
POUR UNE AUTRE MANIÈRE DE CONCEVOIR LES RITUELS EN TROISIÈME MATERNELLE : QUELS APPRENTISSAGES ET QUELLE ORGANISATION ?

École supérieure de pédagogie de Bruxelles



ANNÉE ACADÉMIQUE 2016-2017

GHISLAINE WAUTELET

Promoteur – M. Thierry Hulhoven

Lectrice – Mme Marie-Paule Baise

AVANT-PROPOS

Qu'il me soit permis de remercier tout spécialement M. Hulhoven qui a bien voulu accepter la direction de cette Production Intégrée.

Mes remerciements chaleureux vont aussi à Mme Baise pour son aide précieuse et pour tous les conseils avisés et opportuns qu'elle m'a apportés durant la réalisation de mon travail.

Je remercie également Mme Zerbato-Poudou, Docteur en Sciences de l'éducation et maître de conférences honoraire à L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aix-Marseille. Lors de nos différents échanges par courriels, elle a toujours été très réceptive et a patiemment répondu à mes questions.

Toute ma reconnaissance va également aux institutrices maternelles qui ont accepté de répondre à l'enquête qui a servi de point de départ à mon travail.

Enfin, merci à mes élèves qui se sont soumis avec enthousiasme à mes « expériences ».

Table des matières

1	Introduction.....	4
2	Depuis quand pratique-t-on les préambules en classe maternelle ?	6
3	Etat des lieux	7
3.1	Le comptage	8
3.1.1	Comptage par litanie	8
3.1.2	Comptage par litanie mais avec comparaison de la quantité de filles et de garçons	8
3.1.3	Comptage en construisant des représentations structurées (organisation collective)...	9
3.1.4	Comptage en construisant des représentations structurées (travail individuel)	9
3.2	Analyse méta de ces pratiques	9
3.2.1	Analyse du comptage par litanie	9
3.2.2	Analyse du comptage par litanie mais avec comparaison de la quantité de filles et garçons	11
3.2.3	Analyse du comptage en construisant des représentations structurées (collectivement)	11
3.2.4	Analyse du comptage en construisant des représentations (travail individuel)	12
3.3	La construction des notions temporelles.....	13
3.3.1	Le calendrier journalier et la date	13
3.3.2	Le menu du jour	14
3.3.3	La frise semainière	15
3.3.4	Le calendrier mensuel	17
3.3.5	Le calendrier « phrases »	19
3.3.6	Le calendrier de l'année	19
3.4	Analyse méta des méthodologies pour construire le temps	20
3.5	La météo.....	24
3.6	Analyse méta des séances « météo »	25
3.7	Réflexion à propos des enquêtes	27
4	Cadre théorique	29
4.1	Le dénombrement.....	29
4.1.1	La vision de Piaget	29
4.1.2	La vision de Gelman	31

4.2	La perception du temps chez l'enfant.....	32
4.2.1	Introduction.....	32
4.2.2	Les concepts liés au temps.....	32
4.2.3	Comment expliquer la problématique de la perception du temps par l'enfant ?.....	34
4.2.4	Du temps vécu au temps des autres	36
4.2.5	L'organisation du temps de classe	36
4.2.6	Les différentes valeurs du temps	37
4.2.7	Carte conceptuelle du temps	0
4.3	Le langage.....	39
4.3.1	La période pré- linguistique	39
4.3.2	La période linguistique	39
5	Cadre pratique.....	41
5.1	Introduction.....	41
5.2	Le comptage des élèves : Travail collectif.....	42
5.3	Le comptage des élèves : Travail individuel	45
5.4	Le menu de la journée.....	48
5.5	Apprendre à structurer sa journée d'école.....	51
5.6	Découverte de différents calendriers	54
5.7	Le calendrier de la semaine.....	57
5.8	Construire son calendrier mensuel	60
6	Organisation des rituels en ateliers	63
6.1	Comptage des élèves	64
6.2	Organisation individuelle des activités de la journée	67
6.3	Le calendrier de la semaine.....	70
6.4	Noter des repères sur différents calendriers	74
7	Conclusion	78
8	Bibliographie	79
9	Annexes	83

1 INTRODUCTION

Institutrice maternelle depuis 27 ans, j'enseigne à l'école libre des Sœurs de la Providence à Gosselies où j'ai enseigné 10 ans en première maternelle, un an en deuxième maternelle et il y a maintenant 16 ans que je suis titulaire d'une classe de troisième maternelle.

L'établissement dans lequel j'enseigne a comptabilisé 6 points lors du classement visant à déclarer les écoles en encadrement différencié. Pour rappel, ce classement s'établit sur une échelle de valeur de 1 à 20 points et si l'estimation est égale ou inférieure à 5, l'établissement bénéficie de l'encadrement différencié. Je travaille donc dans une école fréquentée par des élèves issus de familles dont les moyens sont modestes même si quelques-uns parmi ceux-ci sont issus d'un milieu plus favorisé. Mon école compte 20 classes maternelles et 376 élèves répartis sur deux implantations. L'implantation dans laquelle j'enseigne compte 9 classes et 192 élèves.

Cette année scolaire, ma classe se compose de 21 élèves tous âgés de 5 à 6 ans.

L'objectif de ma Production Intégrée est de vous présenter une autre manière de vivre les rituels didactiques en troisième maternelle, en permettant à chaque élève de travailler et d'être acteur de ses apprentissages. Pour parvenir à cette organisation, durant l'année scolaire, j'ai proposé différents apprentissages, apprentissages que vous découvrirez également dans ce travail. Bien évidemment les rituels sociaux gardent toute leur place et leur importance dans la vie de la classe.

A la genèse de ce travail, j'avais été interpellée par la durée de ce moment journalier et par le fait que peu d'élèves se sentaient concernés par ces « rituels ». La plupart d'entre eux attendaient que les élèves « compétents » leur démontrent ce dont eux n'étaient pas capables mais ce qui m'indisposait davantage, c'est que rien n'était mis en place pour permettre d'apprendre. Ceux qui savaient avaient, pour la plupart, appris ailleurs qu'à l'école et l'école, ne tentant rien pour modifier le schéma, reproduisait les inégalités sociales au sein de la classe. Travaillant en milieu populaire, c'est ce défi que j'ai tenté de relever...

Dans un premier temps, j'ai cherché à connaître l'historique des « préambules », puisque c'est ainsi que les enseignