.

Pierre verse tous les pois chiche dans la boîte d'œufs. Puis, il essaie de transvaser les pois chiche de la boîte d'œufs vers le pot de rangement. La moitié tombe sur la table et par terre. Il va ramasser ce qui est par terre et Ethan ramasse ce qui est sur la table.

Logan ramasse les graines de l'atelier pendant que Noé les trie.

Pablo est allé chercher l'atelier Kaplas et s'est installé à l'autre bout de la table. L'enseignante lui dit : « Je vais juste t'expliquer ce qu'il faut faire car je n'ai pas mis la photo. Le but c'est de faire une tour comme ça. C'est de faire monter la tour comme ça. » Pour cet atelier les enfants doivent faire une tour en kaplas très haute. La photo est censée leur montrer comment procéder. Ils doivent réfléchir. L'enseignante empêche ce processus car elle montre

directement à l'enfant comment procéder sans lui laisser le temps de chercher. L'enfant reproduit à côté ce que l'enseignante a démarré.

Manal vient observer puis montre son atelier à la maîtresse. L'enseignante lui dit en montrant l'étagère et l'atelier des pinces à linge « Ok, maintenant, tu le ranges et tu le remets dans l'étagère. Tu le remets dedans. ». Manal va enlever les pinces à linge de chaque boîte pour ranger son atelier.

Olivia a changé de sablier.

Ethan se lasse. Il reste assis et regarde autour de lui. Pierre retente sa technique de transvasement avec ce qui reste dans la boîte d'œufs. Il procède plus doucement. Il y a moins de dégâts collatéraux. Lorsque Pierre va par terre, Ethan est tenté de prendre l'atelier. Il s'en approche puis s'en éloigne.

L'enseignante retourne voir Pablo : « Alors le but c'est vraiment de faire monter la tour. Il faut être très, très calme ! » Manal s'installe à côté de Pablo et essaie de faire pareil. Elle réussit, elle aussi à reproduire le modèle de l'enseignante.

Noé tend les mains ouvertes à Loucas pour que ce dernier y dépose tous les haricots rouges. Ils font ensemble l'atelier de tri.

Pierre recommence à remplir avec la cuillère puis transvaser. Ethan ramasse au fur et à mesure ce qui tombe. Cela fait rire Ethan. Il montre à Pierre une gommette collée sur le banc sur laquelle il y a un prénom. Pierre lui dit : « C'est Juliette. »

Héloïse ne fait rien. L'enseignante lui dit : « C'est trop facile pour toi ? Tu veux quelque chose d'un peu plus difficile ? » Elle choisit l'atelier des vis et des écrous mais l'arrête très vite.

L'enseignante en montrant les kaplas : « Manal, c'est pour Pablo ça. Merci Manal. » (Manal n'a pour l'instant pas rendu les kaplas à Pablo.) Pablo semble négocier pour qu'elle les lui donne (propos inaudibles) Héloïse vient regarder Pablo qui poursuit sa tour avec les kaplas qui lui restent. Manal finit pas démonter sa tour et mettre les kaplas dans la barquette de Pablo qui s'en saisit avec méfiance.

Zoé manipule les jetons et l'aimant à côté de Logan qui va la voir de temps en temps.

Logan fait un atelier de perles qu'il enfle sur un fil. Il le montre à l'enseignante.

L'enseignante : « Tu as tout fini déjà. T'es fier ? Tu es content d'avoir réussi ? On le range. Tu le ranges ? »

L'enseignante parle à Olivia qui range l'atelier des vis et des écrous. « Alors, ça a marché ça ? Qu'est ce que tu as fait. On visse. C'est quoi quand on fait l'inverse ? On dévisse. On visse, on dévisse.» Olivia part ensuite observer Zoé.

Héloïse prend l'atelier des haricots blancs.

Devant la tour de Pablo, l'enseignante dit : « Ouah !!! »

Pablo a fini. Il montre à Héloïse que sa tour est grande et s'appuie pour la faire tomber tout en la contenant avec ses mains. Il rigole quand elle s'écroule. Il range ensuite son atelier. Héloïse s'en va.

(Je montre à l'enseignante qu'un enfant a arraché des mains le jeu d'un autre. Cette dernière me répond : « Qu'est-ce que tu veux que je fasse ? Si elle a rien dit... C'est à eux de le dire. »)

Pierre continue ses transvasements et Ethan l'aide à chaque fois à ramasser.

L'enseignante va voir Pablo : « Tu as fini ? Tu veux que je le note que tu as réussi ça ? (Sur sa feuille elle ajoute Pablo qui n'y était pas et écrit « tour » en lui montrant) Alors, regarde. Qu'est-ce que je fais pour montrer que c'est réussi ? Qu'est ce que je fais. Tu as une idée ? (Il lui montre avec la main.) Un petit cœur, d'accord. »

Là encore cela ne correspond pas à ce que nous avons convenu en amont de la mise à l'épreuve. Je lui avais fourni des grilles d'autoévaluation à compléter avec les élèves pour les rendre petit à petit autonomes de leur évaluation.

Logan vient voir l'enseignante et lui explique quelque chose que visiblement elle ne comprend pas. Elle lui dit : « Tu as fait quoi ? La carte au trésor ? C'était quoi ça la carte au trésor ? C'était quoi comme atelier la carte au trésor ? Ah, mais ce n'était pas dans les ateliers choisis de la classe. Non ? Ah c'est chez ta mère. » (Je n'entend pas les réponses de Logan qui sont à voix basse et inaudibles sur l'enregistrement.)

Zoé et Olivia réalisent ensemble l'atelier de l'aimant et des jetons. Zoé a l'aimant. Pablo vient observer. Zoé le repousse. Olivia en profite pour lui arracher l'aimant des mains.

Pablo dit en la regardant : « Après c'est à moi, après c'est à elle en montrant Zoé et après c'est à toi en remontrant Olivia. » La barquette vacille. Ils se mettent tous les trois à ramasser les jetons. Olivia poursuit l'atelier. Elle attrape tous les jetons avec l'aimant et les range dans la barquette. Zoé finit par s'éloigner.

L'enseignante me dit au bout de 18 minutes d'atelier : « On va pas tarder à arrêter. Un quart d'heure d'atelier, c'est ça. ». Je lui dit que c'est comme elle le souhaite.

Depuis un moment Héloïse est assise par terre et attend.

Manal est par terre avec l'atelier des haricots blancs qu'elle transvase patiemment. Puis, elle s'arrête pour regarder de loin Pablo et Olivia.

L'enseignante va voir Ethan et Pierre qui sont sous la table en train de ramasser les graines qu'ils ont faites tomber: « Qu'est-ce qui se passe ici. Comment ça se fait qu'il y ait eu cette catastrophe ? »

Pierre : « Parce qu'Ethan il a fait tomber le pot. »

L'enseignante : « Comment ça se fait que vous l'avez fait tomber ? En tous cas, il faut ramasser, ça c'est très bien. Est-ce qu'on arrête là les ateliers ? J'ai l'impression qu'on va arrêter. Hein ? C'est bien comme ça. Est-ce que l'on arrête là ? J'ai l'impression que c'est bien là. »

Manal se lève, laisse son atelier par terre et s'approche d'Olivia et Pablo. Elle essaie d'arracher l'aimant des mains d'Olivia qui proteste en criant : « Eh ».

L'enseignante arrive et dit : « Qu'est-ce qui se passe Manal ? Allez, tu le ranges Olivia. »

En s'adressant à Zoé : « Tu veux encore en faire un et après tu le ranges. D'accord ? Tu as le temps parce que les garçons ils sont en train de ramasser les haricots. Les moyens on va commencer à ranger.»

Loucas va aider Ethan et Pierre à ranger sous la table puis les regarde.

Zoé fait l'atelier des pinces à linge. Noé et Pierre viennent observer Zoé. Pierre place certaines pinces à linge.

Manal continue à essayer d'attraper l'aimant. Les autres disent : « C'est à Olivia. »

Olivia dit : « Non, Manal. ». Puis, elle récite une comptine en pointant tout à tour Pablo et Manal et finit par Pablo en disant : « C'est à toi. » Il rigole de joie et elle lui tend l'atelier. Olivia part et Manal s'assoit à sa place face à Pablo. Elle cherche à lui arracher l'aimant des mains. Olivia est revenue poser les jetons qu'elle avait trouvé par terre dans la barquette. Elle aide Pablo à essayer de récupérer l'aimant auprès de Manal.

L'enseignante : « On va tranquillement commencer à ranger les grands. » Elle se dirige vers Manal, Olivia, Pablo et Logan qui est arrivé observer et dit : « Que se passe-t-il ? Non. Olivia est-ce que tu es contente qu'ils soient tous autour de toi ? Ça ne t'embête pas ? » Elle donne l'aimant à Manal. Pablo la regarde interloqué. Logan a attrapé des jetons entre temps.

Olivia dit : « Loucas il veut pas les mettre. »

L'enseignante : « Attend. Mais il attend que Manal ait fini je pense. On va le ranger maintenant. »

Pablo qui attend depuis un moment : « C'est moi qui vais le faire maintenant. »

L'enseignante : « Attend, un autre jour. Tu as très envie de le faire. Un autre jour. Tu pourras le prendre lundi prochain. L'enseignante range l'atelier.

Zoé poursuit l'atelier des pinces à linge. Logan lui tend des pinces cassées.

L'enseignante dit : « Il va falloir que j'en rachète des pinces. En bois ! »

Pablo regarde les sabliers dans le meuble et dit : « Oh, il est fini le gros. »

L'enseignante dit : « Ah, ça y est le sable est descendu. »

Ethan et Noé viennent observer.

L'enseignante : « Tout à l'heure je t'ai entendu dire Pablo avec ça (en montrant les sabliers) T'as dit : « ça détend ». Hein, c'est ça que tu as dit tout à l'heure que ça détend. (Pablo opine.) Tu pourras expliquer aux copains ce que c'est « ça détend » »

Pablo : « Quand il est tout en haut il a gagné. »

L'enseignante : « Quand il est tout en haut il a gagné. Qui ça ? »

Pablo : « Moi, j'ai joué. (montrant les sabliers) »

L'enseignante : « Tu as déjà joué avec ça. Comme ça s'appelle ? »

Ethan : « un sablier »

L'enseignante : « Un sablier. Eh oui. Qu'est-ce que ça veut dire sablier. Ça détend tu m'as dit tout à l'heure. »

Pablo fait un geste vers le bas.

L'enseignante dit : « Ah ça descend ! D'accord. (Elle range le sablier.) »

Zoé range son atelier et enlève les papiers de couleur des pots. Pierre dit à l'enseignante : « Elle casse les trucs des pots. » en pointant Zoé. L'enseignante n'a certainement pas compris. Elle lui dit : « C'est bien elle peut le ranger maintenant. » Elle dit : « Pierre, ah non c'est Zoé. Tu peux le ranger. »

L'enseignante trouve par terre l'atelier laissé par Manal et demande : « Qui a utilisé ça ? ». Elle le pose sur la table du milieu du regroupement. Elle prend une barquette de graines en la posant à côté et dit : « Oh la la ! Mais, qu'est-ce que c'est que ça ? C'est pas du tout rangé, ça ! Loucas. » Elle lui indique l'atelier de tri à ranger. Noé vient l'aider. Elle le regarde et dit : « Tu étais avec qui déjà ? » Il répond mais c'est inaudible.

Pierre se remet à jouer. Cela fait plus de 7 minutes que l'enseignante a demandé le rangement mais sans fermeté et clarté. Ceux qui ont rangé tout de suite tournent en rond et commencent à s'énerver.

L'enseignante : « Est-ce qu'il y en a qui veulent aller aux toilettes pendant que vous rangez ? »

Finalement, Loucas ne range pas et part aux toilettes. Pierre en profite pour prendre l'atelier. L'enseignante part aux toilettes avec les élèves qui y sont allés.

Héloïse et Ethan errent. Ethan finit par aller jouer avec Pierre. Héloïse part car sa maman est venue la chercher.

L'enseignante avait oublié le temps d'institutionnalisation. Je le lui rappelle.

Retour des toilettes

« Allez, on s'assied et on fait le bilan. On va faire le bilan des activités de cet après-midi. Les grands (...) Et les moyens j'aimerais bien que vous me parliez des ateliers parce que les grands je vous ai dit que ça allait vous concerner. Alors les moyens, voyons voir comment ça s'est passé les ateliers ? »

Pablo : « Très bien »

L'enseignante : « Alors, qu'est ce que tu as fait pas exemple ? Tu te souviens ? »

Pablo : « Une tour. »

L'enseignante : « Alors, qu'est-ce que ça te fait travailler de faire la tour. »

Pablo dit en faisant la pince avec les doigts : « Les petits doigts »

L'enseignante : « Les doigts, ok et quoi d'autre ? Est-ce que vous voulez me parler des ateliers ? Logan ? »

Logan se contorsionne sur le banc. Melyssa lève la main. L'enseignante lui répond qu'elle n'était pas sur les ateliers, qu'elle était sur le chiffre trois. (...) Alors les ateliers, est-ce que ça s'est bien passé ? »

Plusieurs enfants répondent : « Oui »

L'enseignante : « Est-ce qu'il y a eu des choses difficiles ? Par exemple, moi j'ai vu Zoé. Zoé, tu as travaillé avec un atelier. Au début tu ne comprenais pas ce qu'il fallait faire. Tu te souviens ou pas ? »

Elle fait non de la tête.

L'enseignante : « Non ? Je vais te montrer. C'était celui-là. (L'enseignante montre l'atelier de l'aimant et des jetons.) Tu te souviens Zoé. Oui ? Tu l'as fait ça ? »

Zoé opine.

L'enseignante : « Zoé, elle l'a pris et puis elle trouvait ça trop difficile alors elle l'a rangé. Mais qu'est ce qu'on peut faire si on ne sait pas quoi faire, si on trouve que c'est difficile ? Au lieu de ranger, qu'est ce qu'on peut faire d'autre ? »

Un enfant : « On dit aux copains si il peut nous aider. »

L'enseignante : « Oui, on peut faire ça. Comment on demande alors ? »

Logan : « S'il te plaît »

Olivia : « Et après, la copine elle dit merci. »

L'enseignante : « On dit s'il te plaît, la copine elle dit oui et après on dit merci. »

Laura : « Et peut être la copine elle peut dire non. »

L'enseignante : « Elle peut dire non et alors comment on fait dans ces cas là ? Chut, on écoute Laura. »

Laura : « Il faut qu'elle cherche une autre copine. »

L'enseignante : « On va chercher une autre copine. On dit non, là, je ne peux pas t'aider, je suis trop concentrée. Vas demander à quelqu'un d'autre. Et à la fin qu'est ce qui était difficile Zoé. Tu saurais dire ce qui était difficile, là. Comment ça s'appelle ? »

Zoé : « A l'ouvrir »

L'enseignante : « A l'ouvrir, c'est difficile, ça demande de la force, hein ? On doit être fort, on doit faire le geste, hop et ça s'ouvre. Et qu'est-ce qui se passe ? Qu'est ce qui s'est passé après ? »

Zoé : « Après on le remet dedans. »

L'enseignante : « Qu'est ce qui se passe quand on le met dedans ? »

Tyah : « Ça colle dessus. »

L'enseignante : « Ça se colle dessus ? Ça alors, c'est magique. »

Zoé : « Je peux le faire ? »

L'enseignante : « Tu veux le faire Zoé. Tu te mets comme ça pour que tout le monde voit.

Certains enfants rigolent en voyant les jetons s'accrocher à l'aimant.

L'enseignante : « Alors, après comment on fait ? »

Zoé : « Après, on met dedans. »

L'enseignante : « A la fin on le remet dedans. » (Zoé range les jetons dans le bocal. Manal montre Zoé du doigt.) Qu'est-ce que tu veux dire Manal ? Tu l'as fait toi aussi ? (Manal hoche la tête) Tu voudras le refaire la prochaine fois. (Elle hoche la tête une nouvelle fois) »

Un enfant dit : « Moi aussi ! »

L'enseignante : « Alors, je vais le ranger, tu le referas un autre jour. Après j'ai vu par exemple avec cet atelier. Qui a fait cet atelier ? » (atelier des haricots blancs)

Plusieurs enfants lève la main en disant « Moi ». La maîtresse s'étonne : « Ah bon, je vous ai pas vu par contre, j'ai vu Ethan avec Pierre. Ah oui, c'est vous qui avez fait tomber les haricots. Par contre, ils les ont ramassés. Ils les ont fait tomber et tout de suite ils les ont ramassés et rangés. Ça, c'est très bien. Comme ça après, c'est pas le bazar pour les autres copains. Bon et bien ça suffira pour aujourd'hui. On en reparlera plus tard quand vous allez les refaire. »

Annexe 12 : Verbatim séance 2 classe 1

Verbatim séance du 22 novembre 2021 classe de l'enseignante 1

L'enseignante : « Est-ce que certains se souviennent d'un atelier qu'ils ont fait et qu'ils ont réussi. Ça a marché. Logan ? (il lève la main.) C'était lequel ? Raconte-nous un peu ce que tu avais fait. »

Logan : « élastiques »

L'enseignante : « Comment ? Les élastiques ? »

Logan : « Oui »

L'enseignante en se déplaçant : « Les élastiques, viens, on va le chercher. » Logan la suit.

L'enseignante : « Il est là je crois. » Elle revient s'asseoir face aux élèves : « Alors, Logan avait fait celui-là. Qui d'autre avait fait celui-là ? (Olivia lève la main.) Toi aussi tu l'avais fait ? Et qu'est-ce qu'il fallait faire alors ? D'abord Logan et après Olivia tu vas expliquer. »

Logan : « Les mettre, les élastiques. »

L'enseignante : « Les mettre, les élastiques ? Où ça ? Sur les couleurs, d'accord. Et ça (montrant le rouleau d'essuie-tout) comment ça s'appelle ? »

Logan : « Entourer »

L'enseignante : « Oui, il faut entourer les élastiques, les poser et ça va entourer le ? (en brandissant le rouleau) »

Plusieurs élèves : « le rouleau de papier sopalin. »

L'enseignante : « Un rouleau de papier sopalin, vous connaissez ? Dans la cuisine... »

Plusieurs enfants s'expriment en même temps sur leur connaissance du papier sopalin. C'est inintelligible.

L'enseignante : « Attendez ! »

Olivia : « Comme pour étaler la pâte. »

L'enseignante : « Comme pour étaler la pâte. (L'enseignante fait de geste d'étaler la pâte avec le rouleau.) Oui, mais attendez, celui-là il est. Chut ! (en montrant du doigt l'élève qui l'interrompt.) Je ne t'ai pas donné la parole. C'est en quelle matière ça ? »

Olivia: « en carton ! »

L'enseignante : « C'est en carton. Donc, là effectivement, Logan en fonction des couleurs, tu avais mis les élastiques autour du rouleau et sur la bonne couleur. Il faut choisir les bonnes couleurs. D'accord. Du coup, moi, j'ai la petite photo pour qu'on s'en souvienne que je vais mettre dedans. Si tu ne te souviens plus de ce qu'il faut faire Ethan, tu as la petite photo qui peut t'aider à savoir bien le ranger. D'accord ? Alors, voyons (l'enseignante cherche parmi les photos celle correspondant à l'atelier et la tend à Logan.) Tu la mets dedans. (Logan la pose dans la barquette.) On la met dedans comme ça, ça vous aide à savoir ce qu'il faut faire. Ok ? (Elle va la ranger.) Alors Olivia, toi tu as réussi à... (Olivia vient montrer la barquette que l'enseignante sort et va se rasseoir). Viens, voir là ma grande. Viens nous montrer.(Olivia s'approche.) Elle a dit un mot... »

Olivia : « J'ai réussi à faire ça. »

L'enseignante : « Et qu'est-ce que tu fais ? Vas-y, qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce qu'elle prend dans sa main Olivia. Ethan viens, viens vers moi. (Elle l'assied à côté d'elle.) Qu'est-ce qu'elle prend dans la main ? »

Logan : « Elle ferme. » (gestuelle de l'enseignante qui mime le geste de fermer.)

L'enseignante : « Elle ferme. Et comment ça s'appelle ça ? (en montrant le couvercle)

Un enfant : « Un bouchon. »

L'enseignante répète : « un bouchon (en montrant qu'elle attend autre chose.)

Un autre enfant : « Un couvercle ! »

L'enseignante montre le pot et dit : « Et ça, c'est un...en... ? C'est quelle matière ?»

Un enfant : « En bois »

L'enseignante : « En bois ? »

Un autre enfant : « En verre ! »

L'enseignante opine et répète : « En verre, en verre. Et donc, (reprenant le geste de fermer le bocal.) Qu'est-ce que tu avais dit tout à l'heure ? (en regardant Olivia.) »

Olivia : « Je vissais. »

L'enseignante : « Et donc, je visse et je... dévisse. (elle fait l'action en même temps qu'elle verbalise.) Donc je visse pour fermer et je dévisse pour ouvrir. »

Olivia: « Toutes les boîtes. »

L'enseignante : « Toutes les boîtes. Et là, quand on a réussi à faire toutes les boîtes, on a gagné, on a fini l'atelier. Et on dévisse, et on remet comme ça. »

Logan : « Et on change. »

L'enseignante : « Alors, la petite carte des couvercles (Elle la cherche.) Regardez, on voit tous les couvercles. (Elle leur montre la photo de mon atelier modèle qui ne correspond pas vraiment à l'atelier que les enfants ont en visuel car dans son atelier tous les pots sont identiques. Dans le mien, il y avait plusieurs tailles et plusieurs modèles.) C'est quelle forme les couvercles ? »

Logan : « rond »

L'enseignante : « Rond, vous voyez que c'est rond ? Ah donc à la fin ça doit être fermé dit-elle en me regardant (sur la photo les pots sont fermés, dans la barquette, ils sont ouverts) Allez, je le mets là. Tu le ranges Olivia. Tu vas le ranger dans le meuble. (Olivia le soulève incliné. On entend un bruit de verre qui s'entrechoque) Oups, oups oups ! Tu as vu. Ça apprend à être très calme. Ça nous apprend à être très calme, très concentré. (Olivia va ranger la barquette.) De quoi vous vous souvenez d'autre ? (L'enseignante pointe Zoé qui a levé la main et qui se lève.) Tu le dis d'abord. (Elle retourne vers sa place.) Tu peux le dire avec des mots d'abord. Non ? Bon, alors va le chercher. (Zoé revient avec l'aimant et les jetons.) Alors, Zoé, elle ne sait pas trop comment expliquer. Vous pourriez expliquer cet atelier ? (Logan, Olivia et d'autres se lève.) Attend, on lève le doigt. Asseyez-vous. Laissez tout le monde réfléchir. Alors, Pierre je te donne la parole. Qu'est-ce qui faut faire ? »

Pierre : « Il faut dévisser et mettre la spatule dedans (fin de la phrase inaudible. Il s'approche pour montrer ce qu'il faut faire.) »

L'enseignante : « Pierre, il a appelé ça une spatule, pourquoi pas. Je ne voulais que des mots. Lâche, retourne t'asseoir. Mais qu'est-ce qu'elle a d'un peu spécial ? »

Elève : « Elle colle »

E : « Ça colle. Pourquoi ça colle comme ça ? Comment ça s'appelle ce phénomène ? Vous connaissez des choses qui font ça déjà ? »

Une élève : « des aimants »

E : « Des aimants, comme les aimants que l'on met au tableau. Ça c'est un phénomène physique qui s'appelle les aimants, le magnétisme. »

Un élève : « Moi, je veux faire ça ! »

E : Alors, après du coup, on met dans le pot. Allez, on va ranger ça et on pourra le faire. J'ai l'impression que celui là, vous l'aimez beaucoup. »

Plusieurs élèves : « Ouais ! »

Alors comment on peut faire pour pas trop se disputer ? »

Olivia : « On attend après l'autre. »

E : « On attend l'un après l'autre. »

Suite à l'intervention d'un élève : « Tu me dis que pour ranger, il faut tout remettre dedans ? C'est ça ? »

Pierre: « Oui »

E : « Tu veux le faire ? Ou alors on demandera à quelqu'un de le faire tout à l'heure. Alors, attend, je cherche l'image pour être sûre. Est-ce que vraiment il faut tout remettre dedans ? (En regardant la photo) Ah oui ! Tu as raison. Regarde. Il est marqué que lorsque c'est rangé il faut tout remettre dedans. Donc on va le faire après. Là, je voudrais que l'on termine la présentation des ateliers, Pierre. Après, vous allez le faire. Allez ! » (L'enseignante range le « bac »).

Olivia à une copine : « Moi, je suis enrhumée. »

E en montrant le haut de l'étagère : « Vous vous souvenez qu'il y a un autre atelier là. Olivia. Un autre atelier ici que l'on oublie pas, un autre là ! »

Olivia s'approche. L'enseignante lui dit : « J'aimerais que tu restes assise pour que tout le monde puisse voir. (Ils se lèvent tous.) Restez assis s'il vous plaît. Alors, les enfants, je vais, on va s'arrêter là. (Noé lève la main.) Ah, Noé tu veux dire quelque chose ? »

Noé : « J'ai fait le sable. »

E : « Ah, oui, on va parler de celui-là. (Noé va chercher le « bac ».) Loucas, s'il te plaît. (ton agacé). C'est le dernier dont on parle. Après on en reparlera plus tard mais je trouve que celui-là c'est intéressant que l'on en parle maintenant. Alors, qu'est ce que tu peux nous dire de ça ? (en montrant les sabliers) »

Noé : « Ça coule ! »

E : « Que ça coule. »

Olivia : « Sablier ! »

E : « Ça s'appelle un sablier, oui. »

Olivia : « Chez ma mamie, j'en ai un dans le bureau. »

E : « Chez ta mamie il y en a un. Et à quoi ça lui sert à ta mamie ? »

Olivia : « Eh ben, elle y tient très beaucoup parce que ma mamie elle adore les sabliers. »

E : « Elle adore le sabliers. Elle les a comme ça sur son bureau pour son plaisir ? »

Olivia : « Oui, parce que elle a un gros bol. On a le droit de le toucher mais pas de le casser. Elle l'aime très beaucoup et c'est la première fois que je vois un sablier chez ma mamie. »

E : « D'accord, donc sa mamie, elle a des sabliers. Et à quoi ça peut servir les sabliers ? Vous savez ? (l'enseignante fait tomber les sabliers et les ramasse.) A quoi ça sert les sabliers ? »

Un élève en criant : « Oui, moi je sais. »

E : « Chut, Noé il dit, c'est pour faire le temps. Oui, c'est à dire...Héloïse ? »

Héloïse : « Moi, mamie elle me dit pour mesurer le temps quand on va dans un train. Et après, le sablier il fait les minutes. »

E : « Oui, avec le sablier on va mesurer comme tu as dit Héloïse, mesurer le temps, combien de temps. Par exemple, si tu fais la cuisine, tu veux faire cuire des œufs, hop tu retournes ton sablier pour savoir quand est-ce que les œufs vont être prêts. Ça c'est pour mesurer le temps. Ça dure combien de temps. D'accord ? Ce qu'on va faire maintenant, (Noé vient ranger les sabliers.) c'est que je vais vous laisser aller aux ateliers tranquillement. Écoutez moi d'abord. Non, Héloïse. Donc, qu'est-ce que j'attends de vous avec ces ateliers ? »

Un élève : « Travailler ! »

E : « Quoi comme travail ? »

Pierre : « Travailler avec les ateliers ! »

E : « Oui mais n'importe comment ? On travaille n'importe comment avec les ateliers ? »

Pierre : « On travaille quand les adultes ont décidé. »

E : « Oui, quand je vous dirai que vous pouvez y aller. Et puis, après, qu'est-ce qu'il faut faire ? Il faut faire attention à quoi ? »

Pierre : « Aux objets. »

Olivia : « A pas se taper ! »

E : « Ah, ça c'est sûr ! »

Olivia : « A pas se mordre, à pas se pousser ! »

E : « Ah ça c'est sûr. (plusieurs élèves parlent en même temps.) Attendez, attendez on lève le doigt. »

Zoé : « A pas casser ! »

E : « Oui, mais tout ça c'est normal Chut, on ne s'écoute plus là. Non. Ça c'est normal mais qu'est-ce qu'on a dit ? A chaque fois quand on a terminé...(Olivia et Héloïse jouent avec le tee-shirt d'Héloïse.) Héloïse quand tu as terminé les ateliers, qu'est-ce que tu dois faire ? Ethan, qu'est-ce que tu dois faire quand tu as terminé l'atelier ? »

Ethan : « On le donne. »

E : « On le donne ? Non c'est pas ça qu'on avait dit. »

Un élève crie : « On le range ! »

E : « On le range. On le range quand on a fini. N'oubliez pas ça. Alors Héloïse, tu vas pouvoir choisir ton atelier et on peut se mettre par terre aujourd'hui ou bien sur cette grande table, d'accord. »

E : « Logan, tu peux aller choisir ton atelier. On y va tour à tour sinon ça va être un peu difficile. Loucas, tu peux y aller. Vas-y Zoé. Olivia, tu peux y aller. Ethan, tu peux y aller. On va reculer un peu le banc. Manal, tu peux y aller si tu veux.

Logan choisit l'aimant et les jetons

Héloïse choisit des haricots blancs à répartir dans 4 pots avec une cuillère.

Zoé choisit l'atelier de numération

Loucas choisit les sabliers.

Olivia choisit les couvercles à visser.

Noé a choisi les élastiques

L'enseignante va voir Zoé : « Est-ce qu'il y a une petite image là dedans. Regarde. » (elle met la photo dans la barquette)

Pierre choisit le papillon et les gommettes et dit : « Qu'est-ce qu'il faut faire ? Il faut mettre les gommettes. » L'enseignante répond : « Exactement, regarde, il y a des gommettes de différentes tailles et il faut choisir la bonne taille pour aller dans le papillon. »

Olivia va voir l'enseignante : « Regarde quand je ferme, ça donne à muscler les doigts. »

E : « Ah, ça te muscle les doigts »

Logan : « Regarde, le bouchon aussi ! » en montrant à l'enseignante le couvercle qui s'est attaché à l'aimant.

E : « Ah ben le bouchon aussi il est collé. Ça alors ! Ça t'amuse ? »

Logan : « Oui. »

E : « Regarde Pierre, tu peux te mettre là. Regarde, il y a de l'espace là-bas. »

Ethan a choisi les kaplas. L'enseignante l'aide à s'installer.

Olivia crie : « Il n'y en a plus ! » en montrant un couvercle seul.

E : « Ça veut dire que tu as réussi. Ah, il manque un pot (Olivia opine). On va l'enlever alors ce couvercle. Toi, Olivia tu as fait celui-là. (Elle lui montre la fiche évaluative avec les photos des ateliers et lui montre qu'elle valide l'atelier.)

(Aparté : je demande à l'enseignante si elle fait un contrat par élève. Elle me répond que non qu'elle préfère le faire avec eux, leur montrer la fiche et leur montrer qu'elle valide et qu'après ils en auront un par élève.)

Olivia a empilé les pots et dit : « Regarde ma tour Eiffel. »

E : « Alors, ça m'embête un peu que tu fasses ça car ce sont des pots en verre. Ça peut se casser. C'est pas ça qui est demandé dans l'atelier. Maintenant que tu l'as fait soit tu le refais parce que tu as le droit de le faire autant de fois que tu veux soit tu le ranges. »

Logan a rangé son atelier et pris les perles à enfiler pour former un algorithme. Loucas a pris l'aimant et les jetons. Olivia a rejoint Ethan avec un sablier.

Elle va voir Zoé : « Alors, Est-ce que tu es allée jusqu'au bout de l'atelier. Tu en as mis plein, plein, plein. Ce n'est pas ça que l'on te demandait. Regarde. Pourquoi, il y a écrit ça sur la boîte d'après toi ? Il faut en mettre deux dans chaque alvéole de la boîte d'œufs. Tu veux bien essayer. Tu me montres quand tu as réussi, d'accord . Ah oui là tu en a mis plein, plein, plein. Tu fais le trois, tu me montreras quand tu auras fait le trois. »

L'enseignante va voir Ethan : « Est-ce qu'elle ressemble à la photo ta tour ? Non ? Moi, je vois qu'il y en a qui sont comme ça...(suite des propos inaudibles cependant c'est un étayage pour guider)

Olivia a pris les 2 tasses avec les graines à transvaser. Elle lui dit : « C'est quoi ça ? Ah oui, je vais te montrer ce qu'il faut faire. » Olivia : « Je sais. ». L'enseignante : « Non, moi je sais

mieux que toi je pense car c'est moi qui les ai fabriqués.» L'enseignante prend le récipient des mains d'Olivia et remet tous les pois chiche dans une tasse.

Olivia : « Pourquoi, il y a la cuillère ? »

E : « D'après toi, pourquoi il y a la cuillère ? C'est bien qu'elle sert à quelque chose ?

(Je lui montre que sur la photo il n'y a pas de cuillère.)

E : « Alors, c'est juste pour s'entraîner à servir avec une main et à servir avec l'autre main. Tu vois. Tu fais travailler ton habilité et quand tu en mets par terre eh bien tu les ramasses. D'accord. »

Certains ateliers sont incomplets ou mélangés car ils ont été utilisés par l'autre enseignante.

Logan va observer Olivia puis Zoé

L'enseignante cherche à remettre en ordre les ateliers.

E : « Qu'est-ce que tu m'as demandé Logan ? Les gommettes ? Tu peux y aller avec Pierre, vous pouvez vous installer côte à côte.

Loucas va ranger son atelier.

L'enseignante discute avec Noé pour valider « les élastiques ». Loucas écoute.

Héloïse a changé d'atelier. Elle s'est installée à côté de Olivia avec les sabliers.

L'enseignante observe les élèves et note des choses sur la fiche d'évaluation.

Olivia a renversé une tasse. Elle ramasse. Ethan ne fait pas la tour mais des petits tas de kaplas en forme d'étoiles.

Loucas a pris le puzzle en 3D. L'enseignante lui explique.

Héloïse va ranger les sabliers.

E : « Alors Ethan, est-ce que tu veux que je te montre le début ou est-ce que tu préfères trouver tout seul ? Je te montre ? »

Ethan : « Oui »

E : « Regarde, on fait un, deux comme ça et un, deux comme ça. » (Elle fait la base de la tour.) Elle guide Ethan sur le début de sa construction. « Tu comprends ? »

Héloïse choisit l'atelier des chaussettes à assembler.

Noé prend l'atelier de l'aimant.

Loucas sollicite l'enseignante qui lui réexplique le puzzle 3D en lui montrant.

E : « Tu le refais tout seul. Allez. »

Loucas : inaudible

E : « Tu ne veux plus le faire, tu réessaieras une autre fois. »

Loucas et Olivia rangent leur atelier.

L'enseignante remplit ses fiches d'évaluation.

L'enseignante présente à Loucas l'atelier des lettres de l'alphabet. Il a l'air d'hésiter.

E : « Tu ne veux pas le faire tout seul, tu voudrais le faire avec quelqu'un ? Héloïse, tu veux le faire avec Loucas ? Il a envie d'être avec quelqu'un. (Elle opine.) Allez. »

Ils s'installent à deux sur la grande table.

L'enseignante va regarder Ethan aux kaplas. Elle voit que Pierre tourne d'un enfant à l'autre et lui dit : « Pierre, tu en es où ? »

Pierre en montrant son papillon avec les gommettes : « Ici ». Ils discutent à deux autour du papillon (inaudible) et Zoé vient observer.

Olivia râle.

E : « Tu peux lui donner de l'aide, s'il te demande de l'aide mais s'il ne t'en demande pas, tu ne l'aides pas. »

Elle va voir Logan et lui montre qu'il y a plusieurs tailles de gommettes et de ronds et qu'il a fait des erreurs : « Regarde ceux là, ils sont petits, ceux là ils sont moyens. Ce n'est pas facile de voir la différence. Allez, tu continues avec un moyen là et un moyen là. »

Héloïse à Loucas : « Tu as vu ça c'est le I. » Héloïse fait plusieurs commentaires sur les lettres. Loucas écoute mais ne réagit pas. Elle réalise l'atelier alors que lui est plutôt dans l'observation. Au bout de 2 minutes, il met la barquette de son côté et se met au travail et dit : « Il est où le « D », il est là (en le montrant). »

E : « Alors Ethan, tu as fait une moitié de tour ? »

E : « Je veux vraiment que dans les ateliers, tu les fasses et après tu les ranges. Ce n'est pas comme quand tu es là bas (les coins jeux) et que tu fais n'importe quoi. Après tu les ranges.

Olivia a pris l'atelier des verres à remplir jusqu'à un niveau et joue à mélanger les haricots blancs. Pierre fait semblant de les mélanger et l'aide à transvaser

E : « Je crois que l'on va commencer à ranger. »

Olivia verse le contenu du verre par terre et Pierre fait pareil. Ensuite, ils les rangent spontanément dans la boîte prévue à cet effet.

E : « (inaudible) puis d'accord tu vas le montrer. »

E : « Qui est-ce qui a fait le papillon et qui ne l'a pas rangé ? Logan tu ranges. »

Laura (GS) : « Je peux les aider ? »

E : « Non, Laura, tu vas dans la bibliothèque. Tu es chez les grands donc tu restes là bas. Tu peux aller faire des jeux de construction aussi. »

Héloïse va chercher l'enseignante pour montrer qu'ils ont terminé.

E : « Voyons, alors vous me dites le nom des lettres ? Allez on essaye. »

Héloïse dit chaque lettre, l'enseignante répète. Vers le milieu de l'alphabet c'est l'enseignante qui dit la lettre et Loucas qui répète.

E : « Waouh ! Attends, je le prends en photo. »

Zoé manipule l'atelier aimants+jetons

Pierre et Ethan observent Olivia qui joue avec les haricots blancs

E : « Il va falloir ranger les ateliers maintenant. »

« Ça se décolle tout seul.(en parlant des gommettes qui se sont décollées lorsque Pierre a soulevé la feuille) Oh, regarde tu en as plein là. On va mettre du scotch. Tu sais ce que tu fais. Tu les remets bien sur la table et je mettrai du scotch. Tu vas ranger l’atelier s’il te plaît. »

« Ben, alors c’est encore tombé ? » (en regardant Olivia qui ramasse les haricots blancs.)

Héloïse déplace la barquette trop inclinée. E : « Mais non, Héloïse, si tu fais ça tu vas tout faire tomber. (ce qui est déjà le cas). Ben alors ! » Elle ramasse avec l’enseignante.

A Zoé qui range : « Tu y arrives ma grande ? »

Fin du rangement

L’enseignante m’interroge sur la phase d’institutionnalisation, si elle la fait avec les grands ou sans. Je lui répond que c’est elle qui décide.

Phase d’institutionnalisation :

Problème vidéo : lors des 5 premières minutes de l’institutionnalisation la vidéo s’est coupée. Il y a eu beaucoup d’interactions intéressantes et de moment riches pendant ce temps. Chacun exprime ses réussites et difficultés. Ethan a essayé la tour de kaplas mais il dit qu’il n’a pas réussi car elle s’est cassée.

Olivia : « Les graines. Après j’ai repris les sabliers et après j’ai repris les graines. »

Logan lève la main.

E : « Toi, tu as fait les gommettes. Il est où ton papillon d’ailleurs. »

Logan le montre et dit : « Il est là. »

E : « Donc, toi tu as collé des gommettes de la bonne taille. Il y avait trois tailles. Des petites... Comment on dit quand il y a trois tailles ? »

Olivia: « Grand, petit, grand, petit ! »

E : « Alors, grand, petit et celle du milieu comment on l’appelle ? Moyen. Il y avait des petites gommettes, des moyennes et des grandes. »

Olivia montre ses doigts et dit : « Celui là, on l’appelle le majeur ! »

E : « Le majeur, ah oui. Ok bon. Moi, ce que j'ai vu qui était intéressant aussi, c'est Loucas et Héloïse qui ont travaillé ensemble avec les lettres. Est-ce que c'était intéressant Loucas de travailler avec Héloïse ? »

Loucas : « Oui ! »

E : « Qu'est ce que tu as bien aimé ? Parce que tu m'as dit, moi je veux bien le faire mais pas tout seul. Tu avais envie d'être avec quelqu'un. Tu aimes bien travailler avec quelqu'un ? (Loucas opine.) »

Olivia: « En fait... »

E : « Est-ce que tu as levé le doigt Olivia ? Non. Est-ce que tu es assise sur le banc ? Non plus. (Olivia va s'asseoir sur le banc et lève le doigt.) Voilà, ça c'est super ! Allez, dernière prise de parole parce qu'après on va prendre le goûter. Pierre et Olivia et après on va prendre le goûter. Vas-y Pierre.»

Pierre : « Eh ben, quand j'avais fini mon papillon eh ben j'ai aidé les autres. »

E : « Quand tu avais fini le papillon, tu avais aidé les autres. Tu les as aidé à faire quoi ? »

Pierre : « A rattraper les graines. »

E : « Et, est-ce que tu leur as demandé si tu pouvais les aider ? »

Pierre gêné : « Je sais pas. »

E : « Tu sais pas. Est-ce que, c'est Olivia que tu as aidé ? »

Olivia : « Oui, mais il m'a dit pas s'il te plaît je peux jouer avec toi, j'peux t'aider, ben il m'a pas dit. »

E : « Ah, est-ce que toi tu étais d'accord qu'il t'aide ? »

Olivia : « Non. Je voulais qu'il dise s'il te plaît je peux venir avec toi t'aider. »

E : « Parce qu'après, je t'ai entendue dire « non tu ne m'aides pas ». A qui est-ce que tu l'as dit ? Tu l'as dit à Ethan ou Noé je pense ? »

Olivia : « Non, je l'ai dit à Pierre ! »

E : « A Pierre : Non arrête, je ne veux pas que tu m'aides ! »

Olivia: « Oui, je l'ai dit à Pierre. Avant il jouait avec les..je sais pas.. »

E : « Le papillon. »

Olivia : « Oui, il avait pas fait ça il avait joué. Logan il m'a demandé plein de fois. »

E : « De faire les graines ? De jouer avec les graines ? »

Olivia : « Oui, avec moi. Et moi, j'avais dit non. Il m'a demandé mille fois. »

E : « Et toi, tu disais quoi ? »

Olivia : « Je disais, non ! »

E : « Non, et alors ils écoutaient pas ? »

Olivia : « Oui, il disaient dix fois. »

E : « Ah bon, ils sont revenus et ils ont insisté ? Alors, ça les enfants, c'est important que l'on respecte quand un enfant il dit non pour les ateliers. Non je ne veux pas que tu m'aides. On respecte et on va faire autre chose. D'accord ? »

Olivia : « Et on ne veut pas entendre encore une fois, encore une fois. »

E : « Oui, ça c'est important. Arrête Logan. Arrête avec ton tee-shirt. Très bien. Eh bien on en reparlera lundi prochain. D'accord. Vous pouvez aller chercher votre goûter les enfants. »

Annexe 13 : Verbatim séance 1 Classe 2

Malika

Sophie

Achille

Josielle

Léa

Lola

Jade

Noah

Verbatim séance du 15 novembre 2021 enseignante 2

E: **Jade, tu vois les ateliers**, regarde les barquettes, regarde tout. Alors, venez vous mettre debout s'il vous plaît, on va s'approcher, je vais vous les montrer. **Regarde Jade**, viens. Alors vous voyez, j'ai installé des ateliers dans ce petit meuble . Qu'est-ce qu'on voit?

Elèves : Il y a des chaussures.

E : **Viens Achille**. Il y a des chaussures, alors je vais vous montrer. Le premier atelier, ici... Qu'est-ce que vous voyez d'autres ? (l'enseignante montre les ateliers du haut)

(les enfants lui parlent des ateliers du bas du meuble)

E: Qu'est-ce que c'est ? Des gommettes. Regardez, des chouchous (Les enfants sont curieux, regardent toutes les barquettes et veulent tout toucher) Je vous laisse regarder 2 minutes et après je vous explique. Qu'est-ce que vous voyez d'autre ? Des ciseaux

Elèves: Des ciseaux. Des gommettes

E: Il y a des gommettes. **Noah viens voir**. Tu vas choisir un atelier après. Viens voir. (L'enseignante va chercher Noah) Bon, bah, asseyez-vous alors. Je vais vous expliquer tout ça. Là, par terre, par terre (signe pour montrer l'endroit où les enfants doivent s'asseoir) Sophie tu t'assois. C'est comme tu veux soit sur la chaise, soit par terre. Alors en fait, ça va être des ateliers (signe de la main englobant les ateliers du meuble) où vous allez choisir l'atelier que vous avez envie de faire. Regarder, première chose... Ça se sont les règles des ateliers. (L'enseignante présente une feuille qui résume le fonctionnement des ateliers en cinq règles). Première chose, parmi tout ça vous allez en choisir un. C'est vous qui choisissez celui que vous voulez. Ensuite, vous allez vous installer soit autour de la table (l'enseignante

montre la table du doigt), soit par terre au coin regroupement ou sur le tapis là-bas s'il y a de la place. Ensuite, ça, ça veut dire chut ! (Elle montre la photo représentant cette règle.) Ça veut dire je travaille en silence. Là, ça veut dire qu'on peut aller regarder un copain qui travaille sans le déranger. Et enfin à la fin je vais ranger mon atelier. Voilà. (pour chaque règle décrite, l'enseignante montre les images correspondantes sur la fiche repère) Alors je vous montre les ateliers. Le premier, regardez. Vous avez plein de boîtes. Il faut enlever les couvercles. Et ensuite, il faut les mettre sur les bonnes boîtes, trouver les couvercles qui vont bien. Vous avez la photo ici au fond. (L'enseignante montre le fond de la barquette). Ça veut dire qu'on la range au même endroit que la photo qui est là. (L'enseignante montre la même photo collée sur le meuble). Deuxième atelier, regardez ! Deuxième atelier, il faut découper. Il faut découper sur les traits pour faire la pluie et on s'arrête au nuage. (L'enseignante suit les lignes à découper avec un crayon). D'accord, on découpe sur les traits. Ah, toi, celui-là il te plaît déjà. Troisième atelier. Vous choisirez après. Regardez, troisième atelier, c'est le papillon. On décolle les gommettes et on les colle.. sur le papillon. Sur le papillon ! Ensuite, et vous allez voir qu'il y en a beaucoup des ateliers. Noah tu choisiras après l'atelier que tu veux, viens ! (l'enseignante va le chercher). Ensuite je vous montre, cet atelier là, il faut mettre des petites graines dans les boîtes d'œufs. Je vous montrerai, il y a le nombre qui est inscrit sur la boîte. Ensuite ici, vous avez des écrous donc il faut trouver les mêmes couleurs et arriver à les visser. (à Noah qui la sollicite). Toi tu veux faire les trous. Ah super, je suis contente. Regarder les petites chaussures de bébé, à celle-là j'enlève les lacets. Voilà je les enlève, ça va être à vous de remettre les lacets sur les chaussures. (l'enseignante sort une barquette avec des Kaplas) Des Kaplas! Là, il faut faire la tour la plus grande avec les Kaplas. Il va falloir faire la tour la plus haute possible. Regardez, il y a un dessin là. (Jade la sollicite). Tu voudras faire les Kaplas Jade. Allez, regardez les chouchous, il faut placer les chouchous sur le rouleau. Ensuite, on a les graines. Il faut placer les haricots dans les petits pots. Ensuite, encore des graines, on a des lentilles. Il faut réussir à rentrer les lentilles dans la bouteille avec l'outil le plus pratique. Ensuite, on a des petites graines différentes. Il va falloir les trier dans les petites boîtes. On a les haricots blancs dans une boîte, le maïs dans une autre boîte, les lentilles dans une autre boîte... Achille regarde ça ce sont des pinces à linge. Il va falloir les accrocher sur le verre de la bonne couleur. Les pinces à linge bleues on va les accrocher sur le verre... bleu et ainsi de suite. Ensuite, l'alphabet. Tu le tiens Malika. J'ai les lettres de l'alphabet ici. Il faut les reposer au bon endroit. Par exemple, le T, je le pose sur le T. Il faut

refaire tout l'alphabet. Allez, je le remets. Tu veux le remettre Achille, tu vois la photo. Je vous les montre rapidement et après vous choisissez. Là, vous avez un atelier avec des marrons où il faut reproduire les modèles. Oh, il y a des chaussettes de bébé, elles ont été toutes mélangées. Avec une pince à linge vous allez faire des paires. Il faut trouver les deux mêmes pour faire une paire et on les accroche ensemble. Et vous pouvez même les accrocher sur le petit fil parce que là-bas il y a un petit fil. (l'enseignante montre du doigt le fils près du coin regroupement) pour faire sécher le linge. Ici on a des lentilles, il faut remplir jusqu'au trait les verres avec la cuillère. Ensuite, avec les sabliers, vous allez observer le temps qui passe. Maîtresse je peux aller aux toilettes. Oui, vas-y. Ensuite, ici il va falloir faire un collier avec deux couleurs. Par exemple jaune rose, jaune, rose. Orange, rose, orange, rose. Bleu, vert, bleu vert... Un enfant répète bleu, rose, bleu, rose, bleu, rose. Ici on a aussi des marrons. Avec la pince, vous allez les mettre dans les trous de la boîte d'œuf, les alvéoles, un par alvéole. L'avant-dernier, vous allez observer, ça ce sont des aimants. Vous allez observer comment ça fonctionne. Vous pouvez les mettre dans les alvéoles, dans les petits trous du bac à glaçons et vous allez observer. Alors cet atelier là, vous avez le droit d'être à deux, c'est comme le domino vous avez le droit d'être à plusieurs. (le chiffre 2 est écrit à côté de la photo de l'atelier). Là, je vous expliquerai le domino. (l'enseignante attrape le jeu de dominos). Qui sait jouer aux dominos ? Les autres je vous expliquerai quand vous aurez choisi cet atelier. Avant de commencer, on répète. Qu'est-ce qu'on fait en premier ?

Elèves : On choisit un atelier.

E : Ensuite, on s'installe où ?

Elèves : Sur la table.

E: Ou alors ? Au coin regroupement ou sur le tapis. On fait chut...(elle met le doigt devant la bouche en montrant la photo qui dit que l'on travaille dans le calme). Enfin, on range. Allez, vous pouvez choisir un atelier.

(Deux élèves attrapent le même atelier)

E : Alors, on ne peut pas être 2 à choisir le même atelier. Tu as choisi. Tu le prends et tu vas t'installer.

Elève : Je peux aller par terre ?

E: oui, tu as le droit de te mettre par terre. (les enfants commencent à choisir un atelier et à s'installer. La maîtresse sollicite Jade et Noah) « Jade, choisis un atelier qui te fait envie: les graines, le découpage, les chaussures...vas-y. La pince c'est l'autre atelier si tu veux faire cet atelier-là, je te montre. »

(les enfants s'installent: 3 enfants au coin regroupement par terre, les autres autour de la table.)

Au coin regroupement, Malika a choisi les sabliers et montre régulièrement à Lola ses observations. Elle semble fascinée par ses sabliers.

Jade cherche à attraper l'atelier qu'Achille est en train de prendre. L'enseignante lui dit : « Non, c'est Achille qui voulait celui-là. ». Elle la guide et lui présente un autre atelier.

L'enseignante près de l'étagère de rangement des ateliers dit à Jade : « Non, non, j'y ai passé du temps, on range les ateliers. Les chaussures, ça se met là ! »

Josielle manipule l'aimant et le jetons et regarde l'enseignante en riant qui lui dit : « Alors, tu vois, c'est bien, c'est l'aimant. »

Sophie l'interpelle. Elle réalise l'atelier qui consiste à reproduire des modèles de dessins avec des marrons. L'enseignante lui dit : « Tu as réussi à faire le modèle ? Alors, regarde bien, il faut que tu comptes combien il y en a. Il y en a un peu plus...»

Elle revient vers Jade pour la relancer et lui dit : « Et la bouteille, il faut réussir à remplir la bouteille. »

Lola la sollicite pour dévisser un couvercle puis repart sur son atelier.

Jade a pris l'entonnoir à l'envers. L'enseignante l'interpelle « Réfléchis Jade, il est petit le trou. Comment peut-on l'utiliser ? »

Léa, qui jusqu'à maintenant transvasait des haricots rouges a décroché depuis quelques minutes. Elle regarde ce qui se passe autour d'elle puis va demander à l'enseignante pour aller aux toilettes.

L'enseignante revient vers Sophie et lui explique : « Le modèle, tu le mets à côté et tu essaies de faire la même chose. »

L'enseignante va voir Noah et lui dit : « Toi, tu as appris à visser mais regarde, il faut mettre le jaune avec le jaune. » Elle dévisse et lui dit « maintenant tu mets le jaune avec le jaune. ». Noah attrape la vis rouge et l'écrou vert. L'enseignante lui dit « alors, là c'est le rouge. Il est où le rouge, le même ? (Il rectifie.)Voilà, c'est ça »

Lola a choisi les pots à associer au bon couvercle et demande régulièrement de l'aide à Malika qui l'aide avec plaisir. L'enseignante lui dit « Alors, tu les a ouverts ceux là aussi ? D'accord, donc tu les rebouches maintenant. Il faut trouver le bon couvercle. Oui, très bien! Alors, tu les mets là. Très bien. Vas-y. »

L'enseignante revient vers Noah qui a réussi à visser chaque écrou à la vis correspondante. Elle lui dit « C'est bien ! »

Lola demande de l'aide à Malika et à la maîtresse. Malika l'aide spontanément et avec plaisir. Pendant ce temps, Achille se concentre sur les marrons qu'il met dans les alvéoles de la boîte d'œufs avec la pince.

Un enfant dit « Où elle est Léa? »

Au bout d'environ 10 minutes d'activité, Achille et Lola vont chercher un nouvel atelier.

Lola va chercher un atelier mais l'enseignante lui dit : « Regarde, il faut ranger avant d'en prendre un autre. ».

Lorsqu'il a terminé Achille montre la boîte à la maîtresse qui lui dit "Bravo" et lui explique que maintenant il peut ranger l'atelier.

L'enseignante va guider Lola dans le rangement. « Regarde, il faut dévisser les couvercles. »

Sophie montre son travail à l'enseignante : « Alors, tu as fait celui-là. Très bien. Lequel tu veux faire maintenant ? »

L'enseignante va voir Léa qui est revenue des toilettes et lui dit : « Oui, Léa, tu remplis chaque petit pot avec des haricots rouges. »

L'enseignante va voir Jade et lui dit : « Regarde Jade, l'entonnoir. Comment tu pourrais l'utiliser ? » Jade continue à remplir un bol avec une cuillère sans tenir compte de l'intervention de la maîtresse.

Lola arrive avec l'atelier des bocaux et des couvercles. L'enseignante lui montre la photo de l'emplacement où elle doit le ranger.

Achille range son atelier mais a oublié la pince par terre. L'enseignante lui dit « Il manque la pince. ». Il va la chercher et la range correctement dans la barquette. L'enseignante le guide pour la ranger au bon emplacement dans l'étagère.

Lola a choisi l'atelier de numération avec les graines à mettre dans les boîtes d'œufs. Elle installe son atelier. Achille choisit l'atelier des couvercles que Lola faisait à côté de lui. Malika poursuit avec ses sabliers qui semblent beaucoup intéresser Newen. Newen tourne dans la classe et va regarder ce que les autres font. Il essaie de prendre le matériel d'Achille qui en réaction va ranger l'atelier (pots et couvercles) à sa place et prend l'atelier découpage. Surtout, qu'au même moment, un des petits, Julien était arrivé et avait aussi essayé de lui prendre le matériel. Achille va observer régulièrement ce que font Lola et Malika.

L'enseignante va voir Jade : « Oui, tu as rempli la bouteille. » Elle croise Noah et lui dit « Très bien, il était dur celui-là ? (écrou qui n'est pas vissé jusqu'au bout). Maintenant, tu les dévisses, comme ça tu peux en choisir un autre d'atelier.(Elle joint le geste à la parole et le range avec lui.) Voilà ! Et tu vas aller le reposer. Regarde. Prends la barquette. Tu vois la photo. Tu le mets là, l'atelier. »

Julien et Mike, des petites sections, qui ont fini leur atelier viennent essayer d'utiliser l'atelier des aimants de Josiella qui répète en boucle en prenant son matériel : « Arrêtez de m'aider ! ». Mike se met à pleurer. L'enseignante le guide vers une autre activité.

Léa et Sophie vont ranger leur atelier. « Alors, les marrons, c'est bon. Si veux ranger, tu regardes la photo, c'est là. » « Léa, tu as rangé ton atelier ? Très bien. » L'enseignante les guide. Achille vient ramener la barquette avec les bocaux. L'enseignante lui dit « Là, il faut mettre les bouchons sur la bonne boîte. Tu ne veux pas ? D'accord. » Il le range. Les trois choisissent facilement un nouvel atelier et vont se rasseoir à la même place.

Lola va ranger l'atelier de numération sans l'avoir mené à terme. L'enseignante lui explique le travail : « Il faut mettre un gland par alvéole.un, un, un... , ici deux, ici trois (autres boîtes)» et lui demande si elle souhaite continuer mais celle-ci préfère aller ranger son atelier. L'enseignante vient guider Achille dans la tenue des ciseaux.

Noah est très concentré sur son transvasement de lentilles.

Newen qui fera les ateliers à un autre moment vient régulièrement regarder ce qui se passe. Il a très envie de s'en saisir.

L'enseignante oriente Julien (petite section) vers le garage ou le coin cuisine mais il revient régulièrement.

Léa explore son atelier des pinces à linge.

Lola revient avec les Kaplas. Malika vient faire l'atelier avec elle. La maîtresse lui demande au préalable de ranger son atelier. Au départ la maîtresse incite Malika à se choisir un autre atelier puis elle accepte le travail en binôme. Elles discutent et commencent à monter un mur ensemble. Malika a de l'ascendant sur Lola.

Achille a terminé son découpage, la maîtresse l'incite à le ranger dans son casier.

L'enseignante vient observer Sophie qui trie les pois chiche, les lentilles, les haricots blancs et le maïs. L'enseignante nomme les différents éléments à trier et montre à Sophie qu'elle a oublié un pot pour le maïs.

L'enseignante passe d'un enfant à l'autre et encourage. « Tu as réussi Noah. »

« Tu t'amuses bien Léa. Tu veux que je t'explique. » Elle montre à Léa comment utiliser les pinces à linge et lui demande sur quel gobelet il faut mettre celle qu'elle a dans la main. (association par couleur)

Les 8 enfants sont calmes et absorbés par leur tâche. A bout de 10 minutes, ils ont tous changé d'atelier sauf Jade et Josielle.

Noah interpelle l'enseignante pour lui montrer son atelier. Elle verbalise : « Là, il y en a trop. Tu as dépassé le trait. Là, il n'y en a pas assez. ». Il transvase sans tenir compte de la consigne. Le gobelet déborde dans la barquette.

Malika et Lola ont fait un mur qui s'écroule. Malika dit : « On l'a cassé. » L'enseignant vient voir Lola et Malika et leur dit : "vous avez fait un mur" Elle montre la photo et leur demande comment on pourrait faire pour faire une tour très haute. Achille regarde la photo et essaie de

reproduire ce qu'il voit. L'enseignante : « Achille a une idée. Tu leur montres comment faire une tour plus haute. ». « Je vous laisse réfléchir. Il y a la photo qui peut vous aider. »

Achille : « Il y a la photo. Regardez... ». Il leur montre la photo. Malika lui répond : « On le sait ! » « Regardez que j'ai fait. » Elle réussit à faire monter sa tour et dit : « Elle est trop belle. On dirait une tour Eiffel. » Lola dit « Moi aussi, on dirait une tour Eiffel. » Malika lui dit : « Mais non, c'est comme ça » car Lola en met trois au lieu de deux par étage. Elle lui répond « Oui, mais j'y arrive pas ! »

Achille monte les kaplas à plat et Malika sur la tranche. Lola détruit ce qu'elle a fait et demande : « Comment on fait ? » en montrant la construction de ses camarades.

L'enseignante va voir Noah : « Dans la barquette. Il ne faut pas que ça sorte de la barquette. »

Jade manipule les graines avec ses mains. La maîtresse lui dit de prendre la cuillère en la lui donnant. Jade lui montre la cuillère utilisée par Sophie.

Josielle montre son aimant rempli de jetons à l'enseignante qui oralise : « Toi, tu aimes les aimants ». Elle répond : « Oui ! »

Elle va voir Léa qui est en train de ranger et lui dit : « c'était trop dur les pinces à linge ? Il faudra que j'en mette en bois. Alors, tu vas le ranger à sa place. »

L'enseignante va voir les enfants aux kaplas : « Vous avez trouvé ? Comment vous avez eu l'idée ? » Achille lui montre la photo. Elle dit : « Avec la photo ? Alors, il faudrait une seule tour. Achille, tes kaplas tu vas les mettre par dessus pour la faire monter. »

Achille ne veut pas. Alors, l'enseignante lui propose un compromis. « Tu finis la tienne et après on les met par dessus. » Une fois sa tour terminée, il dit : « On peut la détruire. » Il joint le geste à la parole.

Lola aide à placer les kaplas sur la tour de Malika. Elle en fait tomber accidentellement une partie et dit très vite à Malika : « C'est pas grave. » en guettant sa réaction. Celle-ci ne dit rien mais rectifie et dit « Non, tu le mets pas comme ça » lorsque Lola cherche à mettre 3 kaplas par étage. Malika oralise : « Non, on ne le met pas au milieu. Deux ! Comme ça. » Elle corrige alternativement Achille et Lola. Lola place un kapla qui tombe mais ne fait pas s'écrouler la tour. Malika lui dit : « C'est pas grave. »

Léa a pris un atelier de numération. L'enseignante lui montre le chiffre 3 et lui demande combien il faut en mettre dans chaque alvéole. Léa ne le reconnaît pas mais elle dénombre les points et réussit à dire trois. L'enseignante verbalise ce qu'il va falloir faire. Elle revient voir Léa un peu plus tard pour vérifier la compréhension.

Achille : « Regardez ! On va voir si elle se détruit la prochaine quand on l'aura fini. ». La maîtresse vient observer et dit « Bravo, vous avez fait une seule tour ! Bravo, un beau travail à trois »

Achille : « On la détruit ! »

Malika : « Non, non, non, on la détruit pas ! »

L'enseignante : « Mettez-vous d'accord. De toutes façons, après, il faudra ranger. Qu'est-ce que vous voulez en faire ? »

Malika : « Moi, je veux la laisser. »

L'enseignante : « On va la montrer. Les moyens regardez ! » Elle interpelle par leur prénom plusieurs moyens qui se retournent. « Regardez la tour ! Tous les trois, ils ont fait une grande tour en kaplas. »

Les enfants détruisent la tour et l'enseignante leur dit : « Vous pouvez ranger l'atelier. ». Avant de détruire Achille a regardé Malika pour avoir son aval car elle a dirigé l'activité depuis le départ. Il attend qu'elle débute la destruction puis se jette sur la tour.

Au bout de 18 minutes d'ateliers, l'enseignante dit aux élèves : « On va bientôt s'arrêter. »

Les enfants commencent à ranger leur atelier.

L'enseignante leur dit : « On va laisser finir les copains. Vous pouvez aller à la bibliothèque. »

Léa et Josiella ramassent tout ce qu'elles ont fait tomber et rangent.

Jade et Noah ne se sont pas arrêtés. L'enseignante vient les aider à ranger.

« On va remettre les lentilles dans la boîte. (elle le fait en le disant) Noah, tu fermes la boîte. Tu vas ranger l'atelier. »

Elle fait la même chose avec Jade qui souhaite ramasser les lentilles une à une.

L'enseignante dit : « Jade, elle range bien chaque petite lentille. »

L'éducatrice dit à Noah : « Très bien Noah. Tu as très bien travaillé. Je t'ai vu Minou depuis là bas. »

L'enseignante : « Les boîtes d'œufs, c'est là. Par dessus. Au dessus. (en montrant)

Phase d'institutionnalisation collective :

L'enseignante : « Les moyens qui ont fait les ateliers, je vais les appeler les ateliers autonomes, les barquettes. Qui veut dire une chose que vous avez faite, que vous avez bien aimé dans les ateliers des barquettes ? Alors, Malika, qu'est ce que tu as fait toi ? »

Malika : « Moi, j'aimais bien que la tour, elle était grande la tour. »

L'enseignante : « La tour en quoi ? »

Malika : « La tour en briques, là »

L'enseignante : « Comment ça s'appelle ? C'était avec Achille... »

Plusieurs élèves crient : « Les kaplas »

L'enseignante : « La tour en kaplas. (Achille se lève et montre la hauteur avec sa main). Vous avez fait une grande tour en kaplas. Super ! Qui d'autre ? Léa ? Léa qu'est-ce que tu as fait toi ? »

Léa à voix très basse : « La pince à linge ». L'enseignante la fait répéter car elle n'entend pas et reprend : « Tu as fait les pinces à linge, d'accord. »

Plusieurs enfants lèvent la main en disant « Moi, moi ». L'enseignante dit à l'une : « Non, Adélaïde, tu n'y étais pas. »

L'enseignante interpelle Noah qui est dos au groupe : « Noah qu'est-ce que tu as fait toi ? »

Noah fait le geste de visser avec ses mains mais il y a trop de bruit on n'entend pas ce qu'il dit.

L'enseignante : « Tu as fait les vis, les écrous. »

Noah : « J'y arrivais pas le vert, moi. »

L'enseignante : « Ah, le vert tu n'arrivais pas à le visser. D'accord. Josielle, tu as fait quel atelier, toi ? »

Josielle : « Je sais pas. »

L'enseignante : « Les aimants. Ça s'appelle des aimants. »

L'enseignante reprend ensuite le travail fait dans les autres ateliers en dehors du dispositif.

Annexe 14 : Verbatim séance 2 Classe 2

Malika

Sophie

Achille

Josielle

Léa

Lola

Jade

Noah

Verbatim séance du 22 novembre 2021 Enseignante 2

Achille et Léa sont absents.

L'enseignante : « Venez. (l'enseignante fait asseoir les enfants à la table qui se situe face au meuble des ateliers autonomes.) Alors vous vous souvenez. Ça, ça veut dire quoi ? (l'enseignante montre les photos reprenant les règles des ateliers autonomes.) »

Jade : « On range. »

L'enseignante : « Ça, c'est à la fin qu'on range. D'abord, Jade, on prend l'atelier. Ensuite, qu'est-ce qu'on fait Jade ? »

Josielle : « On joue sur le tapis. »

L'enseignante : « Soit on s'installe sur le tapis soit on s'installe sur la table. Ça, ça veut dire, on travail, chut, dans le calme. Ensuite, ça, ça veut dire qu'on peut regarder un copain qui travaille mais on le laisse travailler. Et à la fin qu'est-ce qu'il faut faire ? »

Josielle : « On range. »

L'enseignante : « On range. Regarde Jade. A la fin, on range l'atelier. Je vous montre une chose que j'ai changée un tout petit peu. Pour la chenille, vous allez voir, j'ai mis des petits aimants pour que ça tienne. C'est la chenille de l'alphabet. D'ailleurs, j'enlève tout ça puisque ce sera à vous de le faire. Ensuite, ici pour cet atelier, j'ai mis une barquette bien haute pour que vous puissiez essayer de ne pas en renverser partout. Ensuite, ici, j'ai mis des pinces à linge qui tiennent bien. Des pinces à linge en bois parce que les autres, elles se cassaient. Et là, il faut faire des grandes fleurs de toutes les couleurs sur le CD. On les accroche. C'est un CD. »

Josielle : « Un CD comme ma maman elle a. »

L'enseignante : « Donc, on regarde la couleur et on pince de la bonne couleur. Et voilà. Alors, Josielle tu y vas, tu choisis un atelier. »

Josielle comme à la séance précédente choisit les aimants.

L'enseignante : « Lola vas-y. (elle prend les graines à transvaser avec entonnoir). Ensuite, Sophie, vas-y (elle prend les graines à trier.) Ensuite, Noah tu peux y aller aussi. Ensuite Malika. Noah, tu as choisi ? Alors, qu'est-ce que tu veux choisir ? Tu veux faire celui-là (gobelets à remplir avec des lentilles). Vas t'installer. Et Jade ? »

Malika et Lola vont s'installer par terre au coin regroupement.

Jade : « Est-ce que tu peux m'aider ? »

L'enseignante : « Qu'est-ce que tu veux que je fasse pour t'aider ? Tu veux prendre celui-là. Vas-y. Tiens-le bien. (Jade tient la barquette inclinée. L'enseignante l'aide à la redresser.) Sophie, tu peux te décaler un petit peu s'il te plaît. Voilà. Il faut remplir chaque petit pot avec la cuillère. Voilà, sans en mettre à côté. Oui. (l'enseignante se déplace d'un élève à l'autre.) Toi, Sophie tu as compris. Il faut trier. (Noah transvase d'un pot à l'autre.) Alors là, Noah, il faut utiliser la cuillère sans en mettre à côté. Voilà, comme ça. »

L'enseignante va au coin regroupement. Lola manipule ses graines mais n'utilise pas tout le matériel et en a renversé en dehors de la barquette. Elle demande à Lola : « Tu sais comment ça s'appelle ? »

Lola : « Oui. »

L'enseignante : « C'est un ? Un entonnoir ! S'il est fin ici. Tu ramasses mais on ramassera à la fin. Regarde, l'entonnoir ici, il est fin. Tu peux le mettre dans la bouteille. Vas-y essaye de remplir maintenant. Tant pis, c'est pas grave pour les graines à côté. Tiens la bouteille avec ton autre main. Comment tu peux t'organiser ? Si tu mets dans ce sens là. (Lola est embêtée car elle a la cuillère dans la main droite mais le pot à sa gauche avec la bouteille entre les deux. L'enseignante intervertit la bouteille et le pot de graines de manière à mettre le pot à droite pour faciliter le travail de Lola qui est droitier.) C'est à ça que sert l'entonnoir. Et alors là, est-ce que tu en mets partout ? »

Lola : « Non. »

L'enseignante : « Tu vois ! Ça sert à ça l'entonnoir. »

L'enseignante va voir Malika qui a l'atelier où il faut associer les pots à leurs couvercles respectifs : « Alors, tu commences par tout dévisser et après tu pourras tout remettre. Tu dévisses tout. Tu enlève tous les bouchons. Attention, là tu fais dans le mauvais sens. Il faut faire dans l'autre sens. Oui, voilà, c'est ça. »

Noah renverse des lentilles. L'enseignante lui suggère d'utiliser la cuillère et explique qu'elle mettra un plus gros bac la semaine suivante.

Josielle continue à aimer tous les jetons et à rire chaque fois que les jetons s'attachent à l'aimant. L'enseignante lui dit : « C'est bon tu as attrapé tous les aimants d'un coup ! Ils se tiennent les uns aux autres. »

Josielle : « C'est juste que j'ai mélangé. » Elle les enlève de l'aimant et recommence à nouveau.

Jade : « Ca y est ! » Elle regarde l'enseignante en lui montrant qu'elle a rempli un des bocaux.

L'enseignante : « Maintenant, tu peux remplir les autres. (Jade lui remontre celui qu'elle a déjà rempli. Oui, là c'est bon, avec la cuillère tu peux remplir les autres. »

Josielle poursuit sa manipulation de jetons en disant : « encore »

Malika dit : « J'y arrive pas ! » en montrant le bocal qu'elle n'arrive pas à ouvrir.

L'enseignante arrive et lui dit : « C'est dur ? Regarde, tu mets la main par dessus et tu tournes. Je te l'ai un petit peu débloqué. Voilà, très bien. »

« Alors, Lola, tu arrives à la remplir cette bouteille. »

Lola : « Ouais »

L'enseignante à Malika : « Ah ben ça y est tu as tout dévissé. Alors maintenant on va les reboucher. On les mélange un peu d'abord. Alors maintenant, c'est parti. Une fois que tu as trouvé le bon bouchon, tu le remets dans la boîte. Voilà ! Oui, très bien. »

Josielle : « Eh voilà ! » (en montrant son aimant avec tous les jetons)

L'enseignante à Jade : « Tu en as rempli combien ? Presque un deuxième. »

L'enseignante suggère à nouveau à Noah d'utiliser la cuillère. Elle lui montre le trait dans le gobelet. »

Noah: « Ah oui, je vois le trait là. »

L'enseignante : « Eh bien tu vois, il faut remplir jusque là, au niveau du trait, pas plus, pas moins. Et là, celles qui sont en trop, on les met dans la boîte » (manipulation de lentilles)

Malika interpelle l'enseignante pour lui montrer que l'on peut rentrer un pot dans un autre en disant : « Ça rentre dedans ! » Cela intéresse beaucoup Lola qui vient regarder.

Au bout de 10 minutes Sophie change d'atelier.

L'enseignante va voir Lola et lui dit : « Alors, elle est remplie à moitié. »

Elle va voir Malika : « Alors, tu en as fait 1, 2, 3. (en regardant la bouteille dans l'autre bouteille) Tu as fait un petit piège. Allez, continue, visse ! »

Elle va voir Sophie qui a choisi l'atelier avec les marrons à mettre avec une pince dans chaque alvéole de la boîte d'œufs : « Alors, qu'est-ce que tu as choisi. Il faut attraper les marrons avec la pince.

Les élèves sont très concentrés sur leur tâche. Seules Malika et Lola communiquent par moment.

Lola : « J'en ai presque plus. »

L'enseignante : « Allez, il faut la remplir cette bouteille. Tu montreras aux autres comment tu as fait. Ça s'appelle comment ?...Ça s'appelle un entonnoir. »

A Malika : « Tu peux aller le ranger. »

Malika va voir les autres copains et leur dit en montrant la petite bouteille dans la moyenne bouteille : « Regardez ! ».

L'enseignante répond : « Regardez, elle a réussi à rentrer la bouteille dans l'autre bouteille. »

Malika choisit un atelier de tri. L'enseignante lui dit : « Regarde il faut trier chaque petite graine dans chaque petit pot. »

Lola fait le tour de la classe pour montrer à la maîtresse puis à tous les copains qu'elle a réussi à remplir sa bouteille de lentilles. (imitation de Malika?)

L'enseignante lui dit : « Eh oui, tu es fière de toi. Lola, à la fin des ateliers, tu leur montreras. Tu remets dans la boîte ici. » Elle l'aide à ranger.

Sophie essaie d'enfiler les élastiques de couleur sur le tube en carton. L'enseignante lui dit : « Tu as compris ce qu'il faut faire ? Ouvre bien. Tire fort. (Sophie regarde l'enseignante circonspecte. Ouais, encore, tu vas y arriver. (elle positionne les pouces de Sophie pour l'aider) Mets bien tes pouces là et tire. Vas-y tire fort, tu vas y arriver. Tu y es presque. Vas-y Sophie » Cependant, elle est interrompue par Lola : « Maîtresse, j'en veux pas. » (en montrant son sablier).

« Ça y est. Tu en as enfilé un. Alors, il faut le mettre sur le jaune. »

S'adressant à Lola : « Alors, qu'est-ce qu'il y a ? »

Lola lui répond mais c'est inaudible. L'enseignante répond « Alors, tu le remets à sa place. »

« Tu as fini Josielle ? Alors, il faut les remettre dans le sachet. »

L'enseignante retourne voir Sophie : « Ça y est. Tu as réussi à trouver la solution. »

Jade range son atelier et ramasse tout ce qui est tombé par terre. L'enseignante l'encourage : « C'est bien Jade tu ramasses tous les petits haricots. Alors, tu viens le ranger Jade (en montrant l'étagère). Regarde ça va où ? »

Lola prend les dominos même si l'enseignante lui dit qu'il faut être à deux pour y jouer.

Josielle a changé d'atelier. Elle a pris l'atelier que Lola lui avait montré avec les lentilles et l'entonnoir.

Sophie me regarde avec un grand sourire en me montrant qu'elle a réussi à enfiler les élastiques.

L'enseignante dit à Jade : « Tu as fini ? Il faut le ranger maintenant. Alors, lequel tu veux faire ? » Jade lui montre l'atelier de Josielle. L'enseignant répond : « Ce sera après pour

l'instant c'est Josielle. Tu veux faire un atelier avec des graines aussi ? » Elle lui présente plusieurs ateliers.

Josielle place instinctivement l'entonnoir dans le bon sens. Elle explique ce qu'elle fait et dit :

« Regarde ! » à l'enseignante qui lui répond : « C'est ça. Exactement ! ». Jade observe Josielle.

L'enseignante observe les élèves qui sont calme et au travail ou en observation.

Malika a étalé toutes les graines dans la barquette.

Lola me demande de venir jouer avec elle. Je décline l'invitation. Elle met un domino à l'envers accidentellement et le retourne en disant : « Il est à l'envers. »

L'enseignante encourage Sophie puis va voir Malika, elle lui réexplique l'atelier de tri et l'envoie se moucher.

Lola essaie de faire un chemin avec les dominos mais ne respecte pas les constellations.

L'enseignante : « Alors, tu fais un petit chemin. Regarde. Il faut regarder. Là, il y en a 4 donc il faut trouver un domino où il y en a 4. Tu l'as ? (Lola opine.) Alors, vas-y. Il faut qu'il soit collé avec le 4. Là, il n'y en a pas donc il faut trouver un où il n'y en a pas. Tu cherches un où il n'y en a pas. Là, il y en a un. Tu cherche. Malika, tu voudrais jouer avec Lola ? »

Malika montrant l'atelier de tri : « J'ai plus envie de ça. »

L'enseignante : « Alors, il faut que tu ranges. Tu remets tout dans le bocal. » Elle aide Malika à ranger et lui dit : « Je vais vous expliquer les dominos Alors, tu mets ça comme ça et tu ranges. »

Finalement Malika choisit l'atelier des marrons avec la pince et la boîte d'œufs.

L'enseignante à Josielle : « Alors, tu as presque fini de remplir. Encore deux minutes et on va s'arrêter. »

Noah montre à l'enseignante qu'un des gobelets est cassé en le lui tendant. L'enseignante : « Il est cassé, c'est pour ça ? »

Noah : « Oui ! » Elle va le jeter et le remplace par un autre pot : « Tu peux le remplir, voilà. »

Les enfants sont tous au travail, très concentrés au bout de 21 minutes d'ateliers.

Jade observe Josielle. Cette dernière décompose et verbalise ses mouvements.

Lola poursuit son chemin sans tenir compte des constellations. L'enseignante lui dit : « Tu fais une ligne. ». Juste à ce moment, Lola fait tourner sa ligne.

L'enseignante dit à Malika : « Tu finis la barquette (de marrons) et après on va ranger. »

Malika poursuit son activité : « Oui, très bien Malika. »

L'enseignante va voir Josielle et lui dit : « Tu as bientôt fini. On va bientôt ranger. Tu peux encore en mettre un tout petit peu. »

Jade prend l'entonnoir à Josielle qui le récupère.

Mike, un petit, vient déranger Lola pour lui prendre les dominos. La maîtresse l'oriente vers un « coin jeu » de la classe.

Sophie est appliquée et enfile ses élastiques. Elle a réussi à tout enfiler et me regarde avec fierté. Elle cherche le regard de la maîtresse et lui montre son travail.

L'enseignante allume une musique qui indique l'heure du rangement.

L'enseignante passe dans les groupes pour leur demander de ranger.

L'enseignante sélectionne certains ateliers qui ont été utilisés pour les montrer au coin regroupement.

Noah ne trouve pas la photo de son atelier. L'enseignante l'aide.

L'enseignante fait d'abord un retour sur l'atelier des moyens.

L'enseignante dit : « Sophie, elle va nous expliquer comment elle a réussi à mettre les chouchous sur le rouleau. »

Sophie vient. L'enseignante lui dit « Vas-y Sophie montre nous. Vous avez vu comment elle fait. »

« Explique nous comment tu fais. Après il faut mettre sur la bonne couleur. »

« Comment tu fais ? »

Sophie : « **Sur la bonne couleur.** »

L'enseignante : « Comment tu arrives à l'enfiler ? »

Sophie montre mais n'explique pas.

L'enseignante : « Tu tires en fait, c'est ça ? Vous avez vu, elle le tient entre ses jambes. C'est ça tu tires avec tes pouces ? **On peut dire Bravo !** »

Tous les élèves disent bravo et applaudissent en langage des sourds muets.

« Tu peux aller le ranger. »

L'enseignante prend l'atelier lentilles entonnoir.

« **Reculez vous, c'est Lola qui va nous montrer. Lola vient t'asseoir sur la chaise.** »

« Vous avez vu que le goulot il est tout petit et pour le remplir sans en mettre partout, qu'est ce qu'on utilise ? »

Lola : « **Ça s'appelle un iclo pour remplir la bouteille.** »

L'enseignante : « Ça s'appelle un entonnoir. L'entonnoir, alors vas-y, je tiens. Elle met l'entonnoir dans la bouteille et après elle verse. Est-ce qu'elle en met partout ? Et non. Grâce à l'entonnoir elle n'en met pas partout. Comme ça les petits et les moyens vous pourrez faire pareil. C'est bon Lola tu peux t'arrêter, c'est juste pour leur montrer le principe.»

Annexe 15 : Verbatim troisième séance filmée Classe 2

Malika

Sophie

Achille

Josielle

Léa

Lola

Jade

Noah

Verbatim séance du 10 janvier classe de l'enseignante 2

L'enseignante : « Qui peut me rappeler les règles des ateliers autonomes ? »

(Lola lève la main en disant Moi) Allez, vas-y Lola. »

Lola : « On range les ateliers autonomes et quand on a fini... »

Malika lui coupe la parole : « On le range. »

L'enseignante : « Alors, on range mais avant de ranger, qu'est-ce qu'on fait ? »

Lola : « On sort un atelier et quand on a fini, on range les ateliers et après on s'assied sur le banc. »

L'enseignante : « Et après, on va s'asseoir sur le banc. Et pour ranger l'atelier, comment on fait pour savoir où il faut le ranger Léa ? (L'enseignante sollicite Léa en lui touchant l'épaule et en la regardant dans les yeux.)

Malika crie : « Avec la photo »

L'enseignante : « Attends, laisse parler Léa. »

Léa : « Avec la photo »

L'enseignante : « Avec la photo de l'atelier très bien. Ce matin vous avez collé des photos dans votre petit cahier. Quand vous avez réussi un atelier Achille, qu'est-ce que vous faites ? »

Achille : « On recommence un atelier qu'on n'a pas fait. »

L'enseignante : « Oui, mais ce que je vous ai donné ce matin, les photos. Quand vous avez réussi un atelier, vous me le montrez et moi, je...je prends »

Sophie : « en photo »

L'enseignante : « Voilà. Après vous pourrez les coller dans votre petit cahier. D'accord ? Donc pensez à prendre un atelier que vous n'avez pas encore fait. (L'enseignante va chercher les photos.) Pour l'instant, il n'y a pas beaucoup de photos. Par exemple, Sophie, tu ne vas pas prendre les chouchous puisque tu as la photo, tu en prends un autre. D'accord ? Allez, c'est parti, vous pouvez y aller. »

Malika choisit les chouchou, Sophie choisit les graines avec l'entonnoir, Lola choisit les pots à remplir jusqu'au niveau avec des graines, Achille choisit les sabliers, Léa choisit l'aimant et le jetons. Tous les enfants s'assoient autour de la table.

L'enseignante : « Tu vois Sophie, comme les graines sont un peu grosses, il ne faut pas en mettre beaucoup à la fois pour pas que ça se bouche. (L'enseignante finit par changer les graines pour faciliter l'atelier.) »

Lola est très intéressée par les sabliers d'Achille et elle lui dit : « Il va gagner le vert. »

Achille aligne tous les sabliers les uns à côté des autres sur la barquette qu'il a retournée.

Malika est très concentrée, elle fait son atelier rapidement sans difficulté.

Achille : « C'est le blanc qui a gagné ! »

L'enseignante : « Alors, pourquoi Achille, c'est celui-là qui a gagné ? »

Achille : « C'est parce que les autres, ils vont pas aussi vite que le blanc. »

L'enseignante : « Ils ne vont pas aussi vite ? Regarde au fond ce qu'il y a à chaque fois. »

Achille : « Maîtresse, c'est parce qu'à la fin ils s'arrêtent de mettre du sable. »

Malika me montre en souriant qu'elle a terminé.

L'enseignante arrive et dit : « Je te prends en photo. »

Lola, Sophie et Léa sont au travail.

Achille regarde alternativement ses sabliers, le travail de Lola et Malika.

Malika range son atelier. Un des chouchou « saute ». Elle dit : « Vous avez vu ça a explosé ! Ça a explosé comme un volcan. »

Achille : « Comme un volcan en éruption ! »

Lola : « Eh ben tu sais, moi j'ai un gros serpent dans mon ... (mot non intelligible) avec une queue à l'envers. »

Achille : « Eh ben papy et mamie, dans une autre maison que moi ben ils ont un sapin, un sapin de Noël et une citrouille. »

L'enseignante : « Alors, Achille, tu en es où ? Donc le deuxième... C'est lequel qui s'est terminé en premier ? Ensuite le deuxième. Ensuite... Tu es sûr que c'est celui-là ? »

Achille montre le sablier noir au sable blanc, le jaune

Malika a pris l'atelier des chaussettes à assembler par paire. Elle dit en ouvrant la boîte : « Des chaussettes, des chaussettes de bébé. »

L'enseignante : « Alors, là tu sais ce qu'il faut faire ? »

Malika opine de la tête.

L'enseignante : « Alors, vas-y. »

Malika : « Il faut mettre les chaussettes ensemble. »

L'enseignante se rend dans les autres groupes de la classe.

L'enseignante : « Voilà, les mêmes chaussettes ensemble. »

Sophie a rangé son atelier et pris celui des marrons avec la pince. Elle change de place pour s'asseoir juste à côté de Malika.

Achille m'interpelle du regard et me dit : « Et, regarde (en me montrant ses sabliers)

Lola dit en faisant tomber un haricot rouge : « Oh la la la la ! Lola, tu vas pas recommencer au début quand même. »

Sophie est très appliquée. Elle maîtrise bien la pince et a vite fait de remplir la boîte d'œufs avec les marrons.

Lola me regarde et me dit : « Tu sais moi je vais dire à mon papa que j'avais vu un atelier. Moi, je vais faire une grande ... (mot inintelligible) »

Malika prend deux chaussettes bleues et jaunes et dit : « Regardez les chaussettes de la victoire. »

Achille et Lola regardent.

Lola dit un peu fort : « Fais voir ! Elle va nous piquer les oreilles. »

L'enseignante les regarde de loin et dit sur un ton de reproche : « Eh »

Malika fait semblant de faire marcher les chaussettes.

L'enseignante revient et dit : « Qui a terminé ? Achille presque ? Je te prends en photo quand tu as fini.»

Sophie qui avait fini est en train de sortir tous les marrons de la boîte pour ranger l'atelier.

Achille me regarde et dit « Attend, je n'ai pas fini. Quand j'aurais fini, tu pourras prendre en photo. »

Un petit vient voir Lola et lui montrer quelque chose. Elle lui dit très fort : « Elle a pas dit ça. »

Achille: « Elle a dit quoi ? »

Lola : « Elle a dit...(réponse inaudible) »

L'enseignante va voir Sophie qui rangeait son atelier et lui dit : « Viens que je te prenne en photo. »

Malika montre à Achille des chaussette qui représentent des « baskets Converse »: « Regardez, des chaussettes, chaussures de la victoire ! »

L'enseignante dit à Sophie après l'avoir installée pour qu'elle refasse l'atelier : « Voilà, c'est bon. » Aux autres : « Pensez à me montrer quand c'est fait comme ça, je prends en photo. »

Lola crie : « C'est bon ! »

L'enseignante lui montre un pot à moitié vide : « Qu'est ce que tu as fait ? Alors, est-ce que celui-là il est rempli ? Alors il faut le remplir. »

Achille regarde et commente en montrant les pots mais ses propos sont trop bas pour être audibles.

Léa commence à ranger son atelier.

L'enseignante : « Il faut le remplir à ras bord. Celui-là, aussi. »

Lola qui a rempli un pot à ras bord, un pot aux trois quarts et un pot à moitié répond : « C'est pour le bébé ours ! » Elle fait allusion à l'album « Les trois ours » étudié la semaine précédente avec la maîtresse.

L'enseignante réagit positivement : « Ah, tu as fait petit ours, ça c'est pour bébé ours. Ensuite, pour maman ours il est où ? »

Lola montrant le pot rempli aux trois quarts : « Là ! »

L'enseignante : « Ah, c'est drôle ça. C'est petit, moyen, grand ! Mais alors, pour prendre en photo l'atelier, il faut que tu remplisses jusqu'en haut. D'accord. (Lola opine) Allez, vas-y. »

Lola poursuit son atelier en répétant en boucle : « Moyen, grand... »

L'enseignante tourne beaucoup plus entre les groupes qu'au début.

Un enfant a fait pipi au milieu de la classe. Tout le monde s'arrête pour regarder la flaque.

L'enseignante : « Alors, Sophie, j'allais te prendre en photo. » Elle prend la photo et Sophie range l'atelier.

L'enseignante : « Malika, tu as terminé ? »

Elle fait non de la tête.

Un enfant me montre la flaque et me demande ce qui s'est passé. Je lui explique qu'un enfant a fait pipi, que ce n'est pas grave, que ça arrive. »

Malika nous regarde et dit : « Moi, je le fais parfois. »

Léa se promène.

Sophie vient s'asseoir au bout de la table, à côté de Lola et de Malika.(qui elles sont l'une en face de l'autre).

Sophie attrape les haricots rouges qui tombent à côté du pot pour les y remettre.

Achille crie : « Fini, maîtresse ! »

L'enseignante en photographiant : « Alors tu m'expliques. Je prends en photo. » Puis en montrant les sabliers : « Alors, tu m'as dit que celui là allait le plus vite. Pourquoi, pour toi ? »

Achille: « Parce que ceux là quand il n'y en a presque plus, ils finissent en dernier. »

L'enseignante : « Ils finissent en dernier mais regarde, est-ce qu'ils ont tous la même quantité de sable ? Regarde, lequel a le moins de sable ? »

Achille montre le sablier noir.

L'enseignante : « Oui, c'est celui-là. Et tu m'as dit c'est celui-là qui va le plus vite. Alors ? Tu comprends pourquoi il va le plus vite ? Il n'y a pas beaucoup de sable.»

Malika me regarde en me montrant deux chaussettes identiques et me dit en parlant des pinces à linge : « Il en manque un. »

L'enseignante à Achille : « Et celui qui a le plus de sable il est où ? (Achille lui montre le sablier orange.) Et c'était le dernier celui-là ? (Achille fait non de la tête.) Non. S'il a beaucoup, beaucoup de sable, c'est très long à s'écouler. Celui-là (le noir) il en a moins donc ça va plus vite. Tu comprends. (Achille opine.) Alors pourquoi celui-là il va plus vite ?»

Achille : « Parce que des fois on l'a acheté. Lui, il va plus vite que les autres. Il fait plus de sable plus vite... »

L'enseignante : « Pourquoi ?... Parce que regarde, il en a moins de sable. Et là il en a plus. »

Achille en montrant les autres sabliers : « Et là, il en a aussi beaucoup... »

L'enseignante : « Tu voudras le présenter cet atelier ? » Achille opine.

Malika intervient : « Le bleu il va après le jaune. »

L'enseignante : « Et alors toi, tu sais pourquoi c'est le blanc qui finit d'abord ? »

Malika : « Parce qu'il va très, très vite. ». Elle montre les deux chaussettes seules.

L'enseignante : « Ah, il manque une pince à linge. Bon, ben on va enlever celle-ci. ». Elle photographie Malika.

Lola a pris l'atelier des CD sur lesquels il faut attacher des pinces à linge de couleur. Julien, un petit vient voir ce qu'elle fait. Elle dit : « ça c'est vert, ça c'est vert » chaque fois qu'elle prend une pince verte.

Sophie a pris l'atelier que Lola faisait avec les haricots rouges et les trois pots.

L'enseignante en montrant l'atelier de Malika : « Vous avez vu, elle a mis toutes les chaussettes identiques ensemble. Julien tu laisses les moyens.»

Sophie reste debout derrière Malika pour regarder.

Achille a pris l'atelier des chouchous.

L'enseignante lui dit : « Achille, regarde. Est-ce que tu as rangé l'atelier avant? ». Elle lui montre les sabliers. Elle va vers Léa et lui montre l'atelier de Malika : « Léa, tu veux faire celui-là ? Tu veux faire quoi ? »

Léa : « Petit ours » (C'est l'atelier fait par l'autre groupe de moyens.)

L'enseignante : « C'est après, tu le feras après la récréation, viens. » L'enseignante guide Léa vers l'armoire des ateliers autonomes.

Achille secoue les sabliers dans leur barquette.

L'enseignante : « Achille, tu vas le ranger ! »

Sophie a rangé l'atelier dans la barquette sans appeler la maîtresse pour la photo et me regarde avec un grand sourire en allant le ranger. (Il semble qu'elle n'ose pas interpeller la maîtresse lorsqu'elle a fini. Elle la regarde de loin mais si cette dernière ne la voit pas, elle finit par ranger son atelier.)

Malika a pris les sabliers. Léa a pris la chenille de l'alphabet.

Malika installe les sabliers sur la barquette retournée comme l'avait fait Achille en disant : « J'vais gagner. »

Sophie a pris l'atelier chaussettes qu'avait Malika précédemment.

Achille va chercher un autre atelier. Il prend l'atelier réalisé précédemment par Lola puis Sophie.

L'enseignante lui dit : « Tu ne voulais plus le terminer celui-là ? »

Malika: « C'est qui qui va gagner ? Le blanc ? »

Achille la regarde.

L'enseignante : « Ah, tu as pris les sabliers. Il y en a un qui a déjà fini. C'est lequel ? »

Malika montre le sablier noir au sable blanc en disant : « Il va vite ! »

L'enseignante : « Il faut réfléchir pourquoi il va plus vite que les autres. »

Léa cherche comment orienter sa chenille de l'alphabet. Elle tourne la barquette plusieurs fois avant de trouver la bonne orientation.

Sophie va s'asseoir à côté de Malika qui explique à la maîtresse en montrant le sablier noir : « Il a gagné et après il y avait le bleu qui avait gagné. »

L'enseignante : « Oui, après c'est le bleu. »

Lola intervient : « Et après c'est le rouge. »

Malika crie : « Non, le rouge il est en dernier. »

Lola a fini le CD des pinces vertes. Elle le montre à toute la table. Sophie et Malika observent.

Léa a réussi a trouvé le C.

Sophie change de place pour mieux observer les sabliers.

Léa joue à déplacer un des jetons sur le cheminement de la chenille comme sur un plateau de jeu avec un quadrillage. Elle détourne l'activité et semble très concentrée.

Malika répète trois fois : « Le rouge, il va gagner ! »

Sophie pointe du doigt un sablier qui a presque fini de s'écouler en faisant de grands yeux.

Lola lui montre une pince cassée en lui disant : « Elle est cassée. »

Sophie dit à Lola : « Regarde, il va presque gagner le jaune. »

Malika en regardant Lola et en pointant le jaune : « Regarde ».

Elle se rapproche toutes les trois la tête du sablier jaune.

Lola dit : « Il y en a là. »

Malika : « Il va bientôt gagner. »

Sophie : « Bientôt gagner, hein. »

L'enseignante à Sophie et Malika : « Vous pouvez parler, vous pouvez en discuter. »

L'enseignante : « Tu ne l'as pas fini Léa. Pourquoi tu ne l'as pas fini ? C'était trop dur ? »

Léa : « C'était trop dur. »

Sophie en pointant un endroit sur la table : « Ceux qui ont gagné on les met ici. »

Les autres ne relèvent pas et rien ne change.

Malika en montrant le jaune : « Oui, il a gagné. »

Lola en montrant le vert : « C'est celui-ci maintenant. »

L'enseignante : « Le troisième c'était lequel, alors ? »

Malika : « Le troisième c'était le jaune. »

Lola : « Et aussi le noir. »

L'enseignante en montrant le noir : « Celui-là, c'était lequel ? Ce n'est pas le troisième celui-là ? »

Sophie : « C'était le deuxième ? »

L'enseignante : « Non, Achille, il le présentera cet atelier tout à l'heure. »

Kellya une moyenne d'un autre groupe vient voir Achille et lui dit : « Non, ce n'est pas comme ça. » L'enseignante l'oriente vers un coin jeu.

Léa a pris l'atelier des couvercles à associer au bon bocal. Elle sent l'intérieur des bocaux.

Lola et Malika encouragent le sablier vert en criant : « Le vert, le vert, le vert. »

Lola montre le rouge.

Sophie dit : « Mais il va pas gagner. »

Sophie dit à Malika : « Tu me donneras un cadeau si je gagne. »

Lola répète : « Tu pourras me donner un cadeau s'il te plaît. »

Malika : « Mais si tu dis que le vert il va pas gagner tu te trompes. »

Lola : « Regardez elle est cassée la pince à linge. »

L'enseignante : « Alors, je vais vous prendre en photo Sophie et Malika pour montrer que vous avez fait celui-là. »

Lola : « Le vert il va gagner ! » Lola s'excite et crie : « Regarde il va gagner. Maka, Maka »

L'enseignante : « Lola, chut ! »

Léa a rangé son atelier et pris l'atelier découpage. Un petit essaie de lui prendre sa place mais il s'en va en voyant qu'elle cherche à s'installer.

Lola : « C'est qui qui m'a fait ça (en montrant la pince cassé). Qui a fait ça (en faisant semblant de taper du poing sur la pince) ? Tu as fait ça ? (en regardant Sophie) »

Sophie la regarde surprise et répond : « Mais non c'est pas moi. ».

Lola : « Il va bientôt gagner le rouge. »

Kellya est venue observer aussi le sablier rouge.

L'enseignante : « Achille, viens voir. Tu fais lequel des ateliers ? Tu le fais dans la boîte. »

Malika dit en attrapant le sablier bleu : « Ceux qui disent le bleu, ils prennent le bleu avant »

Lola crie : « Le bleu il a gagné. »

Kellya en attrapant le sablier noir: « C'est moi qui l'a eu. »

Malika : « J'ai eu le bleu, j'ai eu le vert. »

L'enseignante va voir Léa qui a commencé à découper avec la main gauche : « Tu es droitrière. Il faut mettre les ciseaux dans la main droite. »

L'enseignante dit à Sophie et Malika : « Alors, c'est terminé ? Sophie, est-ce que tu as compris pourquoi celui-là il est terminé avant les autres ? Parce que ? (pas de réponse) On verra si les autres moyens ils savent. Tu peux en choisir un dernier, Sophie et après on s'arrête. »

Sophie dit en attrapant une pince à linge : « Je vais aider Lola. »

Lola : « Non, je n'ai pas envie. »

Malika a pris la chenille de l'alphabet.

Lola dit en enlevant très vite les pinces des CD : « Je peux t'aider Malika ? Je veux t'aider moi. »

L'enseignante : « Mais je n'ai pas pris la photo Lola. »

Lola : « Mais je n'ai plus envie. »

L'enseignante : « Alors tu ne l'as pas terminé. On ne le prend pas en photo si tu ne l'as pas terminé. D'accord mais il faut le ranger. Il faut défaire aussi les pinces. »

Lola va ranger son atelier. Léa est très appliquée sur son découpage. Achille est toujours en train de manipuler son entonnoir.

Malika avance très vite dans la chenille de l'alphabet. Sophie la regarde. Elle attrape la barquette avec les jetons lettres pour pouvoir participer mais Malika reprend la barquette et la repose à côté d'elle. Sophie essaie à nouveau d'intervenir en conseillant oralement Malika mais cette dernière l'ignore.

Léa me montre qu'elle a terminé son découpage sans verbalisation puis va le montrer à l'enseignante qui la photographie.

Lola a pris les dominos. Elle commence un chemin. Sophie l'aide à le poursuivre.

Malika : « Vous savez pourquoi il y a deux « I » ? Parce que quelqu'un l'a cassé et maintenant il y a un autre « I ». »

L'enseignante : « Essaie de terminer parce qu'après on va ranger. Tu essaies de le finir rapidement. » Elle demande à Sophie si elle veut aider Malka mais Malika refuse.

Lola : « On va faire une grande maison. »

L'enseignante en allant voir Sophie et Lola : « Normalement, cela se joue à deux mais là je n'ai pas le temps de vous expliquer. »

Lola et Sophie poursuivent le chemin de dominos sans s'occuper de ce que dit la maîtresse.

L'enseignante : « Dès que tu as fini Malika, on va ranger. »

Lola : « Moi, je fais comme ça Sophie. » Il reste trois dominos sur la table. Elle les prend tous en disant « Zut, il n'y en a plus. »

Sophie en regardant Lola : « Et voilà regarde ce qu'on a fait, on a fait une lettre (Z ?) »

Lola : « Mais, non on a fait la maison mais on peut pas, il n'y en a plus. »

Malika veut finir seule sa chenille de l'alphabet.

Sophie en regardant Malika : « Regarde, on a fait une lettre. »

L'enseignante : « Je vous montrerai pour les dominos. Regarde, il y en a un par terre. »

Sophie et Lola regroupent les dominos et Lola répète : « On fait une maison ! »

L'élève qui avait fait pipi vient les observer.

Malika lui dit : « T'as pas de chaussures ? »

Il répond : « il a pas des chaussures, il a pas de chaussettes. »

Les trois filles se lèvent pour regarder ses pieds.

Sophie dit : « Faut mettre des chaussures de bottes, là. » et elle rigole. Elle ajoute : « Comme une fille. »

L'enseignante : « Alors, Malika, tu as presque terminé, vas-y ! »

Un enfant qui regarde les dominos : « C'est un trait ? »

Lola : « On va faire une maison mais on...(à Sophie qui pose un domino) Non, on fait comme ça ! D'abord, on fait comme ça. Non, on fait comme ça !. »

Sophie : « Mais, on fait une cabane. »

Lola : « Non, on fait pas de cabane, on fait une maison ! »

Malika qui a terminé crie : « C'est bon. » L'enseignante vient photographier la chenille de l'alphabet. Elle lui dit : « Montre ! » et elle nomme chaque lettre en les pointant. Elle montre que le « I » n'est pas à la bonne place. L'enseignante dit : « Tu me dis les lettres. Vas-y, on fait l'alphabet.

Malika chante la comptine de l'alphabet en même temps que l'enseignante pointe chaque lettre. Sophie s'arrête pour chanter la comptine avec elle.

L'enseignante : « Tu vois, il manque juste le « K » et le « I » il y est deux fois. Et ben bravo, je prends en photo.

Sophie a décroché des dominos. Deux enfants sont venus poursuivre la ligne à sa place avec Lola. Une des petites filles fait la ligne tout en répétant plusieurs fois : « C'est pas comme ça qu'on joue. »

L'enseignante allume la musique qui marque le moment du rangement des ateliers pour rejoindre le coin regroupement.

L'enseignante : « Je vais tout de suite faire le K comme ça il y sera, d'accord ? »

Malika après le départ de la maîtresse interpelle ses copains : « Regardez, le « K ». Kellya regarde maîtresse elle a fait le « K ». »

Sophie vient regarder le « K »

L'enseignante vient dire à Lola : « Allez, tu ranges. »

Malika : « Maintenant on va enlever tout ça. »

Malika va ranger son atelier dans l'étagère. Lola l'a rangé dans la barquette mais a laissé cette dernière sur la table. Sophie le voit et vient la ranger.

L'enseignante : « Malika tu viens. Achille est aux toilettes. Est-ce que tu veux le présenter celui-là ? (en lui montrant les sabliers). »

Malika : « Oui. (Puis, à un élève) C'est juste que Achille, il peut pas le présenter, il est aux toilettes. »

L'enseignante : « Allez à trois, on est tous sur les bancs. Un, deux, trois. »

Malika s'approche. L'enseignante la met à côté d'elle en disant : « Vas-y assied toi. »

L'enseignante : « Malika, elle va nous montrer l'atelier des ... »

Malika : « des sabliers »

L'enseignante : « Des sabliers. Alors, chut Mya. Tu nous expliques (en regardant Malika). »

Malika prépare les sabliers sur la barquette retournée les uns à côté des autres.

L'enseignante : « Un sablier ça sert à quoi ? »

Un enfant : « A gagner ! »

L'enseignante rigole et dit : « Le gagnant c'est celui qui va le plus vite. Ça sert à mesurer le temps. Ceux qui l'ont déjà fait, vous savez lequel va le plus vite ? »

Plusieurs enfants : « C'est le blanc. »

L'enseignante à Malika : « Tu l'avais retourné le blanc ? Non, tu l'as pas retourné. »

Plusieurs enfants : « Je vois pas là. »

L'enseignante se rend compte que les sabliers ne vont pas se terminer dans le bon ordre car ils n'ont pas commencé en même temps.

Elle attrape les abliers et dit : « Ah attends, regardez avant de commencer je les remets tous au départ. »

L'enseignante fait tout tomber et dit « Je vais les remettre par terre tous à zéro. Tout le monde sur le banc. Il y a de la place pour tout le monde sur le banc. Est-ce qu'il y a la même quantité de sable dans tous les sabliers ? »

Certains élèves disent il a gagné le bleu alors que l'enseignante est juste en train de les remettre à zéro.

L'enseignante : « Ça y est tout le sable est en bas, ici presque. Alors je vais les mettre vraiment à côté. Regardez. Oh la la c'est la dernière fois que je demande que tout le monde soit sur les bancs. Vous allez le voir quand même le sable, vous le voyez. »

Un enfant crie : « Je vois pas. »

L'enseignante : « Mais tu vois pas quoi. Mais si tu vois. Alors le rouge. Bon, si on enlève le rouge, est-ce qu'ils ont tous la même quantité de sable ? »

Certains crient oui, d'autres non.

L'enseignante : « Oui ? Regardez (en prenant deux sabliers) là et là est-ce qu'il y a pareil ? Et non, il n'y a pas pareil. Il y en a qui en ont plus et il y en a qui en ont moins. Alors, on va enlever le rouge parce qu'il est trop long. **Malika tu peux les retourner. Il faut les retourner en même temps et on va voir lequel gagne.** »

Ilona à nouveau : « Je vois pas. »

L'enseignante : « Mais tu vois Ilona, regarde. Vous allez me dire lequel gagne en premier. »

Un enfant : « Le bleu »

Un autre : « Non le vert »

Certains enfants sont tentés de s'approcher. L'un essaie de toucher. Malika l'arrête en disant : « **Non, ne touche pas.** »

L'enseignante : « Reculez-vous s'il vous plaît. »

Un enfant : « C'est le bleu qui a gagné. »

L'enseignante en attrapant le sablier noir au sable blanc : « Pourquoi il a gagné celui-là à votre avis. »

Kellya : « Parce qu'il a moins de sable. »

L'enseignante : « Oh, Kellya, elle a compris. Il a moins de sable du coup »

Kellya : « que les autres »

L'enseignante : « Le sable il va plus vite »

Un enfant : « Il va plus vite. »

L'enseignante s'embrouille : « Enfin... il va plus vite enfin, le sable il arrive, tout arrive. Oh là ça va être le dernier. Ah regardez (en prenant le sablier bleu) Le bleu il a plus ou moins du sable ? »

Kellya : « Plus »

L'enseignante : « Plus, donc c'est pour ça que c'est un petit peu plus long. Et voilà. Alors, on va pas regarder tous les sabliers mais déjà vous avez compris que le bleu il est un petit peu plus long parce qu'il a un peu plus de sable. Et le rouge, il en a beaucoup, beaucoup de sable. C'est pour ça que c'est le plus long. »

Annexe 16 : Verbatim quatrième séance filmée Classe 2

Malika

Sophie

Achille

Josielles

Léa

Lola

Jade

Verbatim séance du 17 janvier 2022 Enseignante 2

Cette séance est particulière. Une maman de la classe a envoyé un mail à tous les parents pour demander si c'est bien dans cette classe qu'il y avait un élève positif à la Covid 19. Cela a mis le doute à plusieurs parents qui n'ont pas mis leur enfant à l'école. Sur le groupe de 8 élèves, seules sont présentes Sophie, Lola et Malika

L'enseignante dit : « Vous allez chercher votre petit cahier, allez-y ! » (cahier qui reprend les photos des ateliers réussis)

« Vous voyez. Il y a les ateliers que vous avez fait. Vous allez choisir un atelier que vous n'avez pas encore fait. »

Spontanément les enfants choisissent un atelier. Sophie met un peu plus de temps. Je demande à Lola de nommer l'entonnoir. Elle y arrive alors qu'elle ne connaissait pas le mot à l'issue de la séance 2. Cette fois, elle y parvient. Elle a pris cet atelier car il n'y a pas la photo dans son cahier. Elle ne se souvient pas l'avoir déjà pris en séance 2. Elle manipule le matériel avec plus d'aisance, de rapidité et de précision.

Malika en regardant la boîte d'œufs dit : « Eh vous savez à la maison j'ai eu des poules. Et même papa il a construit la ferme. Il a construit la maison. »

Mike de petite section vient s'incruster dans l'atelier. Lola le repousse en lui disant : « Eh, mais t'es pas avec nous ! » L'enseignante intervient.

Malika montre un morceau de sa boîte d'œufs et dit « Ah c'est cassé ! »

Immédiatement Lola lui répond : « T'as pas fait exprès, c'est pas grave. »

L'enseignante dit à Sophie : « Alors, toi tu as choisi les... les pinces... »

Sophie : « à linge. »

L'enseignante à Malika : « Toi, tu as choisi les petites graines à mettre dans les boîtes. Tu sais ce que c'est, une boîte d'œufs. »

L'enseignante à Lola : « Et toi, qu'est-ce que tu fais ? »

Lola : « Avec un entonnoir je mets des miettes là dedans. »

L'enseignante en prenant une poignée de lentilles : « Ça, c'est des miettes ? Ce sont des...des lent... »

Lola : « tilles. »

L'enseignante : « des lentilles. Tu mets des lentilles dans ?... Ça, c'est quoi ? »

Lola : « Une bouteille ! »

L'enseignante : « Dans la bouteille, avec la cuillère. »

Malika en me regardant : « Il m'en manque dans la boîte d'œufs. ». Elle a réussi à compléter correctement les alvéoles de ses boîtes d'œufs.

Moi : « Il faut le dire à maîtresse. »

L'enseignante : « Alors, je vais te remettre des glands. Combien est-ce qu'il t'en manque Malika ? »

Malika : « Il m'en manque 1, 2, 3, 4. »

L'enseignante ouvre les mains dans lesquelles il y a un grand nombre de glands.

L'enseignante : « Alors 1, 2, 3, 4. »

Elle en reprend 3 de plus pour compléter les alvéoles, dans les mains de l'enseignante, et dit : « Il m'en manque encore un. »

L'enseignante : « Parfait, on va faire la photo. »

Sophie qui sur les premières séances s'exprimait peu montre à Malika et Lola un morceau de pince à linge : « Regardez, il y en a une cassée ! »

Lola : « Oh la la ! »

Malika montre son travail aux autres : « Regardez, comme ça fait... »

Lola : « Maîtresse, viens voir ce que je sais faire. » (Elle montre qu'elle arrive à attraper les lentilles avec la cuillère.)

L'enseignante : « Regarde pour le fond de la boîte, tu peux verser directement. Tu peux poser la cuillère. Tu mets directement dans l'entonnoir. Tu as réussi, on peut faire la photo. Tu peux ranger. »

Lola me montre avec fierté qu'elle a réussi et range son atelier.

Sophie a terminé. Elle appelle : « Maîtresse ». L'enseignante ne l'entend pas. Elle attend.

L'enseignante arrive et fait nommer les couleurs à Sophie. « Bravo, tu as pincé les pinces à linge sur les bonnes couleurs. »

Lola a pris les dominos. Au début, sur les trois premiers dominos, elle essaie d'associer les constellations puis elle défait tout et dit à l'enseignante qui passe : « Regarde, je vais faire un château. »

L'enseignante répond : « Alors, je vais t'expliquer. Les dominos, si tu as un 1 là, tu peux mettre un 1 en face. »

Lola : « Ben, en fait, j'veux faire une tour. »

L'enseignante : « Oui, mais ce n'est pas ça, cet atelier. Si tu veux faire une tour, tu peux prendre les kaplas pour faire une tour. Ils sont là ! Vas-y. Non, tu ne l'as pas rangé au bon endroit. C'est là.»

L'enseignante va voir Malika qui a terminé son atelier découpage et lui dit : « Tu ne l'avais pas déjà fait celui-là ? » Elle feuillette le cahier et dit. « Ah, non, allez j'te prends en photo. »

Lola a pris les kaplas au coin regroupement et me dit : « Je ne sais pas faire de tour. »

Je lui suggère de regarder la photo d'une tour en kaplas scotchée au fond de la barquette.

L'enseignante lui dit : « Lola, une grande tour, la plus haute possible. Tu peux regarder la photo dans la barquette pour t'aider. »

Elle commence à construire différemment de la photo en disant : « Papa, il m'a appris comme ça. »

Malika me montre les bocaux avec les couvercles à dévisser en me disant : « C'est dur, ça. C'est dur le bouchon. Celui là aussi il est dur. »

Je l'aide à dévisser en verbalisant.

Sophie a rejoint Lola et l'aide dans sa construction. Lola lui dit : « Il faut faire ça. » en lui montrant la manière dont elle a décidé de s'y prendre.

Cependant, les piliers tombent lorsque Sophie ajoute un kapla.

Lola lui dit : « Il faut faire en équilibre. »

L'enseignant va voir Malika et lui dit en parlant des couvercles : « Malika tu les as défaits, maintenant, il faut les remettre. »

Lola dit à Sophie : « Mets-le ! » en parlant d'un kapla vertical.

Sophie répond : « Non moi, je mets comme ça. » en parlant du kapla à l'horizontale au dessus.

Lola pose le kapla vertical, Sophie pose le kapla horizontal qui fait tomber le pilier.

L'enseignante arrive et leur remontre la photo.

Lola lui dit : « Il faut faire l'équilibre. »

Elles ne tiennent pas compte de son intervention et continuent à leur façon.

La tour s'écroule. Lola et Sophie miment de manière exagérée l'exaspération en prenant leur tête dans leurs mains.

Lola fait tout un « sketch » avec la tête et les mains en disant : « oh, non, la tête, la tête de mouton ! » Sophie l'imité un peu mais ne sait pas trop comment réagir.

Sophie a recommencé une tour.

Lola lui dit : « On fait deux tours. Non, on fait une grande tour. Il faut la faire là. » Elle recommence une tour à côté de celle de Sophie.

Sophie poursuit le chemin qu'elle a commencé et dit à Lola : « Y en a des kaplas, je les mets ici comme ça tu peux les prendre. »

Lola se sert et repart sur sa technique de construction qui s'est déjà écroulée à plusieurs reprises.

« Il m'a dit, il faut essayer l'équilibre mon papa. La voiture elle va détruire et on pourra la refaire avec mon papa. Il m'a dit ça mon papa. » La tour s'écroule à nouveau. Lola se prend la tête en criant : « Oh non ! ».

L'enseignante : « Sophie est-ce qu'ils sont à plat par terre ? Regarde Lola. (elle montre la photo.) Comment ils sont posés pour monter ? Là, vous faites un long chemin. Nous on veut une tour qui monte. »

Lola : « Mais, tu peux m'aider maîtresse. »

L'enseignante : « Au tout début, je peux vous montrer. Regardez, si on les mettait comme ça. Je vous montre juste le début et après vous réfléchissez. »

Sophie poursuit la tour. L'enseignante dit : « Ah, Sophie elle a compris. » Sophie a posé un kapla. Lola pose le suivant.

L'enseignante ajoute : « Là, vous pouvez monter la tour. »

Sophie et Lola posent les kaplas alternativement.

L'enseignante dit : « Regarde, tu es très (dans le sens trop) proche du bord. »

Lola dit : « On va le mettre au bord maintenant. Là, on peut monter vers en haut. Tout en haut, tout en haut... » (Lola a retenu le dernier mot de la phrase de l'enseignante, le contraire de ce qu'elle a préconisé.)

Elles posent les kaplas chacune leur tour mais Lola est la cheffe de travaux. Elle dit : « Attends ! », « On monte comme ça ! »

Sophie enlève un kapla qui n'est pas de la même couleur que les autres. Lola lui dit : « Oh, tu détruis la tour. »

Au bout de 16 minutes après avoir fait 3 ateliers Malika part au coin jeu. L'enseignante va la rechercher.

Lola : « Il faut mettre tous les kaplas comme ça on pourra faire une grande tour. »

Lola fait tomber un étage en posant un kapla mais réussit à le récupérer au milieu délicatement.

« Elle va bientôt tomber (dit-elle en posant un kapla). Ah, non, elle est pas tombée. »

Sophie : « Il y en a d'autres là-bas. »

Mike approche. Lola dit très fort : « Non ! » en le regardant, de manière préventive.

Sophie : « Nous, on tient. Si on n'y arrive pas, c'est pas grave. »

L'enseignante : « Alors, ah, ça fonctionne bien ! »

Lola a pris tous les kaplas restants. Sophie les prend un par un dans sa main pour continuer à monter la tour.

Un étage tombe ce qui fait rire Mike.

Lola lui dit : « C'est pas drôle Mike. »

Lola fait accidentellement tomber la tour qui était presque terminée.

L'enseignante : « Pourquoi elle est tombée ? Elle n'était pas assez stable et elle est tombée ? Vous essayez de la faire plus droite, plus stable pour qu'elle ne tombe pas. »

Lola recommence. Sophie met un kapla debout. Lola lui dit : « Non, t'as pas compris Sophie. »

Elles recommencent à faire monter la tour. Sophie réunit tous les kaplas et dit : « Tous ces kaplas. Il faut utiliser tous ces kaplas. »

La tour s'est à nouveau écroulée suite à un geste de Sophie qui dit à Lola qui recommence : « Moi, je te donne les kaplas. »

Sophie montre à Lola, Mike qui s'approche. Lola lui dit : « Il peut pas jouer avec nous. »

Elles recommencent à monter la tour. Sophie se retourne vers Mike et lui donne un kapla en disant : « Il est gentil. Pas vrai, Mike ? Je lui ai donné un kapla. »

Mike vient le poser au mauvais endroit. Lola crie : « Non ! »

Lola l'enlève. Sophie le repose comme il faut en regardant Mike et en disant : « Tu mets comme ça ! »

Mike pose à nouveau un kapla au mauvais endroit. L'enseignante intervient et lui dit : « Mike c'est elles qui font. Viens ! Toi, tu peux aller jouer aux voitures. Vas-y ! »

Au bout de plusieurs étages, Sophie dit : « Ça va tomber bientôt. » Lola répond : « Non, ça va pas tomber. Attend, il faut la mettre droite. »

Kellya : « Elle est penchée là. (Un kapla tombe au milieu.) Ah, c'est un piège, comment on va l'attraper l'autre » dit-elle en attrapant le kapla au milieu. Elle fait tomber plusieurs étages. Lola essaie de l'aider ce qui détruit encore des étages. Lola démolit le tout.

Kellya dit : « Il faut faire comme ça. »

L'enseignante dit à Kellya de laisser faire Sophie et Lola.

Elles ont recommencé chacune de leur côté. L'enseignante leur dit vous pouvez en faire une chacun si vous voulez mais Sophie vient compléter celle de Lola.

L'enseignante précise : « Si c'est vraiment très au bord, ça peut tomber. »

Chaque fois que Sophie pose « moins au bord », Lola le rapproche du bord.

Kellya qui est revenue entre temps précise : « Faut pas que ce soit au bord sinon ça va pencher. »

Sophie fait tomber un kapla. Elle le montre à Lola en disant : « Et si on mettait un bonhomme. »

Lola : « Non, on fait pas de bonhommes, on fait des tours, là. Là, on fait des tours. »

Kellya déplace un kapla posé par Lola : « Pas au bord, elle a dit maîtresse. »

L'enseignante dit : « Kellya, laisse-les. »

Lola dit : « Tu peux nous regarder Kellya. »

Kellya : « Je m’amuse chez moi à faire des tours en kaplas comme ça j’tu dis. Si, elle commence à grandir »

Sophie : « Oui, elle commence à grandir. Quand ce sera à la tête »

L’enseignante : « Elle grandit bien votre tour de kaplas. »

Sophie : « Pas trop au bord. »

Kellya : « Pas trop au bord. »

Lola : « Voilà, là c’est trop au bord. »

L’enseignante : « C’est Kellya qui vous l’a dit ? »

Kellya : « Oui, je l’ai aidée pour pas que ce soit trop au bord. »

L’enseignante : « Vous pourrez montrer le début de la tour aux autres. »

Lola : « Elle va pas tomber Kellya. »

L’enseignante : « Je vais pouvoir la prendre en photo. Je vais vous prendre à trois parce que Kellya vous a aidé. Bravo. Super ! »

Les filles détruisent la tour et rangent les kaplas.

Pendant ce temps Malika a réalisé un algorithme avec des perles sur un collier.

L’enseignante : « Fais voir Malika. Il est pas très long mais on va quand même le prendre en photo. Tu as bien respecté la consigne.»

L’enseignante allume la musique qui marque la fin des ateliers.

« Stop, on n’a pas le droit d’aller s’asseoir tant que ce n’est pas rangé. »

« Votre petit cahier vous le mettez où ? Dans le casier. »

Sophie va spontanément aider Malika à ranger les perles de son ateliers dans le sac correspondant. Elle trouve une pièce de puzzle sur le bureau de la maîtresse et va le ranger

dans l'armoire à puzzle dans le puzzle correspondant. Lola qui avait trouvé cette même pièce au début de la séance ne savait pas quoi en faire et l'avait posée sur le bureau.

Sophie cherche à s'asseoir à côté de Malika mais celle-ci va s'asseoir sur la chaise de la maîtresse. L'enseignante dit : « Allez, les moyens on va s'asseoir. » Lola s'assied immédiatement sur le banc.

L'enseignante fait le geste et le son avec la bouche qui signifie : retour au calme en disant : « Doigt sur la bouche. Regardez ce sont les petits qui ont fait les couronnes. Lola vient t'asseoir. J'ai besoin de toi pour la tour de kaplas. »

Lola : « Je dois me moucher. »

L'enseignante : « Va te moucher. »

« Sophie, Kellya et Lola ont réussi à faire une tour parce que ça faisait longtemps et on ne se souvenait plus comment on faisait. Lola, Sophie, Kellya montrez-nous. On va observer comment on fait une grande tour qui monte très haut. »

D'autres enfants se rapprochent. L'enseignante finit par dire : « Lola toute seule peut-être qu'elle y arrive. »

Lola prend les choses en main. Sophie devant le groupe est plus timide. Elle observe les enfants qui se rapproche et n'ose plus participer. Elle reste en retrait.

L'enseignante finit par dire : « Vous allez tous sur le banc sauf Lola. Sophie, maintenant, elle y arrive toute seule Lola je crois. Vous l'avez aidée mais elle y arrive. Regardez comment elle fait. Kellya, tu leur avait dit quoi comme conseil ? »

Kellya : « Ben en fait, il faut le faire pas au bord, faut le mettre... »

L'enseignante : « le kapla, c'est le kapla. »

Kellya : « Le kapla faut pas le mettre trop au bord. »

L'enseignante : « Le kapla faut pas le mettre trop au bord sinon il va tomber. Il faut le mettre un petit peu en décalé. Assied-toi Kellya. »

Lola en s'énervant : « Décalez-vous, asseyez-vous ! »

L'enseignante : « Lola, ça va, ça va. Et là, est-ce que ça tient ? »

Les enfants : « Oui. »

L'enseignante : « Si on le met vraiment au bord, là, il peut tomber mais si on le met bien en décalé, il ne tombe pas. Et là, on peut faire une très grande tour ! Regardez bien les petits parce que l'après-midi après la sieste, vous pouvez faire les ateliers et vous pourrez faire la tour en...ça s'appelle comment ça ? »

Les enfants : « kaplas. »

Kellya : « Et moi aussi. »

L'enseignante : « En kaplas. On a compris Lola. C'est bon. Super! Après on peut monter très haut. Tu les remets. »

Lola : « Non, c'est moi toute seule. »

L'enseignante : « C'est bon, Julien tu vas t'asseoir. »

Kellya vient ranger.

Lola : « J'ai dit. C'est moi toute seule ! »

L'enseignante : « Kellya (sur un ton de reproche). (au groupe) Merci Lola (en faisant bravo en langue des signes.)

Julien revient à la charge.

Lola : « Non, c'est moi toute seule »

L'enseignante : « Allez, tu vas le ranger. »

Lola : « Poussez-vous ! »

L'enseignante : « Et on peut dire au revoir à Joanne. »

Annexe 17 : Entretien Post enseignante 1

Entretien post enseignante 1 : le 13 février 2022

Retour sur la mise à l'épreuve
Bilan de l'expérimentation globale J'ai trouvé que c'était une expérience stimulante, questionnante et trop courte.
Points forts, moments positifs Qu'as-tu apprécié ? J'ai apprécié la liberté de donner du choix aux enfants, de les observer, de sortir de l'isolement, d'avoir un interlocuteur adulte avec qui construire autre chose, de voir les enfants motivés. Qu'as-tu observé ? J'ai observé des enfants absorbés par la tâche et des enfants absorbés par la sensorialité. Il y avait aussi un peu d'errance. Pour toi, sur ton travail, sur ton organisation, sur les élèves. Pour mon organisation, c'est un système qui permet de gérer les différents rythmes de travail des gamins car ça peut être utilisé après les ateliers dirigés. Ce qui est intéressant. Pour eux, vu les théories de la motivation, le fait qu'ils aient le choix sur certaines activités dans la journée c'est positif.
Points faibles, moments insatisfaisants Qu'est-ce que tu as trouvé difficile ? Comment partager le temps d'attention nécessaire pour poser les choses, cadrer, relancer s'occuper de l'autre moitié du groupe. C'est quelque chose qui me violente pas mal dans le métier. Il y avait aussi la peur du jugement, de se planter, de faire une erreur.

Est-ce qu'il y a des choses qui selon toi n'ont pas marché ?

C'est l'autoévaluation qui n'a pas été mise en place et du coup l'observation d'une vraie autonomie qui se construit, d'un choix personnel qui s'affirme.

Écarts

Est-ce qu'il y a un décalage entre ce que tu attendais de cette recherche, ce qui était prévu et ce qui s'est réellement passé.

Oui, le décalage a été que j'ai du quitter le poste sur lequel j'étais.

L'autoévaluation n'avait pas forcément été planifiée. Je me souviens avoir discuté de l'importance de l'autoévaluation mais c'était ambigu pour moi si cela devait venir de l'élève ou l'adulte.

J'ai lancé l'autoévaluation à l'oral mais pas par écrit sur le thème de la réussite.

Écarts observés par les captations vidéos entre le prescrit et le réel

Préparation matérielle : les repères, où c'était rangé et comment se repérer.

J'ai un manque de motivation dans la préparation. Cela me demande trop de rigueur. Il y a quelque chose en moi qui va à l'opposé de ce que je me suis efforcée de faire pendant des années pour correspondre aux attentes. J'ai une rigueur éthique mais pas de rigueur matérielle qui représente la rigueur de ma mère que je rejette.

Posture :

J'ai ressenti pareil. Ma posture. Je trouve que l'on est parfois interventionniste. Avec les AESH j'ai ce sentiment. J'observe qu'elles interviennent trop et qu'il ne sait plus ce qu'il est capable de faire seul. Là, c'est pareil, j'étais plus dans l'observation et tu m'as fait comprendre que je devais changer de posture. J'ai le sentiment que dans ta pédagogie il y a quelque chose qui va plus dans l'interventionnisme et le cadrage et que moi je suis plus dans la posture de lâcher prise. Cependant, finalement, c'est plus parce que ça m'arrange, c'est plus économique.

Dans le cadre de la recherche négocié, le cahier des charges avait une partie d'interventionnisme. Pourquoi tu ne l'as pas suivi ?

Peut-être que je me suis positionnée comme ça parce que d'après les recherches de Bucheton, le lâcher prise favorise aussi l'autonomie. Dans cette première séance, de mon point de vue, j'étais plus en observation, recadrage, un peu d'étayage. J'étais partagée avec l'autre moitié de la classe. Dans mon idée, j'allais ajuster ma place, mes interventions entre ce que je ressentais comme réajustement.

Sur les séances suivantes, j'ai recadré quand c'était pas utilisé correctement comme tu me l'avais demandé.

J'avais demandé de travailler la métacognition.

Je l'ai fait quand même à ma façon. Quand tu m'as dit qu'il fallait modifier certaines chose, je me suis sentie prise en faute alors que pour moi c'était très subjectif. Je ne le faisais pas suffisamment à ton goût mais je le faisais quand même alors que pour moi le travail se faisait beaucoup au moment du bilan. C'était mon idée.

D'ailleurs tu as failli ne pas faire cette phase.

Ça m'a perturbé quand tu m'as dit que je n'étais pas suffisamment présente car pour moi il ne fallait pas forcément le mettre à la première séance.

Je me suis dit, elle pense que, j'accepte mais quelque part il y a un truc en moi qui n'accepte pas, qui trouve que c'est injuste, c'est un sentiment d'être incomprise.

A un moment, tu m'as dit, je pense que les ateliers sont trop faciles pour mes élèves quand je t'ai évoqué le moment choisi pour arrêter la séance et tu m'as dit que c'est peut-être pour ça qu'ils se dissipaient.

Rétrospectivement, il y avait une crainte que ces ateliers soient trop faciles mais je ne me souviens pas. Je n'ai pas compris que tu interviennes pendant la séance.

Quand je suis arrivée sur l'école, la première chose que tu m'as dite c'est : « Je n'ai pas relu le cahier des charges, est-ce que tu peux m'en rappeler les grandes lignes. » Donc pendant la séance, le moment où j'ai eu la sensation que tu ne te souvenais plus du cahier des charges je me suis permise d'intervenir. En plus, tu étais partie avec les grandes sections donc tu n'avais pas vu ce qui se passait.

Ben non, mais c'est le jeu.

Donc je me suis permise de te le dire parce que justement pour moi c'était dans le cahier des charges, des moments où l'intervention de l'enseignante était considérée, sur les premières séances en tous cas, comme quelque chose d'important.

Quelque part ce que tu fais là, tu justifies et tu légitimes ton action parce que moi j'ai dit à la base mais bon qu'est-ce que tu veux que je te dises, moi je ne me souviens pas avoir dit ça.

Je comprends. Je t'explique juste ce qui s'est passé pour moi.

Effectivement, il y a eu une interaction, il y a un espèce de ping-pong relationnel. Toi tu penses que mes attentes c'est ça, donc tu fais ça.

Bien sûr.

Ouais mais sauf que moi je ne l'ai pas ressenti de façon adéquate. Pour moi, c'était déplacé.

Eh oui. Je comprends.

Il y avait un côté un peu, attend tu es chercheuse, tu es instit, qu'est-ce qui se passe. Effectivement, si toi au départ tu as entendu que j'avais besoin que l'on me rappelle la charte, effectivement. Ça se comprend, ça s'explique.

C'est pour ça. Sinon, je ne serai pas intervenue. D'ailleurs à un moment, tu me demandes : « Est-ce que l'on arrête le temps de libre choix d'activités ? » Et là, je te dis, c'est toi qui décides parce que justement ce n'était pas ma décision. Mais la fois où je suis intervenue précédemment c'était plus pour redonner le cadre du cahier des charges dont on avait discuté car vu ta phrase quand je suis arrivée, pour moi tu ne l'avais plus en tête.

Si,si.

Voilà, je te dis mon ressenti.

Moi, ce qui est sûr c'est que la métacognition, je me l'approprie complètement. Ça fait partie de ... voilà. Et là où je sentais qu'il y avait un flou, c'est vraiment là dessus ma posture cadrage, étayage ou lâcher prise. C'est vrai que là dessus c'était...

C'est parce que ce n'est pas binaire.

Non, non bien sûr ce n'est pas binaire mais c'est là aussi où il y a une forme de...de subjectivité et d'adaptation à la situation. C'est à dire que la difficulté c'est de partager son temps d'attention finalement avec tous ces élèves qui sont dans la classe. A chaque fois, moi, je me heurte toujours à cette même difficulté. C'est à dire que un coup tu es chez les grandes sections, ben oui, t'as pas vu ce qui se passait là et là et là. Et c'est comme ça. C'est la réalité aussi.

Eh oui, ce que je te dis. Là, le moment où je suis intervenue auprès de toi c'est parce qu'il y avait un conflit entre enfants sur du matériel. Tu m'as dit : « Je n'interviens pas parce qu'il faut qu'ils trouvent les solutions. » Donc tu n'es pas intervenue à ce moment là. Ils ont négocié des choses et puis finalement ça s'est envenimé par la suite. Toi, tu es arrivée parce que tu étais repartie avec les grands entre temps et c'est ce que je disais...Je pense qu'à ce moment-là comme tu n'avais pas vu ce qui s'était passé, tu as finalement donné le matériel à l'enfant qui était au départ celui qui avait été on va dire « fauteur de troubles » entre guillemets et celui qui avait été le plus dans la négociation, c'est celui qui n'a jamais eu le matériel à la fin. Et c'était ça aussi l'idée de la première séance de tout observer et d'intervenir parce que c'est sur cette première séance, je pense, qu'il y avait tout ça à modéliser. Alors, après ce qui s'est passé pendant la phase d'institutionnalisation c'était hyper intéressant parce que là par exemple tu as beaucoup insisté sur comment on demande de l'aide, sur ce que c'est demander de l'aide. C'était très riche. Les enfants ont participé. Il y avait vraiment plein d'intérêt à le faire. Mais toi tu avais compris que ça ne se passait que à ce moment là ?

Disons que moi je partageais mon temps d'attention entre les grands et les moyennes sections et je trouve que c'est aussi la réalité et peut-être quand tu m'en parles comme ça, je trouve que parfois à l'IUFM on te fait part de recherches ou de séances mais on ne prend pas en compte que le temps d'attention de l'enseignante il est partagé avec d'autres...etc... Et là, en l'occurrence, quelque chose m'a échappé, eh ben quelque chose m'a échappé. Ça fait partie de la réalité de la classe.

Évidemment. Ça c'est sûr. Par contre, effectivement sur la première séance, enfin sur les premières séances, sur ce dispositif, en tous cas, moi je suis convaincue que dans la mise en place du dispositif, c'est un atelier dirigé. C'est un temps dirigé et c'est un temps où... Il a duré 19 minutes l'atelier, 18 minutes 30. Donc ces 18 minutes 30, pour moi, l'enseignant n'est que sur le dispositif. Et d'ailleurs on le voit après sur les séances suivantes, l'enseignante peut se dégager du temps après. En fait, une fois que l'on a bien mis en place le dispositif sur les deux, trois premières séances, les enfants peuvent être en autonomie sur les suivantes et le lâcher prise, il arrive là.

Oui

C'est que là, le lâcher prise tu l'as mis dès la première séance où en fait, les enfants ils n'avaient pas acquis...

La bonne utilisation.

Et qu'est-ce qu'on fait là ? Pourquoi on le fait ? Comment on peut le faire ? Comment on travaille ensemble ? Et tout ça. C'est vrai que peut-être moi, de mon côté, je n'ai pas été claire quand je t'ai présenté le cahier des charges. L'institutionnalisation n'était pas qu'à la fin, elle était tout du long parce que c'était sur cette première séance qu'il la fallait, surtout avec des moyennes sections. Ils sont petits. Les temps collectifs surtout en novembre, décembre, c'est encore tôt dans l'année scolaire. Ce ne sont pas encore des temps où ils se sentent concernés. C'est des temps où ils sont encore dans l'individu. Parce que justement mon travail porte sur la décentration et donc ce sont encore des individus très autocentrés en début de moyenne section. Le temps collectif, peut modéliser des choses mais il faut aussi que ce soit modélisé au cas par cas au tout début enfin d'après ma subjectivité à moi. Cependant ce que j'ai pu

observer le confirme.

En tous cas, ce que je ressens maintenant, qui me paraît juste c'est que la mémoire du gamin qui a utilisé un atelier, la libre utilisation de l'atelier en fait, elle n'est pas autorisée. C'est vraiment cet atelier là tu l'utilises comme ça et pas autrement.

Alors pour moi, non. Ils peuvent les explorer. Les modélisations étaient plus sur des manières de travailler ensemble, sur le lexique. Quel est le lexique de l'atelier. Après, ça dépend de ce que tu entends par détournement de l'atelier. On peut détourner certains ateliers mais ça dépend de quelle façon. Cette façon elle doit être régulée et ordonnée. Après tu peux sur ce dispositif avoir des ateliers créatifs. Les ateliers que l'on avait mis en place n'étaient pas des ateliers basées sur la création.

Non, c'est pour ça que je te dis ça. Moi je ne te parle pas des ateliers en général. Je te parle de ces ateliers là. Il y en avait un qui n'avait pas vraiment de cadre, c'était celui du sablier. Ils faisaient ce qu'ils voulaient.

Alors, le sablier dans la préparation matérielle, il n'y avait pas de barquette. Donc du coup, ils sont allés chercher chacun un sablier. L'intérêt de l'atelier, il n'est plus là puisque finalement l'intérêt était de comparer des durées. Si tu sépares les sabliers, tu ne compares pas des durées, tu vois juste le sable qui coule. Et donc on perd l'intérêt..

Didactique. C'est juste quelque chose de très relaxant.

Voilà c'est ça mais c'est plus du tout l'intérêt de départ. Après, il y avait des ateliers qui amenaient du travail de groupe. D'ailleurs, ce qui est intéressant dans ta classe, il y a des ateliers qui au départ n'étaient pas construits pour être faits en groupe. Tu as dès la première séance des groupes qui ont vraiment coopéré. Je me rappelle d'un atelier de répartition de graines. Un élève mettaient les graines dans ses mains et l'autre piochait pour les répartir. Il y a eu vraiment de la coopération sur ces points là.

Et c'est pour ça qu'encore une fois, pour moi, pour identifier une progression des apprentissages, il faut bien une situation de référence. Comme en E.P.S, tu fais une situation de référence où il n'y a pas d'intervention, il y a juste de l'observation et puis ensuite on met en place les choses et du coup, à la fin on peut comparer le chemin de

progrès qui a été effectué. Moi, j'étais dans cette optique. C'est pour ça qu'au départ, j'étais pas trop dans l'étayage, le recadrage et le contrôle. Mais, qui a raison qui a tort. Là ?

Mais sur la séance 2, tu y étais plus mais tu n'y étais pas complètement non plus.

J'y étais plus.

Tu y étais plus parce que l'on en avait rediscuté entre temps. C'est pour ça que ce cahier des charges il avait été mis en place. Après, il y a eu des choses hyper intéressantes qui se sont passées dans la classe.

J'espère bien quand même.

Les élèves

Progrès observés

Quelles évolutions as-tu observées chez tes élèves au sein des ateliers ? Disciplinaires, transdisciplinaires ?

Non, ce n'était pas visible. C'était déjà des élèves qui coopéraient. Comme tu l'as dit, tu l'as observé toi même. Il y a quelques élèves qui présentaient déjà une certaine maturité. Je ne suis pas restée assez longtemps pour observer.

Logan qui n'était pas dans une posture d'élève, presque en posture de refus de scolarité, pas dans l'opposition mais qui avant janvier avait bien investi son rôle d'apprenant. Le dispositif a pu y contribuer. Ça y participe. C'est une façon intelligente d'amener...On prend en compte les recherches sur la motivation qui est que quand on donne le choix, l'engagement peut être plus facilité que quand on impose.

Est-ce que tu penses qu'il y a eu des évolutions chez les élèves en dehors des temps de libre choix qui ont découlé de ces ateliers.

En y allant une fois par semaine. C'est difficile à dire. Non, je ne peux pas te dire.

Et par rapport au dispositif, tu penses qu'ils aimaient ?

Oui, ils aimaient. Ils étaient demandeurs du dispositif car ils ont même demandé à l'autre instit pour le faire. Il a fallu que je précise à l'autre instit que jusqu'à la fin de l'expérience

elle avait interdiction d'utiliser les ateliers. Ils étaient demandeurs.

Décentration, autonomie

As-tu vu des progrès dans la capacité des élèves à communiquer entre eux ? A développer des comportements empathiques ? As-tu observé des gains en autonomie ?

As-tu observé des élèves plus à l'aise dans la classe au niveau matériel et dans le groupe au niveau social ?

Je ne peux pas me prononcer.

Une meilleure capacité à ranger, à entrer dans l'activité et à la mener à terme.

Au bout des 4 séances, je devais encore les aider à ranger. D'autant que c'était pas clair dès le début sur les premières séances. Ensuite, ils ont utilisé les « bacs » avec l'autre instit. Ce qui fait qu'à un moment, je ne sais pas si tu étais là en filmant ou non mais en gros on a sorti les ateliers, c'était le bazar. Ça n'avait pas été rangé comme il fallait. Donc bon, non à ce niveau là ce n'était pas terrible. Mais ça je reconnais que c'est lié, il y a un vrai impact de ma préparation en amont de mon cadrage là, en l'occurrence.

Oui et puis c'est aussi le fait que ça ait été utilisé par l'autre enseignante.

Oui, plus le manque de structuration, de cadrage matériel de mon côté.

Perspectives

Prise de recul

Si tu devais recommencer l'expérience, est-ce qu'il y a des choses que tu ferais différemment

Matériellement, j'essaierai de faire quelque chose de plus propre, de plus repérant pour les gamins. Je réfléchirai à un système d'autoévaluation plus simple. Par exemple, d'avoir un jeton avec le prénom par enfant qu'il mettrait dans la barquette de l'atelier qu'il a réussi. Ce qui veut dire moi je suis passé par là et j'ai réussi. Un truc comme ça, bon, je ne sais pas mais en tous cas l'autoévaluation je réfléchirai à faire autrement. Quelque chose de plus simple. Prendre des photos, c'est pas mal aussi. C'était quoi la question ?

C'est ça.

Si c'était à refaire...Qu'est ce que tu ferais différemment ?

Ouais donc être plus repérante d'un point du vue matériel. (Elle me regarde l'air de dire « Je ne sais plus quoi dire.)

Il n'y a pas besoin d'en rajouter si tu ne sais plus quoi dire.

Ouais.

Projections

Est-ce que tu envisages de poursuivre les ateliers de libre choix d'activités au-delà de l'expérimentation ?

Oui, si j'étais dans la classe, je continuerai. En terme de gestion des différents rythmes de travail, c'est intéressant. Finalement, ça élargit le traditionnel, tu sais quand les gamins ils ont fini soit ils vont à la cuisine, soit ils ont un livre, soit ceci, soit cela en fait ça élargit le panel je trouve de ce qui...

Coins jeux ?

Oui et je me demande si ce ne serait pas, je ferme la cuisine et ce coin cuisine je l'utilise autrement. La cuisine ce serait chacun à tour de rôle parce que c'est une activité qui est très bruyante je trouve et je l'utiliserais autrement ce coin cuisine.

Concernant la recherche

Ressentis

Que retires-tu de cette expérience de recherche ? Qu'est-ce qui t'a plu ? Qu'est-ce qui a été compliqué ?

C'était stimulant de questionner la pratique pas toute seule. Ça s'est sympa, questionner sa pratique avec d'autres. Ce qui était compliqué, c'est la pression, le manque de confiance en moi qui fait que du coup, je vais réagir aux remarques.

Est-ce que tu t'es sentie contrainte ?

J'accepte la contrainte, je ne peux pas être pleinement en liberté mais c'est vrai que si on me dit mais ça tu ne le fais pas je vais avoir une partie de moi qui dit : Ben, si je l'ai fait mais pas comme tu pensais qu'il fallait que le fasse mais j'lai fait. J'ai pris en compte ce truc là. Bon ben d'accord tu me dis qu'il fallait que je le prenne en compte autrement, bon. Oh est-ce que je me suis sentie contrainte ? Pas non plus vraiment. Je considère que j'ai pris en compte les choses même si je ne les ai pas faite comme ce qui était attendu.

Que t'a renvoyé cette recherche en terme de regard sur toi même ?

Que ce métier reste pour moi, comment je peux dire ça, trop douloureux. C'est un métier qui est encore trop douloureux. J'ai un peu une overdose de...(long silence) Et c'est surtout la préparation encore une fois, la préparation et le sentiment de ne faire jamais ce qu'il faut, comme il faut. C'est jamais à la hauteur, c'est jamais suffisant. Il y a un truc encore qu'il faut que je règle, l'équilibre entre exigence et bienveillance quoi, (pause) vis à vis de moi même. Ça peut rester douloureux ce conflit d'une culture institutionnelle avec ce que je suis.

Les attentes / les demandes

Est-ce que tu souhaiterais participer à d'autres projets de recherches ?

Oui

Les interrogations/ les doutes

Est-ce que tu te poses des questions par rapport à cette recherche ? Tu souhaiterais avoir des précisions ?

Non, même si je veux bien que l'on en rediscute plus tard.

Annexe 18 : Entretien Post enseignante 2

Entretien post enseignante 2 : le mercredi 16 mars 2022

Retour sur la mise à l'épreuve
Bilan de l'expérimentation globale
Points forts, moments positifs
Qu'as-tu apprécié ? Le fait de travailler à plusieurs donc avec une autre collègue et puis toi. Du coup, ça m'a stimulé pour lancer ces ateliers que j'avais envie de lancer depuis un moment.
Qu'as-tu observé ? Alors c'est très large ce que j'ai observé. Si, il y a une chose qui m'a surprise au début c'est que... J'ai présenté les ateliers à la première séance, ils ont pratiqué et les séances suivantes, il y a des enfants qui reprenaient le même atelier. Et, voilà, j'étais étonnée qu'ils n'aient pas tout de suite l'envie de la découverte d'un autre mais ils avaient besoin de retourner sur le même. Le besoin aussi de manipulation et les petites graines. Les ateliers avec les graines c'est les ateliers qui étaient les plus appréciés. Donc vraiment ce besoin là. Euh et aussi besoin de faire à plusieurs. Au départ, je pensais dans ma tête, je m'étais dit ce sera un atelier, un enfant mais comme tu as proposé qu'ils puissent être 2 ou 3 et ben finalement j'ai trouvé ça... Ça a amené à de la coopération que je n'avais pas du tout imaginé et je pense que ça les aide vraiment de faire à plusieurs. J'ai l'impression que ce qui se fait beaucoup... En tous cas, ce que je fais beaucoup c'est une fiche, un enfant ou un atelier, un enfant comme ça on veut voir vraiment ce que l'enfant sait faire mais du coup, on ne profite pas du fait qu'ils puissent s'entraider. Voilà.
Pour toi, sur ton travail, sur ton organisation, sur les élèves, qu'est ce que ça peut changer ? Il y a un côté très pratique. Les ateliers ils sont là, ils sont tout prêts donc en fait, il n'y a qu'à lancer les enfants en disant « ateliers autonomes » et c'est parti. Ils ont l'habitude. Il y a une règle. Ils ont l'habitude de prendre, de ranger. Et, j'aime beaucoup observer les

enfants, être dans l'observation et intervenir seulement s'il y a besoin.

Points faibles, moments insatisfaisants

Qu'est-ce que tu as trouvé difficile ?

De gérer les petits, parce que j'ai aussi des petites sections dans la classe qui voulaient aussi faire parce qu'ils voyaient les moyens mais en même temps, c'était un peu trop tôt pour eux. J'ai commencé à les laisser faire mais il y en avait un petit peu partout des graines. Donc, il faut arriver à trouver des ateliers à la fois adaptés aux petits et aux moyens. Peut-être avec un système de gommettes qui montrent les ateliers pour les petits et ceux, que pour les moyens.

Est-ce qu'il y a des choses qui selon toi n'ont pas marché ?

Peut-être, ça aurait été bien que je cale vraiment...J'ai toujours du mal à faire des choix dans les activités et que je cale un moment précis dans la journée où...parce que c'était un peu flottant comme il y avait le matin où tu venais les observer où c'était le matin mais ça m'arrangeait plus que ce soit l'après-midi, mais voilà. Donc maintenant, je vais faire un créneau toujours à la même heure dans la journée.

Là, c'était lié à la recherche

Oui, voilà. Non sinon je ne vois pas de choses qui n'ont pas fonctionné à part des petites choses matérielles. Ben au niveau des graines peut-être le matériel n'était pas assez grand pour pas qu'il y en ait partout.

Mais ça tu as ajusté au fur et à mesure.

Oui

Écart

Est-ce qu'il y a un décalage entre ce que tu attendais de cette recherche et ce qui s'est réellement passé.

J'en parlais un peu au début. Ça a amené à de la coopération alors que je m'attendais vraiment à un atelier, un enfant sans faire de bruit.

En même temps, c'est parce que tu l'as laissé vivre. C'est ça aussi. Ça dépend beaucoup des enseignants.

Oui, j'ai laissé cette souplesse là. C'est aussi parce que tu as proposé...

Oui mais le cadre a joué. Ce que je t'ai proposé, tu t'en est saisie. Parce que le cadre que tu as mis en place l'a permis. Si tu avais mis ça en mettant un cadre où on ne peut pas parler, échanger, ça n'aurait pas fonctionné.

Les élèves

Progrès observés

Quelles évolutions as-tu observé chez tes élèves au sein des ateliers ? Disciplinaires, transdisciplinaires ?

Pour Sophie, j'ai trouvé qu'elle avait gagné en confiance en elle dans sa relation aux autres. Parce qu'au début je crois qu'elle a beaucoup observé et qu'ensuite elle a..., elle se saisissait vraiment des ateliers et qu'elle faisait avec les autres.

Pour Lola aussi j'ai remarqué la confiance en elle surtout sur le fait de réussir parce qu'elle est, sur les activités autres, les ateliers en dehors des ateliers autonomes, elle est un peu en échec. Elle a un peu du mal. Et du coup, sur ces ateliers là, elle était en réussite donc elle voulait présenter aux autres. Elle voulait...et après faire avec les autres, coopérer.

Et du coup, ça a rejailli en classe sur sa confiance en elle justement pour se lancer dans les autres travaux que tu peux proposer?

J'ai l'impression même si c'est dur à dire. J'ai l'impression que ces moments de réussite là, ont permis que ça se passe un peu mieux le reste du temps.

Malika, elle était toujours en réussite du début à la fin.

Achille, lui c'était le fait de se structurer. Donc, je lui ai beaucoup redemandé de ranger l'atelier après l'avoir fait.

Est-ce que tu penses qu'il y a eu des évolutions chez les élèves en dehors des temps de libre choix qui ont découlé de ces ateliers ?

C'est difficile à dire. Il faudrait une plus longue période d'observation.

Décentration, autonomie

As-tu vu des progrès dans la capacité des élèves à communiquer entre eux ? A développer des comportements empathiques ?

Sur l'entraide, notamment sur l'atelier kaplas où même s'ils savaient déjà faire la tour, ils voulaient la refaire et à plusieurs. Voilà, cet atelier c'était souvent à deux, voir à trois.

Et du coup, ça s'est répercuté en dehors ? Ben pas trop parce qu'en fait, je me rends compte que voilà le cadre permettait que l'on puisse faire à plusieurs. Mais en fait, je me rends compte que dans les ateliers que je propose, c'est souvent une tâche pour un élève. En découverte du monde ou quand on fait une recette de cuisine, on fait ensemble mais sinon...

Et dans les jeux libres ?

Le matin ils ont une table où ils font beaucoup de dessin, où ils font, ils échangent beaucoup. Après, je n'ai pas observé au niveau du jeu libre.

Est ce que tu as observé des gains en autonomie ?

Sur le rangement, il a fallu un petit temps avant que vraiment chaque enfant range à chaque endroit, à la bonne place. A la fin c'était mieux. Je ne dis pas que chaque enfant y arrivait mais en fait c'était mieux. En fait, les moyennes sections ça va. C'est au niveau des petites sections que c'était plus difficile. Mais les moyennes sections, oui.

Donc à la fin les moyennes sections y arrivaient tous ?

Oui

As-tu observé une meilleure capacité à entrer dans l'activité et à la mener à terme ?

Sophie qui était plus à l'aise pour faire l'atelier toute seule ou avec les autres. Au début, elle observait beaucoup je crois.

Elle faisait...

Elle faisait, alors c'est qui qui observait.

Elle faisait tout en observant mais elle faisait...

Ok

Justement sophie, tu considères qu'elle est plutôt à l'aise dans les apprentissages ou pas ?

Sophie, ça va. Il y a des petites choses qui posent problème mais globalement ça va.

Au niveau langage, ils ont tous un lexique un peu pauvre au départ. Qu'est-ce que tu en penses ?

Je dirais que c'est mélangé.

Et syntaxique parce que même Malika, elle parle beaucoup mais elle fait des fautes de syntaxe ?

J'ai pas trouvé. Il y en a certain mais ce n'est pas global.

Présentation à l'enseignante de ce que moi j'ai observé chez les élèves.

Sophie, tu disais que peut-être que ce qui est apparu sur le dispositif, ça rejailit sur ce qui se passe en classe en dehors des ateliers ?

Oui, du coup, j'ai observé sur des temps quand ils ont fini leur travail ils peuvent aller dans des coins jeux et notamment à la bibliothèque où elle se saisit des livres que l'on a fabriqué : livre des prénoms, livre de recettes de cuisine et elle les lit aux autres comme la maîtresse, ce qu'elle ne faisait pas avant.

Est-ce qu'au fur et à mesure des séances tu arrivais à être de moins en moins présente sur le dispositif ?

Oui

Parce que quand je suis venue filmer les deux dernières séances, c'est le moment où tu as instauré le système des photos pour l'évaluation donc l'avant dernière séance tu es encore très présente. La dernière tu y es déjà moins.

C'est que je me détache mais je me rends compte que j'aime beaucoup les observer, les voir faire et arriver à faire seuls une tâche. Je trouve ça vraiment intéressant et on les découvre autrement... Et, voir même les échanges qu'il y a entre eux...Ils étaient capables de faire seul mais j'aimais bien aussi pouvoir garder un œil.

D'ailleurs, il y a eu des choses intéressantes quand Lola elle a fait « Petit ours »

Et il y a eu d'autres moment comme ça. Je n'ai plus d'exemples en tête. C'est ça que j'aime quand ils ont un petit espace de liberté mais cadré et au sein de cet espace...

Enfin, là elle te montrait que peut-être scolairement ce n'est pas toujours ça mais que... C'était un peu sa manière à elle de dire « Tu vois j'ai pris des choses maîtresse. »

Perspectives

Prise de recul

Si tu devais recommencer l'expérience, est-ce qu'il y a des choses que tu ferais différemment ?

Un horaire défini tous les jours. Le même horaire tous les jours pour tous les élèves par groupe.

Projections

Est-ce que tu envisages de poursuivre les ateliers de libre choix d'activités au-delà de l'expérimentation

Oui, là c'est en cours. J'ai préparé les ateliers pour les deux périodes suivantes. J'ai hâte de les présenter aux élèves. Je pense qu'ils vont être contents de savoir qu'il y a plein de nouveaux ateliers. Je sentais qu'ils commençaient à avoir besoin pour certains deOui, ça me plaît beaucoup.

Concernant la recherche

Ressentis

Que retires-tu de cette expérience de recherche ? Qu'est-ce qui t'a plu ?

On a parlé de la confiance en soi. Je trouve que ces ateliers ça permet...Il y a un cadre très clair avec des règles claires mais que l'enfant ait le choix de prendre l'atelier dont il a envie et qu'ils puissent faire à deux ou à trois ça...comment dire...

Ça amène la confiance en soi...

Oui, voilà. Et puis moi le fait d'être un peu en retrait, j'aime beaucoup cette position. Le fait que les enfants ils puissent apprendre seuls, à plusieurs et que moi j'intervienne quand il y a besoin.

Qu'est-ce qui a été compliqué ? Est-ce que tu t'es sentie contrainte le fait d'avoir un observateur dans la classe ?

Oui, du coup ça m'a obligé à la fin de la séance d'ateliers à faire un regroupement. Enfin, ça m'a obligée, je me suis donné comme objectif de faire un regroupement que les enfants montrent un ou plusieurs ateliers qu'ils avaient réalisé et en fait j'ai trouvé que c'était... ça permettait vraiment d'ancrer le langage et de rajouter peut-être aussi de la motivation parce que les enfants savaient qu'ils pouvaient aller le présenter. D'ailleurs ils me demandaient spontanément : « Est-ce que je peux le présenter ? »

Et puis, les enfants prenaient peut-être plus les ateliers présentés la fois d'après, non ?

Oui, parce qu'on n'a pas le temps de tout retenir d'un coup dans ce qui est présenté. Ça donnait envie et puis au reste de la classe, aux petites sections.

Que t'a renvoyé cette recherche en terme de regard sur toi même ?

Je réfléchis. (silence) Au niveau positif, ça m'a donné confiance en moi aussi. Le fait de se plonger dans une recherche comme ça. Je me dit j'aime mon métier, j'ai envie d'avancer. Comme c'est pas un métier toujours facile. Comment dire...J'ai envie de me féliciter. Ah, j'ai fait cette recherche, je suis contente. J'y ai passé du temps mais ça m'a apporté.

C'est vrai que l'observation, quand tu venais filmer, voilà, c'était un travail de plus parce que je n'étais pas très à l'aise. Enfin, je n'étais pas complètement naturelle mais voilà, ça m'a montré aussi que je peux manquer de confiance en moi à certains moments.

Les attentes / les demandes

Est-ce que tu souhaiterais participer à d'autres projets de recherche ? Oui

Les interrogations/ les doutes

Est-ce que tu te poses des questions par rapport à cette recherche ? Tu souhaiterais avoir des précisions ?

Tu es convaincue du bienfait de ces ateliers ?

Alors, moi en fait, je suis convaincue que ces ateliers peuvent avoir des effets positifs selon comment ils sont menés et cadrés. D'ailleurs, pour moi ça été très chouette dans ta classe parce qu'au milieu tu m'as dit : « Mais quand même, il se passe des choses. Moi j'avais l'impression que Montessori c'était tout seul chacun dans son coin. Et justement Montessori tel que c'est « vendu » aujourd'hui, c'est tout seul chacun dans son coin et moi je trouve que c'est dommage.

Et à l'origine c'était ça ?

Oui, quand même parce que c'était une scientifique, une médecin qui a construit une pédagogie basée sur l'ordre. Elle travaillait avec des enfants de quartiers difficiles où il fallait qu'elle établisse de l'ordre. Donc il y avait quand même cette histoire d'ordre. C'est toujours au cœur de cette pédagogie. Enfin de ce que moi j'en ai compris. C'est très subjectif. Et puis, elle leur proposait un matériel. Ils étaient tout de suite intéressés puisqu'ils n'avaient rien d'autre.

Oui, c'était un contexte.

Le contexte d'aujourd'hui n'est pas le même quand on vend du Montessori aujourd'hui. Pourquoi ça a le vent en poupe, c'est plus parce que l'on est dans une aire de l'individu qui doit se faire plaisir ; qui doit être au centre et cultiver l'individu, l'individualité. Ce qui est paradoxal, c'est que tous les milieux alternatifs qui prônent le vivre ensemble vont vers Montessori dans le sens de l'individualisation. Et moi ce qui m'intéresse aussi et ça va au-delà de cette recherche, c'est de comprendre ces paradoxes.

Annexe 19 : Grilles d'analyse Sophie par séance

Prénom de l'élève : Sophie

Date : 15/11/2021

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 9		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide, encouragement, valorise, étayage
Prend la parole	2	
Prise de parole duelle avec enseignante duelle avec élève groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves grand groupe	X	
Demande de l'aide	2	Avec le regard parfois verbalement mais timidement
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	5	
Vient en aide à un camarade		
Verbalise ce qu'il a fait, argumente		
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades		

Aucuns échanges verbaux		
Commentaires : Très effacée		
Échanges non verbaux : 7		
Observe		
Prend le matériel d'un autre élève		
Fait avec...Fait à la place de...		
S'agite, est calme...	5	Regards, observations
Semble épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	2	Introvertie. Elle observe beaucoup mais n'ose pas trop communiquer
S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste seul		
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 28		
Réussit à choisir seul un atelier....Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Réalise deux ateliers : les marrons et le tri de graines
Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	5	
Travaille seule spontanément.... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	5	

Range correctement son atelier ou ne le range pas	5	
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	3	Elle cherche l'approbation de l'adulte pour se lever et changer d'atelier.
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	5	
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 4		
Ignore / prend contact		Elle est concentrée sur ses ateliers et ne s'occupe pas de ce qui se passe autour
S'oppose / Coopère		
Fait preuve d'intérêt, d'empathie		
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre		
Respect des règles, rangement	4	Sophie range. Elle a parfois besoin d'aide pour trouver l'emplacement de l'atelier.
Investissement et appropriation des apprentissages : 2		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites		
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	2	

Prénom de l'élève : Sophie

Date :22/11/2021

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 11		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide, encourage, valorise, étayage
Prend la parole	3	
Prise de parole duelle avec enseignante duelle avec élève groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves grand groupe	X X	Elle attend que l'enseignante la sollicite. Réponse au questionnement de l'adulte lors de la phase d'institutionnalisation : « Sur la bonne couleur. »
Demande de l'aide	3	
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	5	
Vient en aide à un camarade		
Verbalise ce qu'il a fait, argumente		
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades		
Aucuns échanges verbaux		

Commentaires : Un peu plus dans la recherche du regard		
Échanges non verbaux : 11		
Observe		
Prend le matériel d'un autre élève		
Fait avec...Fait à la place de...		
S'agite, est calme...	5	
Semble épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	3	Elle sourit, elle est fière d'avoir réussi.
S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste seul		
Cherche le regard, le contact avec l'adulte	3	Pour montrer qu'elle n'y arrive pas puis pour montrer qu'elle a réussi
Gains en autonomie : 28		
Réussit à choisir seul un atelier....Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Réalise deux ateliers : le tri de graines et les élastiques
Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	5	Elle persévère même si cela est difficile. Elle ne se décourage pas et finit par réussir.
Travaille seul spontanément.... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	5	

Range correctement son atelier ou ne le range pas	5	
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	3	Elle cherche du regard l'adulte quand c'est difficile
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	5	
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 7		
Ignore / prend contact	2	Elle est concentrée sur ses ateliers. Elle regarde Josielle quand cette dernière l'interpelle. Elle cherche le regard quand elle n'y arrive pas ou a réussi pour partager son ressenti.
S'oppose / Coopère		
Fait preuve d'intérêt, d'empathie	1	Vis à vis de l'émerveillement de Josielle
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre		
Respect des règles, rangement	4	Sophie range. Elle a parfois besoin d'aide pour trouver l'emplacement de l'atelier.
Investissement et appropriation des apprentissages : 2		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites		
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	2	

Prénom de l'élève : Sophie

Date :10/01/2022

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 17		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide, encourage, valorise, étayage
Prend la parole	4	Avec les copains et avec la maîtresse dans le petit groupe « en photo » pour répondre à la maîtresse lors de l'explication de la fin des ateliers. « Regarde, il va presque gagner le jaune. » et plusieurs interventions en parlant des sabliers à Lola et Malika « Et voilà regarde ce qu'on a fait, on a fait une lettre (Z ?) » lorsqu'elle évoque ce que représentent les dominos.
Prise de parole		
duelle avec enseignante	X	
duelle avec élève	X	
groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves	X	
grand groupe		
Demande de l'aide	5	
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	5	

Vient en aide à un camarade		
Verbalise ce qu'il a fait, argumente	3	
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades		
Aucuns échanges verbaux		
Commentaires : Cherche à entrer en contact avec Lola et Malika		
Échanges non verbaux : 21		
Observe	5	Elle observe Malika puis Lola et essaie de participer.
Prend le matériel d'un autre élève		
Fait avec...Fait à la place de...	5	Elle cherche à collaborer avec plus ou moins d'écoute de Lola et de Malika mais elle respecte leur décision.
S'agite, est calme...	5	
Sembler épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	3	Elle sourit. Elle cherche à plaire, guette les réactions des autres enfants.
S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste seul	3	
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 30		
Réussit à choisir seul un atelier....Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Réalise deux ateliers seule : graines et entonnoir, marrons et

		pince et deux en observation/participation : sabliers et chemin de dominos
Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	5	Elle persévère même si cela est difficile. Elle ne se décourage pas et finit par réussir.
Travaille seul spontanément... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	5	
Range correctement son atelier ou ne le range pas	5	
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	5	
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	5	
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 18		
Ignore / prend contact	3	Elle est ouverte sur son entourage mais encore hésitante dans ses relations aux autres.
S'oppose / Coopère	3	Elle cherche à coopérer mais a du mal à faire entendre son point de vue.
Fait preuve d'intérêt, d'empathie	4	Elle observe et réagit à ce qui se passe autour d'elle.
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre	3	Elle cherche à entrer en contact

		avec Malika et Lola. La première l'ignore. La deuxième la tolère si Sophie fait ce qu'elle lui dit.
Respect des règles, rangement	5	Sophie range même ce qu'elle n'a pas utilisé. Elle aide tout le monde et va s'asseoir dès qu'elle entend le signal de la maîtresse.
Investissement et appropriation des apprentissages : 6		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites	3	Elle prend les ateliers qu'elle n'a pas réalisés mais oublie d'appeler la maîtresse pour lui dire de prendre la photo.
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	3	2 ateliers seule, 2 ateliers où elle observe, contribue mais ne réalise pas complètement

Prénom de l'élève : Sophie

Date : 17/01/2022

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 20		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide, encourage, valorise, étayage
Prend la parole	3	Fautes de syntaxe Avec les copains. Elle les interpelle en leur montrant un morceau de pince à linge : « Regardez, il y en a une cassée ! » « Y en a des kaplas, je les mets ici comme ça tu peux les prendre. » Elle parle avec la maîtresse dans le petit groupe, pas en grand groupe et a du mal à appeler l'enseignante quand elle est éloignée.
Prise de parole duelle avec enseignante duelle avec élève groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves grand groupe	 oui oui oui non	
Demande de l'aide	5	
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il	5	Seule oui dans un groupe elle

compte ?		n'ose pas s'imposer et laisse faire les autres même si elle n'est pas d'accord
Vient en aide à un camarade	3	Mike
Verbalise ce qu'il a fait, argumente	4	En parlant de la manière de positionner les kaplas : « Au bord » « Non moi, je mets comme ça. »
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades		
Aucuns échanges verbaux		
Commentaires : Discute avec Lola et Malika. Lola commence à s'intéresser à elle. Elle refuse une fois de faire ce que Lola lui dit : « Non, moi je mets comme ça. » et essaie d'intégrer Mike. Elle est à l'écoute des autres et commence doucement à s'affirmer. Le grand groupe l'effraie un peu		
Échanges non verbaux : 24		
Observe	5	
Prend le matériel d'un autre élève		
Fait avec...Fait à la place de...	5	Elle cherche à collaborer avec Lola et aide spontanément Malika à ranger.
S'agite, est calme...	5	
Sembler épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	4	Elle sourit. Elle communique même si elle reste réservée et

		guette les réaction des autres.
S'approche d'un groupe, d'un enfant... Reste seul	5	
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 30		
Réussit à choisir seul un atelier...Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Réalise l'atelier des pinces à linge seule puis la tour en kaplas avec Lola.
Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	5	Elle persévère même si cela est difficile. Elle ne se décourage pas et finit par réussir.
Travaille seul spontanément.... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	5	
Range correctement son atelier ou ne le range pas	5	
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	5	
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	5	
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 20		
Ignore / prend contact	4	Elle est ouverte sur son entourage

S'oppose / Coopère	3	Elle coopère mais à encore tendance à s'effacer.
Fait preuve d'intérêt, d'empathie	4	
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre	4	Légèrement soumise face à Lola. Elle s'affirme petit à petit et s'oppose. Elle prend en compte son entourage notamment Mike.
Respect des règles, rangement	5	Sophie range même ce qu'elle n'a pas utilisé. Elle aide tout le monde et va s'asseoir dès qu'elle entend le signal de la maîtresse.
Investissement et appropriation des apprentissages : 7		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites	5	Elle prend les ateliers qu'elle n'a pas réalisés.
Nombre d'ateliers réussis pendant l'atelier	2	

Annexe 20 : Grilles d'analyse Malika par séance

Prénom de l'élève : Malika

Date : 15/11/2021

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 23		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide et encourage
Prend la parole	4	Avec Lola et Achille Ses phrases ne sont pas toujours correctes au niveau de la syntaxe.
Prise de parole duelle avec enseignante duelle avec élève groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves grand groupe	 X X X X	
Demande de l'aide	5	
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	3	Elle écoute les conseils des adultes mais a plus de mal avec les enfants. Elle dit à Achille lorsqu'il la conseille, l'air agacé : « On le sait ! »

Vient en aide à un camarade	3	Elle aide Lola à ouvrir ses pots quand celle-ci lui demande et la rassure quand cette dernière fait tomber un kapla
Verbalise ce qu'il a fait, argumente	4	« Non, on ne le met pas au milieu. Deux ! Comme ça. » Elle corrige
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades	4	« Elle est trop belle. On dirait une tour Eiffel. » « Moi, j'aimais bien que la tour, elle était grande la tour. »
Aucuns échanges verbaux		
Commentaires : Elle cherche et obtient l'attention de ses pairs qu'elle dirige régulièrement.		
Échanges non verbaux : 15		
Observe		
Prend le matériel d'un autre élève	-1	Elle vérifie le placement des copains et leur dit où ils ont le droit de poser leur kapla alors qu'au départ cet atelier est choisi par Lola
Fait avec...Fait à la place de...	3	Avec Lola puis avec Achille en les dirigeant. Elle est directive dans ses gestes
S'agite, est calme...	3	Parle fort
Sembler épanoui...A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	5	Elle est très à l'aise dans la classe et dans le groupe.
S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste seul	5	Elle sollicite régulièrement le regard de ses pairs : « Regardez

		que j'ai fait. »
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 28		
Réussit à choisir seul un atelier....Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Réalise deux ateliers : sabliers et kaplas. Range parce que l'enseignante le lui demande.
Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	5	
Travaille seul spontanément.... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	5	
Range correctement son atelier ou ne le range pas	3	Avec relance de l'enseignante
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	5	
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	5	
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 17		
Ignore / prend contact	4	Elle est en contact avec 2 enfants choisis Achille et Lola
S'oppose / Coopère	3	Elle dirige ses camarades
Fait preuve d'intérêt, d'empathie	3	Elle peut faire preuve d'empathie : « C'est pas

		grave. » mais elle peut aussi être dure et bloquer les autres dans leurs initiatives : « Non, tu le mets pas comme ça. »
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre	3	Elle coopère mais a de l'ascendant sur les autres qui la regardent avant d'oser intervenir.
Respect des règles, rangement	4	
Investissement et appropriation des apprentissages : 2		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites		
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	2	

Prénom de l'élève : Malika

Date :22/11/2021

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 21		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide et encouragement
Prend la parole	4	Parfois des problèmes de syntaxe
Prise de parole duelle avec enseignante	X	
duelle avec élève	X	
groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves	X	
grand groupe	X	
Demande de l'aide	5	Malika dit : « J'y arrive pas ! » en montrant le bocal qu'elle n'arrive pas à ouvrir.
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	5	Lorsque l'enseignante lui explique qu'elle tourne dans le mauvais sens pour visser, elle en tient compte et réajuste son geste.
Vient en aide à un camarade		
Verbalise ce qu'il a fait, argumente	3	Malika interpelle l'enseignante pour lui montrer que l'on peut rentrer un pot dans un autre en disant : « Ça rentre dedans ! »

Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades	4	Elle fait le tour de la classe en montrant sa découverte, la petite bouteille dans la moyenne bouteille : « Regardez ! ».
Aucuns échanges verbaux		
Commentaires : Malika est pour l'instant centrée sur ses propres découvertes et aime les partager mais elle s'intéresse peu à ce que font les autres verbalement.		
Échanges non verbaux : 16		
Observe	4	Elle regarde régulièrement ce que fait Lola. Elle a d'ailleurs pris l'atelier des couvercles choisi par cette dernière la semaine précédente. (effet vicariant). Elle veut la rejoindre aux dominos mais choisit finalement les marrons et la pince.
Prend le matériel d'un autre élève		
Fait avec...Fait à la place de...		
S'agite, est calme...	5	Elle est calme, concentrée sur sa tâche.
Semble épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	4	Elle est calme et épanouie sur deux des ateliers. Sur l'atelier de tri qui suscite moins son intérêt car plus minutieux et long, elle s'agite plus et regarde autour d'elle.
S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste	3	S'approche de Lola

seul		
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 25		
Réussit à choisir seul un atelier...Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Ateliers des couvercles à visser et dévisser, Atelier de tri, Atelier des marrons+pince
Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	3	Malika montrant l'atelier de tri : « J'ai plus envie de ça. ». Elle mènera les deux autres ateliers à terme.
Travaille seul spontanément... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	5	
Range correctement son atelier ou ne le range pas	3	L'enseignante l'aide à ranger.
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	4	Elle a besoin de relance pour l'atelier de tri. Elle ne va pas spontanément se moucher, l'enseignante lui dit d'y aller.
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	5	
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 10		
Ignore / prend contact	3	Elle va spontanément s'asseoir à côté de Lola mais discute peu. Elle est concentrée .

S'oppose / Coopère		
Fait preuve d'intérêt, d'empathie	2	Elle observe Lola mais échange peu.
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre		Peu d'échanges
Respect des règles, rangement	5	
Investissement et appropriation des apprentissages : 3		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites		
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	3	

Prénom de l'élève : Malika

Date : 10/01/2022

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 24		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide et encouragement
Prend la parole	4	Parfois des problèmes de syntaxe, de masculin/féminin
Prise de parole		
duelle avec enseignante	X	
duelle avec élève	X	
groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves	X	
grand groupe	X	
Demande de l'aide	5	Malika me regarde en me montrant deux chaussettes identiques et me dit en parlant des pinces à linge : « Il en manque un. »
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	5	
Vient en aide à un camarade		
Verbalise ce qu'il a fait, argumente	5	A son enseignante : « Il faut mettre les chaussettes ensemble. » A propos des sabliers d'Achille : Malika « Le bleu il va après le jaune. » L'enseignante : « Et alors toi tu sais pourquoi c'est le blanc qui finit d'abord ? »

		Malika : « Parce qu'il va très, très vite. ».
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades	5	Elle dit à propos d'un élastique qui « saute »: « Vous avez vu ça a explosé ! Ça a explosé comme un volcan.»
Aucuns échanges verbaux		
Commentaires :		
Échanges non verbaux : 23		
Observe	5	Elle observe et commente l'atelier d'Achille qu'elle choisira quand il l'aura reposé ou encore le copain qui a fait pipi dans la classe.
Prend le matériel d'un autre élève	5	Elle était intéressée par l'atelier d'Achille mais a attendu qu'il termine pour le prendre à son tour.
Fait avec...Fait à la place de...		
S'agite, est calme...	5	Malika est très concentrée, elle fait son atelier rapidement sans difficulté. Elle s'excite avec l'atelier des sabliers qu'elle perçoit comme un jeu auquel on peut gagner en disant la couleur du sablier qui va se terminer en premier.
Semble épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	5	Malika me montre en souriant qu'elle a terminé.

S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste seul	3	Elle se met avec Achille et Lola
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 30		
Réussit à choisir seul un atelier....Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Réalise : Atelier des chouchous, Atelier des chaussettes, Atelier des sabliers, La chenille de l'alphabet
Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	5	Insiste même pour terminer alors que le temps consacré aux activités autonomes se termine.
Travaille seul spontanément.... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	5	
Range correctement son atelier ou ne le range pas	5	
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	5	
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	5	
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 12		
Ignore / prend contact	5	Sollicite ses camarades pour leur montrer des choses : « Regardez les chaussettes de la victoire. » Plus tard, Malika

		fait semblant de faire marcher les chaussettes.
S'oppose / Coopère	2	Elle cherche le lien avec les autres mais veut « gagner » et contrôler le débat.
Fait preuve d'intérêt, d'empathie	2 -1	Malika nous regarde et dit en parlant d'un élève de la classe qui vient de se faire pipi dessus : « Moi, je le fais parfois. » Chaque fois que Sophie essaie de lui parler, la sollicite ou essaie de l'aider, elle l'ignore ou lui fait comprendre qu'elle ne veut pas de son aide.
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre	-1	Malika coupe la parole à Lola : « On le range. » lors de la présentation des règles et crie : « avec les photos ! »
Respect des règles, rangement	5	
Investissement et appropriation des apprentissages : 8		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites	5	
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	3	

Prénom de l'élève : Malika

Date : 17/01/2022

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 24		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide et encourage
Prend la parole	4	Parfois des problèmes de syntaxe et un lexique pauvre.
Prise de parole		
duelle avec enseignante	X	
duelle avec élève	X	
groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves	X	
grand groupe		
Demande de l'aide	5	Malika en me regardant : « Il m'en manque dans la boîte d'œufs. ». Elle a réussi à compléter correctement les alvéoles de ses boîtes d'œufs mais il en manque. Malika me montre les bords avec les couvercles à dévisser en me disant : « C'est dur, ça. C'est dur le bouchon. Celui là aussi il est dur. »
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	5	Discussion sur le nombre de glands manquants pour terminer l'atelier de numération.
Vient en aide à un camarade		

Verbalise ce qu'il a fait, argumente	5	Elle explique combien elle veut de glands. Elle se trompe et réajuste.
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades	5	Malika en regardant la boîte d'œufs dit : « Eh vous savez à la maison j'ai eu des poules. Et même papa il a construit la fermière. Il a construit la maison. Après avoir terminé, Malika fière de son travail le montre aux autres : « Regardez, comme ça fait... »
Aucuns échanges verbaux		
Échanges non verbaux : 15		
Observe		
Prend le matériel d'un autre élève		
Fait avec...Fait à la place de...		
S'agite, est calme...	5	Calme et concentrée
Semble épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	5	Souriante et fière de ses réussites.
S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste seul	5	Assise avec ses camarades qu'elle interpelle par moments.
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 29		
Réussit à choisir seul un atelier....Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Atelier de numération avec les glands, Atelier de découpage, Atelier des couvercles, Atelier des perles / algorithme.

Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	5	
Travaille seul spontanément.... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	4	Au bout de 3 ateliers, elle part au coin jeu puis revient lorsque la maîtresse l'interpelle.
Range correctement son atelier ou ne le range pas	5	
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	5	
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	5	
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 7		
Ignore / prend contact	5	Elle discute de ses poules, montre la boîte d'œufs cassée à Lola, montre ses réussites.
S'oppose / Coopère		Elle travaille seule.
Fait preuve d'intérêt, d'empathie		
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre		
Respect des règles, rangement	4	Part au coin jeu pendant le temps d'activités autonomes
Investissement et appropriation des apprentissages : 9		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites	5	
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	4	

Annexe 21 : Grilles d'analyse Lola par séance

Prénom de l'élève : Lola

Date : 15/11/2021

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 12		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide et encouragement
Prend la parole	3	Elle sollicite Malika Lola dit « Moi aussi, on dirait une tour Eiffel. » Lola aide à placer les kaplas sur la tour de Malika. Elle en fait tomber accidentellement une partie et dit très vite à Malika : « C'est pas grave. » en guettant sa réaction.
Prise de parole		
duelle avec enseignante	X	
duelle avec élève	X	
groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves	X	
grand groupe		
Demande de l'aide	4	Lola la sollicite pour dévisser un couvercle puis repart sur son atelier. Elle demande régulièrement de l'aide à Malika pour dévisser . Celle-ci l'aide avec plaisir. Lola détruit ce qu'elle a fait et demande : « Comment on fait ? » en montrant la construction de ses camarades.

Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	3	L'enseignante lui dit « Alors, tu les a ouverts ceux là aussi ? D'accord, donc tu les rebouches maintenant. Il faut trouver le bon couvercle. Oui, très bien! Alors, tu les mets là. Très bien. Vas-y. » Lola va chercher un atelier mais l'enseignante lui dit : « Regarde, il faut ranger avant d'en prendre un autre. » « Regarde, il faut dévisser les couvercles. »
Vient en aide à un camarade		
Verbalise ce qu'il a fait, argumente		
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades	2	Lorsque Malika lui explique comment mettre les kaplas, elle lui répond « Oui, mais j'y arrive pas ! »
Aucuns échanges verbaux		
Commentaires : .		
Échanges non verbaux : 17		
Observe	3	Elle observe régulièrement les sabliers que Malika lui montre.
Prend le matériel d'un autre élève		
Fait avec...Fait à la place de...	3	Elle fait avec Malika et Achille.
S'agite, est calme...	3	Elle est calme
Semble épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	3	Elle recherche l'aval de l'enseignante ou de Malika
S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste seul	5	Elle s'installe spontanément

		avec Malika.
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 22		
Réussit à choisir seul un atelier....Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Atelier des couvercles à associer, visser, dévisser. L'enseignante l'aide à le ranger. Atelier de numération avec les graines à mettre dans les boîtes d'œufs Tour en kaplas
Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	3	Elle ne mène pas l'atelier de numération à terme mais réalise les deux autres.
Travaille seul spontanément.... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	3	Aide de l'enseignante ou de Malika
Range correctement son atelier ou ne le range pas	3	L'enseignante l'aide à ranger son atelier.
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	5	
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	3	Elle sollicite régulièrement Malika.
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 12		
Ignore / prend contact	3	Sollicite régulièrement Malika pour obtenir de l'aide mais

		aussi pour partager ses découvertes.
S'oppose / Coopère	3	Elle travaille avec Malika pour monter un mur en kaplas.
Fait preuve d'intérêt, d'empathie		
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre	3	Elle admire Malika et lui obéit. Elle cherche son approbation. Lola aide à placer les kaplas sur la tour de Malika. Elle en fait tomber accidentellement une partie et dit très vite à Malika : « C'est pas grave. » en guettant sa réaction.
Respect des règles, rangement	3	
Investissement et appropriation des apprentissages : 2		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites		
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	2	

Prénom de l'élève : Lola

Date : 22/11/2021

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 18		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide et encourage
Prend la parole	5	Elle discute au sujet de son travail avec Malika et répond verbalement aux sollicitations de l'enseignante. Lola me sollicite pour jouer aux dominos.
Prise de parole duelle avec enseignante	X	
duelle avec élève	X	
groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves	X	
grand groupe		
Demande de l'aide	5	
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	2	L'enseignante l'aide à installer son atelier de manière à pouvoir verser les graines dans l'entonnoir sans en renverser et lui verbalise le lexique associé. Lola prend les dominos alors que l'enseignante lui a expliqué qu'il fallait jouer à deux. Lorsque l'enseignante lui montre comment associer les constellations, elle le fait lorsque l'enseignante est présente. Mais, elle joue avec

		les dominos comme avec des kaplas pour faire un chemin dès que l'enseignante est partie.
Vient en aide à un camarade		
Verbalise ce qu'il a fait, argumente	3	Lola : « J'en ai presque plus. » en parlant des graines à transvaser à Malika.
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades	3	Lola fait le tour de la classe avec fierté pour montrer à la maîtresse puis à tous les copains qu'elle a réussi à remplir sa bouteille de lentilles. (imitation de Malika?)
Aucuns échanges verbaux		
Commentaires : .		
Échanges non verbaux : 13		
Observe	2	Elle observe régulièrement ce que fait Malika.
Prend le matériel d'un autre élève		
Fait avec...Fait à la place de...		
S'agite, est calme...	4	
Semble épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	3	Elle range l'atelier dès qu'elle n'y arrive pas.
S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste seul	4	Elle s'installe spontanément à côté de Malika.
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 20		

Réussit à choisir seul un atelier....Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Atelier des graines à transvaser avec un entonnoir. Les sabliers Les dominos
Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	2	Elle remet les sabliers à leur place sans les avoir vraiment manipulés. Elle ne respecte pas la consigne donnée par l'enseignante pour les dominos.
Travaille seul spontanément.... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	3	
Range correctement son atelier ou ne le range pas	4	
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	2	
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	2	
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 11		
Ignore / prend contact	3	Lola fait le tour de la classe avec fierté pour montrer à la maîtresse puis à tous les copains qu'elle a réussi à remplir sa bouteille de lentilles.
S'oppose / Coopère		

Fait preuve d'intérêt, d'empathie		
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre	3	Elle imite Malika dans ses gestuelles, dans le fait de montrer à tous les élèves ses réussites
Respect des règles, rangement	5	
Investissement et appropriation des apprentissages : 1		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites		
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	1	Sur les 3 ateliers choisis, elle n'en termine qu'un.

Prénom de l'élève : Lola

Date :10/01/2022

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 19		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide et encourage
Prend la parole	5	Elle prend la parole à de nombreuses reprises en petits groupes comme en grand groupe.
Prise de parole duelle avec enseignante	X	
duelle avec élève	X	
groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves	X	
grand groupe	X	
Demande de l'aide	2	
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	5	Elle termine l'atelier sur les graines en remplissant les pots jusqu'en haut après l'intervention de l'enseignante.
Vient en aide à un camarade		
Verbalise ce qu'il a fait, argumente	4	« On sort un atelier et quand on a fini on range les ateliers et après on s'assied sur le banc. » Lola réinvestit l'histoire « Les trois ours » lue en classe. Elle a

		rempli un pot à ras bord, un pot aux trois quarts et un pot à moitié et explique à l'enseignante qui lui dit qu'il faut remplir jusqu'en haut: « C'est pour le bébé ours ! » L'enseignante réagit positivement : « Ah, tu as fait petit ours, ça c'est pour bébé ours. Ensuite, pour maman ours il est où ? » Lola montrant le pot rempli aux trois quarts : « Là ! » Elle dit : « ça c'est vert, ça c'est vert » chaque fois qu'elle prend une pince verte.
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades	3	Lola : « Non, je n'ai pas envie. » lorsque Sophie souhaite l'aider.
Aucuns échanges verbaux		
Commentaires : .		
Échanges non verbaux : 15		
Observe	5	Elle regarde ce que font ses camarades et fait des commentaires.
Prend le matériel d'un autre élève		
Fait avec...Fait à la place de...		
S'agite, est calme...		
Sembler épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	5	Souriante, elle semble très à l'aise et communique avec tout le monde.
S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste seul	5	Elle s'installe avec Achille et Malika et communique avec

		eux.
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 26		
Réussit à choisir seul un atelier....Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Atelier des pots à remplir avec des graines jusqu'à un niveau. Atelier des pinces à linge à associer au CD de couleur correspondant. Dominos
Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	3	
Travaille seul spontanément.... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	5	
Range correctement son atelier ou ne le range pas	4	
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	5	
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	4	
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 14		
Ignore / prend contact	5	Lola prend contact avec Achille, Malika et Sophie au sujet des activités mais aussi pour raconter sa vie et discuter. Elle me raconte aussi des

		choses sur son papa.
S'oppose / Coopère	3	<p>Lola est très intéressée par les sabliers d'Achille et elle lui dit : « Il va gagner le vert. ».</p> <p>Ensuite, elle s'y intéresse avec Sophie lorsque Malika les prend et fait des pronostics sur celui qui « va gagner ».</p> <p>Alors qu'elle avait refusé l'aide de Sophie pour les CD, elle l'accepte pour réaliser un chemin de dominos mais lui dit ce qu'elle doit faire et s'accapare tous les dominos lorsqu'il en reste peu sur la table.</p>
Fait preuve d'intérêt, d'empathie	-1	<p>Lola accuse Sophie d'avoir cassé une pince à linge alors qu'un peu plus tôt elle avait montré à toute la table qu'elle était cassée. Elle refuse aussi l'aide de Sophie qui la lui propose sur un atelier alors qu'elle ne termine pas l'atelier.</p>
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre	3	<p>Lorsque des petits s'approchent, elle les houspille assez fort.</p>

		Elle est soumise vis à vis de Malika et dominante vis à vis de Sophie.
Respect des règles, rangement	4	Elle laisse la barquettes des dominos sur la table.
Investissement et appropriation des apprentissages : 6		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites	5	Elle ne prend que des ateliers dont la photo n'est pas dans le cahier de réussites.
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	1	

Prénom de l'élève : Lola

Date : 17/01/2022

Matrices de condensation pôle élève :

Échanges verbaux : 20		
	Not e 0 à 5	Commentaires
Interventions de l'enseignante auprès de cet élève.		Guide et encourage
Prend la parole	5	
Prise de parole duelle avec enseignante	X	
duelle avec élève	X	
groupe de 2 à 3 enfants en plus de l'élèves	X	
grand groupe	X	
Demande de l'aide	3	« Je ne sais pas faire de tour. »
Si intervention de l'adulte, l'élève en tient-il compte ?	3	Lorsque l'enseignante explique comment faire la tour, elle n'en tient pas compte tout de suite.
Vient en aide à un camarade		
Verbalise ce qu'il a fait, argumente	4	Elle nomme une partie du matériel alors qu'elle ne connaissait pas le mot entonnoir lors de la séance 2 et explique en partie son action : « Avec un entonnoir je mets des miettes là dedans. »
Exprime ses sentiments vis-à-vis de l'activité / vis-à-vis de ses camarades	5	Lola : « Maîtresse, viens voir ce que je sais faire. » (Elle montre qu'elle arrive à attraper

		les lentilles avec la cuillère.) Lola me montre avec fierté qu'elle a réussi et range son atelier.
Aucuns échanges verbaux		
Commentaires : .		
Échanges non verbaux : 18		
Observe		
Prend le matériel d'un autre élève		
Fait avec...Fait à la place de...	3	Elle accepte de travailler avec Sophie
S'agite, est calme...	5	Elle est impliquée dans ses activités
Semble épanoui....A des comportements anxieux (rictus du visage, tourne la tête...)	5	Elle discute et théâtralise ses réussites et ses échecs. Elle exagère ses expressions.
S'approche d'un groupe, d'un enfant...Reste seul	5	Elle s'installe et communique spontanément avec d'autres enfants
Cherche le regard, le contact avec l'adulte		
Gains en autonomie : 26		
Réussit à choisir seul un atelier....Nécessite l'aide de l'adulte pour choisir son atelier	5	Atelier entonnoir + graines Dominos Kapas

Mène son activité à terme, ne mène pas son activité à terme	4	Là encore, elle n'utilise pas les dominos en associant les constellations. Par contre, elle termine les deux autres ateliers.
Travaille seul spontanément.... Nécessite une relance de la part de l'enseignante	5	
Range correctement son atelier ou ne le range pas	4	
N'a pas besoin de solliciter l'adulte pour s'engager et mener son activité	5	Elle réussit à manipuler seule l'entonnoir sans renverser alors qu'elle avait eu besoin d'aide lors de la séance 2.
N'a pas besoin de solliciter un camarade pour l'aider à mener son activité.	3	Sans Kellya et Sophie, elle n'aurait pas réussi à construire sa tour en kaplas.
Prise en compte d'autrui, théorie de l'esprit : 18		
Ignore / prend contact	5	Elle communique facilement avec tout le monde.
S'oppose / Coopère	3	Elle coopère avec Sophie même si elle lui donne régulièrement des ordres et lui dit qu'elle n'a pas compris. Elle rapproche les kaplas du bord chaque fois que Sophie les pose alors que l'enseignante lui a expliqué le contraire.

Fait preuve d'intérêt, d'empathie	3	<p>Mike vient la voir. Elle le repousse assez brusquement.</p> <p>Malika lui montre qu'une boîte d'œufs est cassée. Lola lui répond : « T'as pas fait exprès, c'est pas grave. »</p>
Positionnement : Soumis, Dominant, Neutre	3	<p>Lola dirige la construction de la tour en kaplas d'un ton professoral. Il faut l'intervention de Kellya pour qu'elle écoute Sophie et accepte de ne plus mettre les kaplas au bord. Elle reprend d'ailleurs l'affirmation à son compte en disant : « Pas au bord. »</p>
Respect des règles, rangement	4	
Investissement et appropriation des apprentissages : 7		
L'élève s'appuie sur son cahier de réussites	5	
Nombre d'ateliers réussis pendant la séance	2	

Annexe 22 : Grilles d'analyse enseignante 1 par séance

Enseignante : Enseignante 1

Date : 15/11/2021

Matrices de condensation pôle enseignant :

Préparation du milieu didactique		
Points positifs	Ateliers dans des barquettes individuelles dans un espace dédié.	
Points négatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Les barquettes et l'étagère ne contiennent pas de photos des ateliers ce qui ne permet pas aux élèves d'être autonomes dans le rangement des ateliers et dans leur réalisation. - Certains ateliers sont constitués de telle façon qu'il n'y a pas l'objectif pédagogique escompté : Les sabliers ne sont pas dans une barquette ce qui incite à les prendre individuellement plutôt que collectivement, les kaplas sont en nombre insuffisants pour que la tour soit vraiment très haute, les bocaux à associer aux couvercles sont tous de taille identique ce qui n'a plus l'intérêt de travailler sur les différentes tailles.... - Un support d'autoévaluation des élèves existe mais n'est pas présenté. 	
Présentation du temps de libre choix d'activité		
		Commentaires
Rappel des règles	L'enseignante explique ce que l'on apprend à l'école et que l'on va travailler pendant les ateliers. Elle perd un peu l'attention des	

	<p>élèves.</p> <p>Avec le petit groupe elle explique le fonctionnement des ateliers et la périodicité.</p>
Règles explicites	<p>L'enseignante explique et montre de manière explicite les espaces que les élèves ont le droit d'utiliser.</p> <p>Cependant, les règles ne sont pas suffisamment synthétiques et ne sont pas matérialisées.</p> <p>Règles parfois contradictoires : « Je m'assois par terre », « On ne se met pas par terre pour l'instant pour que ça reste quand même ordonné »</p> <p>L'enseignante insiste beaucoup sur l'ordre : « ordonné », « pour que ce ne soit pas le bazar », « on range » ces termes sont répétés plusieurs fois.</p>
Rappel des critères de réussite	<p>L'objectif des barquettes n'est pas explicité.</p> <p>L'enseignante considère qu'ils vont découvrir en manipulant. Cela pourrait être vrai si la photo permettait de comprendre l'objectif. Cependant, sans la photo certains ateliers ne sont pas explicites.</p>
Critères explicites	<p>« Je pose mon atelier et j'essaie de comprendre. »</p> <p>L'enseignante n'aide pas les élèves à choisir, s'installer, comprendre leur atelier. Elle est partie voir les grandes sections.</p>
Évocation des échanges possibles entre les enfants	<p>Moi je suis là, je peux vous aider. Vous avez le droit de regarder un copain ou une copine.</p>

Incitation à avoir des échanges.				
Temps d'explicitation du dispositif		3.06 minutes avec la totalité du groupe classe 2 minutes avec le groupe des moyens		
Étayage				
NV : non verbale	V : verbale	Nombre		Commentaires
		NV	V	
Observe mais n'intervient pas		5 moments		Elle regarde globalement les élèves puis va voir les GS. Elle revient avec une grille d'observation qu'elle n'utilise pas. Elle la pose.
Intervention(s) pour rappeler le cadre, (verbale / non verbale)			8	« Chut ! » à de nombreuses reprises. « On le range. Tu le ranges ? » en parlant d'un bac. « Qu'est-ce qui se passe ici. Comment ça se fait qu'il y ait eu cette catastrophe ? » « Qu'est-ce qui se passe Manal? Allez, tu le rends à Olivia. »
Intervention(s) pour lancer ou relancer la mise en activité, (verbale/ non verbale)		3	5	Elle montre aux enfants près de l'étagère qu'il y a aussi des ateliers au dessus. Manal lui montre l'atelier des grandes sections. L'enseignante lui fait non de la tête. L'enseignante lui montre qu'elle peut choisir

		<p>un atelier. Manal montre une barquette en regardant la maîtresse qui opine pour montrer à Manal qu'elle est autorisée à s'en saisir.</p> <p>Elle dit à Manal : « Manal, ça c'est pas comme ça. (en parlant de l'atelier des pinces à linge et en lui montrant comment faire). Manal avait joué à mettre les pinces à linge aléatoirement dans les gobelets.</p> <p>L'enseignante va voir Logan et lui dit : « Ah alors est-ce que tu crois que tu les as mis au bon endroit ? Oui ? Tu les as mis comme tu veux. Et d'après toi pourquoi il y a ces couleurs là qu'on a dessinées. Ça sert à quoi ces couleurs ? Ça te demande de faire dans l'ordre des couleurs. Tu rentres tous les élastiques.»</p> <p>Logan ne tient pas compte de ce qui a été dit et continue à enfiler ses élastiques. L'enseignante attend qu'il ait terminé puis dit : « Tu le refais en</p>
--	--	---

		<p>respectant les couleurs (Elle lui montre en nommant les couleurs.) ou alors tu le refais la prochaine fois. Comme tu veux. » Logan enlève les élastiques pour ranger l'atelier.</p> <p>« Alors le but c'est vraiment de faire monter la tour. » à Pablo au sujet des kaplas. Il faut être très, très calme. » Héloïse ne fait rien. L'enseignante lui dit : « C'est trop facile pour toi ? Tu veux quelque chose d'un peu plus difficile ? ».</p>
<p>Intervention(s) pour faire verbaliser, verbaliser l'activité de l'élève</p>	<p>1</p>	<p>3</p> <p>A Manal avec les pinces :</p> <p>« Regarde, c'est pour muscler tes doigts. »</p> <p>Manal lui tend une pince cassée ; L'enseignante dit « Ah, elle est pas solide cette pince, vraiment pas solide. »</p> <p>« Alors, ça a marché ça ? Qu'est ce que tu as fait. On visse. C'est quoi quand on fait l'inverse ? On dévisse. On visse, on dévisse.»</p> <p>« ça détend (...) ça descend » avec Pablo au sujet du sablier.</p>

Intervention(s) / pour valoriser une réussite	3	<p>« Ouais, c'est bien, c'est super. Oui, très bien ! » à Manal qui réussit à accrocher les pinces</p> <p>Devant la tour de Pablo :</p> <p>« Ouah !!! »</p> <p>« En tous cas, il faut ramasser, ça c'est très bien. »</p>
Intervention(s) pour aider des élèves à interagir		<p>« Que se passe-t-il ? Non. Olivia est-ce que tu es contente qu'ils soient tous autour de toi ? Ça ne t'embête pas ? » Elle donne l'aimant à Manal. Pablo la regarde interloqué. Logan a attrapé des jetons entre temps.</p> <p>Olivia dit : « Loucas il veut pas les mettre. »</p> <p>L'enseignante : « Attends. Mais il attend que Manal ait fini je pense. On va le ranger maintenant. »</p> <p>Pablo qui attend depuis un moment : « C'est moi qui vais le faire maintenant. »</p> <p>L'enseignante : « Attend, un autre jour. Tu as très envie de le faire. Un autre jour. Tu pourras le prendre lundi prochain. L'enseignante</p>

		<p>range l'atelier.</p> <p>Intervention contre productive car elle n'a pas cherché à comprendre ce qui s'est passé. Elle a tranché sans questionner les enfants sur leur problème.</p>
Intervention(s) pour valoriser un comportement prosocial		
Intervention(s) de l'enseignante pour aider, inciter les élèves à exprimer les émotions.	1	« Tu as tout fini déjà. T'es fier ? Tu es content d'avoir réussi ? »
Intervention(s) de l'enseignante qui va à l'encontre du contrat didactique	3	<p>« L'enseignante revient elle range un atelier qui traîne et repart. »</p> <p>« Je vais juste t'expliquer ce qu'il faut faire car je n'ai pas mis la photo. Le but c'est de faire une tour comme ça. C'est de faire monter la tour comme ça. ». L'enseignante démarre la tour sans que Pablo puisse avoir le temps de réfléchir. Elle lui montre comment faire ce qui enlève l'obstacle qui était de trouver comment faire la tour juste à partir de la photo.</p> <p>« Manal, c'est pour Pablo ça. Merci Manal. ».</p> <p>L'enseignante aurait pu</p>

		<p>inciter Manal à faire la tour avec Pablo car l'atelier des kaplas a été constitué pour susciter des interactions mais elle fait le contraire.</p>
Intervention pour valider le travail réalisé	1	<p>L'enseignante va voir Pablo : « Tu as fini ? Tu veux que je le note que tu as réussi ça ? (Sur sa feuille elle ajoute Pablo qui n'y était pas et écrit tout en lui montrant) Alors, regarde. Qu'est-ce que je fais pour montrer que c'est réussi ? Qu'est ce que je fais. Tu as une idée ? (Il lui montre avec la main.) Un petit cœur, d'accord. »</p> <p>Cela ne correspond pas à ce qui avait été négocié. Par ailleurs, c'est elle qui valide et non l'élève sur une feuille prise au hasard sans aucune représentation de l'atelier. L'élève ne fait pas sens.</p>
Autre		<p>L'enseignante me dit à mon arrivée à l'école qu'elle n'a pas relu le cahier des charges et me demande de tout lui réexpliquer ce qui n'est pas possible en si peu de temps.</p> <p>L'enseignante me dit au bout de 18 minutes d'atelier : « On va pas tarder à arrêter. Un</p>

	<p>quart d'heure d'atelier, c'est ça. ». Elle me demande de choisir. Je lui répond que c'est elle qui choisit le temps d'atelier.</p> <p>« Tu veux encore en faire un et après tu le ranges. D'accord ? Tu as le temps parce que les garçons ils sont en train de ramasser les haricots. Les moyens on va commencer à ranger.» Contradictoire : on range ou non ? L'enseignante avait oublié le temps d'institutionnalisation. Je le lui rappelle.</p>	
Temps passé par l'enseignante sur le dispositif	<p>Observation : 2.18 minutes Intervention : 9.47 minutes</p>	
Temps passé par l'enseignante avec le reste de la classe	<p>Temps avec les grandes sections : 5.57 minutes</p>	
Temps d'activité des élèves	<p>18.02 minutes</p>	
Temps de rangement	<p>5.30 minutes certains rangent d'autres poursuivent leur activité. L'enseignante a dit « Est-ce que l'on arrête là les ateliers ? »</p>	
Phase d'institutionnalisation		
Monopolise la parole		
Verbalise, fait verbaliser les élèves, donne du sens aux activités...	2	<p>« Alors, qu'est-ce que ça te fait travailler de faire la tour. »</p> <p>« Les doigts, ok et quoi d'autre ?</p> <p>« A l'ouvrir, c'est difficile, ça demande de la force, hein ? On doit être fort, on doit faire le geste, hop et ça</p>

		<p>s'ouvre. Et qu'est-ce qui se passe ? Qu'est ce qui s'est passé après ? »</p> <p>« Ça se colle dessus ? Ça alors, c'est magique. » Elle parle de magie alors qu'il aurait été pertinent de parler d'aimant et de magnétisme.</p>
Sollicite certains élèves fragiles pour les inciter à verbaliser leur vécu	2	<p>« les moyens j'aimerais bien que vous me parliez des ateliers parce que les grands je vous ai dit que ça allait vous concerner. Alors les moyens, voyons voir comment ça s'est passé les ateliers ? »</p> <p>« Est-ce qu'il y a eu des choses difficiles ? Par exemple, moi j'ai vu Zoé. Zoé tu as travaillé avec un atelier au début tu comprenais pas ce qu'il fallait faire. Tu te souviens ou pas. »</p>
Sollicite des élèves volubiles et/ou en réussite pour qu'ils expliquent aux autres leurs réussites, leurs ressentis	1	<p>« Alors, qu'est ce que tu as fait pas exemple ? Tu te souviens ? »</p>
Modélise des comportements prosociaux en expliquant, en faisant expliquer ce qu'il a observé	1	<p>« Zoé elle a pris et puis elle trouvait ça trop difficile alors elle l'a rangé. Mais qu'est ce qu'on peut faire si</p>

		<p>on sait pas quoi faire, on trouve c'est difficile. Au lieu de ranger, qu'est ce qu'on peut faire d'autre ? »</p> <p>Un enfant : « On dit aux copains si il peut nous aider. »</p> <p>L'enseignante : « Oui, on peut faire ça. Comment on demande alors ? »</p> <p>Logan : « S'il te plaît »</p> <p>Olivia : « Et après la copine elle dit merci. »</p> <p>L'enseignante : « On dit s'il te plaît, la copine elle dit oui et après on dit merci. »</p> <p>Laura : « Et peut être la copine elle peut dire non. »</p> <p>L'enseignante : « Elle peut dire non et alors comment on fait dans ces cas là ? Chut on écoute Laura. »</p> <p>Laura : « Il faut qu'elle cherche une autre copine. »</p> <p>L'enseignante : « On va chercher une autre copine. On dit non là je peux pas t'aider, je suis trop concentrée. Vas demander à quelqu'un d'autre. »</p>
<p>Modélise des comportements prosociaux en expliquant, en faisant expliquer ce qu'il n'a pas observé et qu'il aurait souhaité observer</p>		
<p>Valorise les réussites et les procédures</p>	<p>1</p>	<p>« Ils les ont ramassés. Ils les ont fait tomber et tout de suite ils les ont ramassés et rangés. Ça c'est très bien. »</p>

		Comme ça après c'est pas le bazar pour les autres copains.
N'évoque pas du tout les interactions entre élèves		
Pas de phase d'institutionnalisation		

Commentaires : Lors de cette séance, il y a eu de l'entraide entre enfants, des conflits. Il aurait été intéressant d'en parler lors de la phase d'institutionnalisation ou d'intervenir pour faire verbaliser les ressentis des enfants sur le moment. L'enseignante a été absente presque la moitié du temps alors que c'était la mise en place. Elle n'a pas vu ce qui se passait entre les élèves. C'est difficile de tout voir mais sur cette séance, il aurait été intéressant que son étayage soit plus important. Cependant, on a pu observer de réelles interactions entre élèves à plusieurs reprises parfois coopératives, parfois conflictuelles, parfois dissymétriques.

L'enseignante m'a expliqué que pour la première séance, elle avait volontairement choisi de les laisser découvrir le matériel et de les laisser trouver leurs solutions dans leurs interactions interpersonnelles. Elle a ainsi choisi de ne pas intervenir dans une relation conflictuelle autour de l'aimant et de jetons. Cependant, la situation s'est envenimée et elle a été obligée d'intervenir et l'a fait sans avoir les tenants et aboutissants et donc de manière maladroite.

Il est évident que l'on ne peut pas tout voir et que parfois l'intervention peut être malencontreuse.

Est-ce que le fait d'avoir trop guidé l'enseignante avec un cahier des charges n'a pas nui à son investissement. Au lieu de se questionner sur le pourquoi et le comment des « bacs » proposés, elle s'est laissée porter et ne s'est pas approprié le dispositif. Elle savait que je serai présente et comptait s'appuyer sur moi ?

Enseignante : Enseignante 1

Date : 22/11/2021

Matrices de condensation pôle enseignant :

Préparation du milieu didactique	
Points positifs	Apport de photos des ateliers
Points négatifs	Les photos ne sont pas collées dans l'étagère et à l'intérieur des ateliers ce qui rend encore le rangement compliqué.
Présentation du temps de libre choix d'activité	
	Commentaires
Rappel des règles	Rappel concernant le rangement, l'écoute et le respect.
Règles explicites	Les règles sont explicites mais pas synthétiques.
Rappel des critères de réussite	
Critères explicites	Reprise de la séance précédente. Réflexion et verbalisation autour des ateliers réalisés par les élèves.
Évocation des échanges possibles entre les enfants	
Incitation à avoir des échanges.	
Temps d'explicitation du dispositif	
Commentaires	Du mieux dans la préparation matérielle et dans la présentation mais encore certains éléments flous.

Étayage				
NV : non verbale	V : verbale	Nombre		Commentaires
		NV	V	
		3		L'enseignante observe les élèves et note des choses sur la fiche d'évaluation à plusieurs reprises.
Intervention(s) pour rappeler le cadre, (verbale / non verbale)		3	4	« Je veux vraiment que dans les ateliers tu les fasses et après tu les ranges. Ce n'est pas comme quand tu es là bas et que tu fais n'importe quoi. Après tu les ranges. » « Qui est-ce qui a fait le papillon et qui ne l'a pas rangé ? Logan tu ranges. » « Tu vas ranger l'atelier s'il te plaît. » « Mais non, Héloïse, si tu fais ça tu vas tout faire tomber. (ce qui est déjà le cas). Ben alors ! » Elle ramasse avec l'enseignante.
Intervention(s) pour lancer ou relancer la mise en activité, (verbale/ non verbale)		8	11	« Regarde Pierre, tu peux te mettre là. Regarde, il y a de l'espace là-bas. » L'enseignante aide Ethan à s'installer avec les kaplas. « Alors, ça m'embête un peu que tu fasses ça car ce sont des pots en verre. Ça peut se casser. C'est pas ça qui est demandé dans l'atelier. Maintenant que tu l'as fait soit tu le refais parce que tu as le droit de le faire autant de fois que tu veux soit tu le ranges. « Est-ce qu'elle ressemble à la photo ta tour ? Non ? Moi, je vois qu'il y en a qui sont comme ça... (suite des propos inaudibles, c'est un étayage pour guider) Olivia a pris les 2 tasses avec les graines à transvaser. « Alors, c'est juste pour s'entraîner à servir avec une main et à servir avec l'autre main. Tu vois. » « Alors Ethan, est-ce que tu veux que je te montre le début ou est-ce

			<p>que tu préfères trouver tout seul ? Je te montre ? »</p> <p>Loucas sollicite l'enseignante qui lui réexplique le puzzle 3D en lui montrant puis lui dit de le refaire seul.</p> <p>L'enseignante présente à Loucas l'atelier des lettres de l'alphabet.</p> <p>« Pierre, tu en es où ? »</p> <p>« Regarde ceux là ils sont petits, ceux là ils sont moyens. Ce n'est pas facile de voir la différence. Allez, tu continues avec un moyen là et un moyen là. »</p> <p>« Alors Ethan, tu as fait une moitié de tour ? »</p> <p>« Tu y arrives ma grande ? »</p>
Intervention(s) pour verbaliser, faire verbaliser, verbaliser l'activité de l'élève	2	4	<p>« Exactement, regarde, il y a des gommettes de différentes tailles et il faut choisir la bonne taille pour aller dans le papillon. »</p> <p>« Ah, ça te muscle les doigts »</p> <p>L'enseignante discute avec Noé pour valider « les élastiques »</p> <p>« Voyons, alors vous me dites le nom des lettres ? Allez on essaye. »</p> <p>« Tu fais travailler ton habilité et quand tu en mets par terre eh bien tu la ramasses. D'accord. »</p>
Intervention(s) / pour valoriser une réussite	2		<p>« Ça veut dire que tu as réussi. »</p> <p>« Waouh ! Attends, je le prends en photo. »</p>
Intervention(s) pour aider des élèves à interagir	3		<p>« Qu'est-ce que tu m'as demandé Logan ? Les gommettes ? Tu peux y aller avec Pierre, vous pouvez vous installer côte à côte.</p> <p>« Tu ne veux pas le faire tout seul, tu voudrais le faire avec quelqu'un ? Héloïse, tu veux le faire avec Loucas ? Il a envie d'être avec quelqu'un. (Elle opine.) Allez. »</p> <p>« Tu peux lui donner de l'aide, s'il te demande de l'aide mais s'il ne t'en demande pas, tu ne l'aides pas. »</p>

Intervention(s) pour valoriser un comportement prosocial		
Intervention(s) de l'enseignante pour aider, inciter les élèves à exprimer les émotions.	1	« Ah ben le bouchon aussi il est collé. Ça alors ! Ça t'amuse ? »
Intervention(s) de l'enseignante qui va à l'encontre du contrat didactique		
Intervention pour valider le travail réalisé	2	« Ça veut dire que tu as réussi. » « Waouh ! Attends, je le prends en photo. »
Autre		
Temps passé par l'enseignante sur le dispositif	19.25	
Temps passé par l'enseignante avec le reste de la classe	0.20	
Temps d'activité des élèves	19.45	
Temps de rangement	2.25	
Phase d'institutionnalisation		
Monopolise la parole		
Verbalise, fait verbaliser les élèves, donne du sens aux activités...	6	De nombreuses interactions pendant lesquelles les élèves verbalisent.
Sollicite certains élèves fragiles pour les inciter à verbaliser leur vécu	5	L'enseignante sollicite chaque élève afin qu'il

		explique un atelier dont il a envie de parler.
Sollicite des élèves volubiles et/ou en réussite pour qu'ils expliquent aux autres leurs réussites, leurs ressentis	4	
Modélise des comportements prosociaux en expliquant, en faisant expliquer ce qu'il a observé	2	Moi, ce que j'ai vu qui était intéressant aussi, c'est Loucas et Héloïse qui ont travaillé ensemble avec les lettres. Est-ce que c'était intéressant Loucas de travailler avec Héloïse ? » Pierre évoque avoir aidé Olivia qui explique qu'elle n'avait pas demandé d'aide.
Modélise des comportements prosociaux en expliquant, en faisant expliquer ce qu'il n'a pas observé et qu'il aurait souhaité observer	1	Explication sur le fait que l'on peut aider un camarade si ce dernier le souhaite mais qu'il ne faut pas le lui imposer.
Valorise les réussites et les procédures	2	Chacun explique ce qu'il a réussi. L'enseignante verbalise en utilisant le lexique tout en valorisant certaines procédures.
N'évoque pas du tout les interactions entre élèves		
Durée de la phase d'institutionnalisation	8.40	

Commentaires : De grosses évolutions par rapport à la première séance. Un climat calme et apaisé. L'enseignante est présente sur le dispositif et ne fait aucun rappel à l'ordre collectif. Elle encourage la collaboration. Elle aide les élèves les plus en difficulté. Elle vérifie le rangement du matériel. Elle apporte des étayages au fur et à mesure.

Annexe 23 : Grilles d'analyse enseignante 2 par séance

Enseignante : Enseignante 1 Date : 15/11/2021

Matrices de condensation pôle enseignant :

Préparation du milieu didactique	
Points positifs	<p>Ateliers dans des barquettes individuelles dans un espace dédié</p> <p>Photos des ateliers dans la barquette et sur l'emplacement où elle doit être rangée.</p> <p>Affiche avec des pictogrammes reprenant les règles de vie des ateliers.</p> <p>Des ateliers réfléchis et modifiés au fur et à mesure en fonction des difficultés rencontrées par les élèves : les chaussures de bébé sont collées à la barquettes pour faciliter l'utilisation des lacets, l'atelier de l'alphabet est remplacé par une chenille de l'alphabet avec des lettres aimantées.</p>
Points négatifs	<p>Le support pour évaluer les élèves n'existe pas. Elle va introduire un cahier de réussite sur les deux dernières séances.</p> <p>Certaines photos sont celles de mes ateliers cependant le matériel proposé dans la barquette n'est pas forcément identique à celui que j'avais proposé.</p>
Présentation du temps de libre choix d'activité	

	Commentaires
Rappel des règles	« Ça se sont les règles des ateliers. » L'enseignante montre une feuille qui explique le fonctionnement des ateliers en cinq règles représentées par des pictogrammes.
Règles explicites	Les règles sont expliquées par l'enseignante, matérialisées sur une affiche et reformulées par les élèves. Le déroulement des ateliers est expliqué mais aussi les lieux autorisés et le rangement. L'enseignante associe à chaque fois le geste à la parole en montrant notamment les photos dans les « bacs » et dans l'étagère. Elle sollicite les élèves pour vérifier la compréhension.
Rappel des critères de réussite	Elle explique rapidement chaque atelier de l'étagère et ce qui est travaillé et demandé.
Critères explicites	Le lexique employé par l'enseignante est précis et chaque fois associé à l'objet.
Évocation des échanges possibles entre les enfants	Alors cet atelier là, vous avez le droit d'être à deux, c'est comme le domino vous avez le droit d'être à plusieurs. (le chiffre 2 est écrit à côté de la photo de l'atelier)
Incitation à avoir des échanges.	
Temps d'explicitation du dispositif	avec le groupe : 10 minutes
Commentaires	L'enseignante sollicite beaucoup les deux élèves à besoins particuliers. Elle commence par demander aux élèves de décrire ce qu'ils voient et les investit régulièrement dans sa présentation La présentation est longue mais elle remobilise régulièrement tous les élèves.

Étayage				
NV : non verbale	V : verbale	Nombre		Commentaires
		NV	V	
Observe mais n'intervient pas				
Intervention(s) pour rappeler le cadre, (verbale / non verbale)		10	16	<p>« Alors, on ne peut pas être 2 à choisir le même atelier. Tu as choisi. Tu le prends et tu vas t'installer. »</p> <p>« oui, tu as le droit de te mettre par terre. »</p> <p>« Jade, non, c'est Achille qui voulait celui-là. ». Elle la guide et lui présente un autre atelier.</p> <p>Lola la sollicite pour dévisser un couvercle puis repart sur son atelier.</p> <p>Tout se fait par gestes.</p> <p>Elle revient vers Sophie et lui explique : « Le modèle tu le mets à côté et tu essaies de faire la même chose. »</p> <p>A Achille : « Maintenant, tu peux ranger l'atelier. »</p> <p>L'enseignante montre à Lola la photo de l'emplacement où elle doit ranger son « bac ».</p> <p>L'enseignante dit à Achille qui range son « bac » : « Il manque la pince. ». Il va la chercher et la range correctement dans la barquette.</p> <p>L'enseignante le guide pour la ranger au bon emplacement dans</p>

		<p>l'étagère.</p> <p>A Noah : « Maintenant, tu les dévisses, comme ça tu peux en choisir un autre d'atelier.(Elle joint le geste à la parole et le range avec lui.) Voilà ! Et tu vas aller le reposer. Regarde. Prend la barquette. Tu vois la photo. Tu le mets-là, l'atelier. »</p> <p>Mike un petit se met à pleurer car il veut le matériel des moyens. L'enseignante le guide vers un coin jeu de la classe.</p> <p>A Sophie puis Léa : « Si veux ranger, tu regardes la photo, c'est là. » « Léa, tu as rangé ton atelier ? »</p> <p>L'enseignante oriente Julien (petite section) vers le garage ou le coin cuisine mais il revient régulièrement. La maîtresse demande à Malika de ranger son atelier avant de travailler avec Sophie.</p> <p>L'enseignante va voir Noah : « Dans la barquette. Il ne faut pas que ça sorte de la barquette. »</p> <p>A Léa : « tu vas le ranger à sa place. »</p> <p>« Les boîtes d'oeuf, c'est là. Par dessus. Au dessus. (en montrant)</p>
Intervention(s) pour lancer ou relancer la mise en activité, (verbale/ non verbale)	18	19 « Tu as réussi à faire le modèle ? Alors, regarde bien, il faut que tu comptes combien il y en a. Il y en a un peu plus...»

		<p>Auprès de Jade : « Et la bouteille, il faut réussir à remplir la bouteille. »</p> <p>A Noah « Toi, tu as appris à visser mais regarde, il faut mettre le jaune avec le jaune. » Elle dévisse et lui dit « maintenant tu mets le jaune avec le jaune. ».</p> <p>« Réfléchis Jade, il est petit le trou. Comment peut-on l'utiliser. » Jade a pris l'entonnoir à l'envers.</p> <p>« Alors, tu les a ouverts ceux là aussi ? D'accord, donc tu les rebouches maintenant. Il faut trouver le bon couvercle. »</p> <p>A Sophie : « Lequel tu veux faire maintenant ? »</p> <p>« Oui, Léa, tu remplis chaque petit pot avec des haricots rouges. »</p> <p>« Regarde Jade, l'entonnoir. Comment tu pourrais l'utiliser ? »</p> <p>Achille vient ramener la barquette avec les bocaux. L'enseignante lui dit « Là, il faut mettre les bouchons sur la bonne boîte. Tu ne veux pas ? D'accord. » Il le range.</p> <p>A Lola : « Il faut mettre un gland par alvéole.un, un, un... , ici deux, ici trois (autres boîtes)» et lui demande si elle souhaite continuer mais celle-ci préfère aller ranger son atelier.</p> <p>L'enseignante vient guider Achille dans la tenue des ciseaux. Il tient</p>
--	--	--

		<p>compte des conseils et réussit l'activité qui était pourtant mal engagée.</p> <p>L'enseignante montre à Sophie qu'elle a oublié un pot pour le maïs.</p> <p>« Tu veux que je t'explique. » Elle montre à Léa comment utiliser les pinces à linge et lui demande sur quel gobelet il faut mettre celle qu'elle a dans la main. (association par couleur)</p> <p>A Noah : « Là, il y en a trop. Tu as dépassé le trait. Là, il n'y en a pas assez. ».</p> <p>L'enseignant vient voir Lola et Malika et leur dit : "vous avez fait un mur" Elle montre la photo et leur demande comment on pourrait faire pour faire une tour très haute.</p> <p>« Je vous laisse réfléchir. Il y a la photo qui peut vous aider. »</p> <p>La maîtresse dit à Jade de prendre la cuillère pour manipuler les graines en la lui donnant.</p> <p>« Vous avez trouvé ? Comment vous avez eu l'idée ? » Achille lui montre la photo. Elle dit : « Avec la photo ? Alors, il faudrait une seule tour. Achille, tes kaplas tu vas les mettre par dessus pour la faire monter. »</p> <p>Léa a pris un atelier de numération.</p>
--	--	---

			L'enseignante lui montre le chiffre 3 et lui demande combien il faut en mettre dans chaque alvéole. Léa ne le reconnaît pas mais elle dénombre les points et réussit à dire trois.
Intervention(s) pour faire verbaliser, verbaliser l'activité de l'élève		5	<p>L'enseignante reformule la consigne auprès de chaque élève. Elle nomme et fait nommer chaque élément avec un vocabulaire précis.</p> <p>« Alors, tu vois, c'est bien, c'est l'aimant. »</p> <p>« Oui, tu as rempli la bouteille. »</p> <p>L'enseignante nomme les différents éléments à trier à Sophie.</p> <p>L'enseignante verbalise ce qu'il va falloir faire à l'atelier de numération. Elle revient voir Léa un peu plus tard pour vérifier la compréhension.</p> <p>J'ai repris les interventions spécifiques sur la verbalisation mais toutes les interventions explicatives sont aussi très soignées au niveau du langage et modélisantes. Elles auraient pu être comptabilisées.</p>
Intervention(s) / pour valoriser une réussite		8	<p>A Noah : « alors, là c'est le rouge. Il est où le rouge, le même ? Voilà, c'est ça » (grand sourire et ton enjoué)</p> <p>A Lola : « Oui, très bien! Alors, tu les mets là. Très bien. Vas-y. »</p> <p>A Noah à nouveau : « C'est bien ! » puis plus tard : « Très bien ! »</p>

		<p>A Achille : "Bravo"</p> <p>Sophie montre son travail à l'enseignante : « Alors, tu as fait celui-là. Très bien. »</p> <p>A Léa qui a rangé son « bac » : « Très bien. »</p> <p>Au sujet du transvasement : « Tu as réussi Noah. ».</p> <p>« Jade, elle range bien chaque petite lentille. »</p>
Intervention(s) pour aider des élèves à interagir	3	<p>Au début, l'enseignante refuse que Malika rejoigne Sophie avec les kaplas puis elle change d'avis en disant que sur cet atelier là c'est autorisé.</p> <p>L'enseignante : « Achille a une idée. Tu leur montres comment faire une tour plus haute. ».</p> <p>Au sujet de la destruction de la tour : « Mettez vous d'accord. De toutes façons après il faudra ranger. Qu'est-ce que vous voulez en faire ? »</p>
Intervention(s) pour valoriser un comportement prosocial	2	<p>« Bravo, vous avez fait une seule tour ! Bravo, un beau travail à trois»</p> <p>« On va la montrer. Les moyens regardez ! » Elle interpelle par leur prénom plusieurs moyens qui se retournent. « Regardez la tour ! Tous les trois, ils ont fait une grande tour en kaplas.»</p>
Intervention(s) de l'enseignante pour aider, inciter les élèves à exprimer les	4	<p>« Jade, choisis un atelier qui te fait</p>

émotions.		envie. » A Noah : « il était dur celui-là ? (écrou qui n'est pas vissé jusqu'au bout) « Tu t'amuses bien Sophie. » A Josielle : « Toi, tu aimes les aimants »
Intervention(s) de l'enseignante qui va à l'encontre du contrat didactique		
Intervention pour valider le travail réalisé	16	13 activités ont été menées à terme par les 8 enfants présents. L'enseignante a fait des validations intermédiaires aux élèves les plus fragiles.
Autre		
Temps passé par l'enseignante sur le dispositif	20.50 minutes	
Temps passé par l'enseignante avec le reste de la classe	0	
Temps d'activité des élèves	20.50 minutes	
Temps de rangement	3.17 minutes	
Phase d'institutionnalisation		
Monopolise la parole		
Verbalise, fait verbaliser les élèves, donne du sens aux activités...	4	« Comment ça s'appelle ? » en parlant des kaplas A Léa : « Tu as fait les pinces à linge,

		d'accord. » A Noah : « Tu as fait le « bac » avec les vis, les écrous. » « Les aimants. Ça s'appelle des aimants. »
Sollicite certains élèves fragiles pour les inciter à verbaliser leur vécu	3	« Léa qu'est-ce que tu as fait, toi ? » « Noah qu'est-ce que tu as fait, toi ? » « Josielle, tu as fait quel atelier, toi ? »
Sollicite des élèves volubiles et/ou en réussite pour qu'ils expliquent aux autres leurs réussites, leurs ressentis	1	« Les moyens qui ont fait les ateliers. Je vais les appeler les ateliers autonomes, les barquettes. Qui veut dire une chose que vous avez faite, que vous avez bien aimé dans les ateliers des barquettes ? Alors, Malika, qu'est ce que tu as fait toi ? »
Modélise des comportements prosociaux en expliquant, en faisant expliquer ce qu'il a observé	1	« Vous avez fait une grande tour en kaplas à plusieurs.»
Modélise des comportements prosociaux en expliquant, en faisant expliquer ce qu'il n'a pas observé et qu'il aurait souhaité observer		
Valorise les réussites et les procédures	1	« Vous avez fait une grande tour en kaplas. Super ! »
N'évoque pas du tout les interactions entre élèves		
Durée de la phase d'institutionnalisation		2.30 minutes

Enseignante : Enseignante 2

Date : 22/11/2021

Matrices de condensation pôle enseignant :

Préparation du milieu didactique	
Points positifs	Amélioration du dispositif entre la première et la deuxième séance par des adaptation de certains bacs.
Points négatifs	
Présentation du temps de libre choix d'activité	
	Commentaires
Rappel des règles	L'enseignante sollicite les élèves pour leur rappeler les règles. Elle reprend l'affiche des règles pour expliciter. Elle explique les changements qu'elle a effectué sur le dispositif.
Règles explicites	Les règles sont très explicites.
Rappel des critères de réussite	Les critères de réussite ont été évoqués lors de la première séance. L'enseignante explicite les critères de réussite des ateliers modifiés.
Critères explicites	Les critères sont plus ou moins explicites selon les « bacs »
Évocation des échanges possibles entre les enfants	Il n'y a pas d'indications à ce sujet.
Incitation à avoir des échanges.	Non
Temps d'explicitation du dispositif	1.44 mn
Commentaires	Les élèves sont pressés de commencer les ateliers.

Étayage				
NV : non verbale	V : verbale	Nombre		Commentaires
		NV	V	
		6		L'enseignante observe les procédures de certains élèves avant d'intervenir pour les guider, verbaliser ou recadrer. Les temps d'observation sont très courts mais multiples.
	Intervention(s) pour rappeler le cadre, (verbale / non verbale)	6	7	<p>« Tu peux aller le ranger. »</p> <p>« Tu remets dans la boîte ici. »</p> <p>« Alors, tu le remets à sa place. »</p> <p>« Tu as fini Josielle ? Alors, il faut les remettre dans le sachet. »</p> <p>« C'est bien Jade tu ramasses tous les petits haricots. Alors, tu viens le ranger Jade (en montrant l'étagère). Regarde ça va où ? »</p> <p>« Ce sera après pour l'instant c'est Josielle. »</p> <p>« Alors, il faut que tu ranges. Tu remets tout dans le bocal. »</p>
	Intervention(s) pour lancer ou relancer la mise en activité, (verbale/ non verbale)	14	17	<p>« Tiens le bien. (Jade tient la barquette inclinée. L'enseignante l'aide à la redresser.) »</p> <p>« Alors, Lola, tu arrives à la remplir cette bouteille. »</p> <p>« Oui, là c'est bon, avec la cuillère tu peux remplir les autres. »</p> <p>« Tu en as rempli combien ? Presque un deuxième. »</p> <p>« Eh bien tu vois il faut remplir jusque là,</p>

	<p>au niveau du trait, pas plus, pas moins. Et là, celles qui sont en trop, on les met dans la boîte »</p> <p>« Alors, elle est remplie à moitié. »</p> <p>« Alors, qu'est-ce que tu as choisi. Il faut attraper les marrons avec la pince. »</p> <p>« Allez, continue, visse ! »</p> <p>« Allez, il faut la remplir cette bouteille. »</p> <p>« Tu as compris ce qu'il faut faire ? Ouvre bien. Tire fort. (Sophie regarde l'enseignante circonspecte. Ouais, encore, tu vas y arriver. (elle positionne les pouces de Sophie pour l'aider) Mets bien tes pousse là et tire. Vas-y tire fort, tu vas y arriver. Tu y es presque. Vas-y Sophie.»</p> <p>« Regarde il faut trier chaque petite graine dans chaque petit pot. »</p> <p>« Tu dévisses tout. Tu enlèves tous les bouchons. Attention, là tu fais dans le mauvais sens. Il faut faire dans l'autre sens. »</p> <p>« Regarde, tu mets la main par dessus et tu tournes. Je te l'ai un petit peu débloqué. »</p> <p>« Alors maintenant c'est parti. Une fois que tu as trouvé le bon bouchon, tu le remets dans la boîte. Voilà ! »</p> <p>« Ça y est. Tu en as enfilé un. Alors, il faut le mettre sur le jaune. »</p> <p>« L'enseignante encourage Sophie » »</p> <p>« Alors, tu fais un petit chemin. Regarde. Il faut regarder. Là, il y en a 4 donc il faut trouver un domino où il y en a 4. Tu l'as ?</p>
--	---

		(Lola opine.) Alors, vas-y. Il faut qu'il soit collé avec le 4. Là, il n'y en a pas donc il faut trouver un où il n'y en a pas. Tu cherches un où il n'y en a pas. Là, il y en a un. Tu cherches.
Intervention(s) pour verbaliser, faire verbaliser, verbaliser l'activité de l'élève	4	<p>« Toi, Sophie tu as compris. Il faut trier. »</p> <p>« Noah, il faut utiliser la cuillère sans en mettre à côté.»</p> <p>« C'est un ? Un entonnoir ! (...) Tu peux le mettre dans la bouteille. Vas-y essaye de remplir maintenant. Tant pis c'est pas grave pour les graines à côté. Tiens la bouteille avec ton autre main. »</p> <p>« Ça s'appelle comment ?...Ça s'appelle un entonnoir. »</p>
Intervention(s) / pour valoriser une réussite	8	<p>« Voilà, comme ça. »</p> <p>« Oui, voilà, c'est ça. »</p> <p>« Voilà, très bien. »</p> <p>« Oui, très bien. »</p> <p>« C'est bon tu as attrapé tous les aimants d'un coup ! »</p> <p>«Ça y est. Tu as réussi à trouver la solution. »</p> <p>« C'est ça. Exactement ! »</p> <p>« Oui, très bien Malika. »</p>
Intervention(s) pour aider des élèves à interagir	4	<p>« Regardez, elle a réussi à rentrer la bouteille dans l'autre bouteille. »</p> <p>« Tu montreras aux autres comment tu as fait. »</p> <p>« A la fin des ateliers, tu leur montreras. »</p> <p>« Malika, tu voudrais jouer avec Lola ? »</p>
Intervention(s) pour valoriser un		

comportement prosocial		
Intervention(s) de l'enseignante pour aider, inciter les élèves à exprimer les émotions.	1	« Eh oui, tu es fière de toi. Lola »
Intervention(s) de l'enseignante qui va à l'encontre du contrat didactique		L'enseignante sur-étaye. Il aurait pu être intéressant de voir comment les enfants se saisissaient seuls du dispositif.
Intervention pour valider le travail réalisé	Idem que les interventions pour valoriser.	
Autre		
Temps passé par l'enseignante sur le dispositif	18.16 mn	
Temps passé par l'enseignante avec le reste de la classe	2.17 mn	
Temps d'activité des élèves	20.33 mn	
Temps de rangement	2.23 mn	
Phase d'institutionnalisation		
Monopolise la parole		
Verbalise, fait verbaliser les élèves, donne du sens aux activités...	3	« Sophie, elle va nous expliquer comment elle a réussi à mettre les chouchous sur le rouleau. » « Tu tires en fait, c'est ça ? Vous avez vu elle le tient entre ses jambes. C'est ça, tu tires avec tes pouces ? »

		« Vous avez vu que le goulot il est tout petit et pour le remplir sans en mettre partout, qu'est ce qu'on utilise ? »
Sollicite certains élèves fragiles pour les inciter à verbaliser leur vécu	2	Sophie et Lola
Sollicite des élèves volubiles et/ou en réussite pour qu'ils expliquent aux autres leurs réussites, leurs ressentis		
Modélise des comportements prosociaux en expliquant, en faisant expliquer ce qu'il a observé	1	«On peut dire Bravo ! » Tous les élèves disent bravo et applaudissent en langage des sourds muets.
Modélise des comportements prosociaux en expliquant, en faisant expliquer ce qu'il n'a pas observé et qu'il aurait souhaité observer		
Valorise les réussites et les procédures		
N'évoque pas du tout les interactions entre élèves		
Durée de la phase d'institutionnalisation	2.50 mn	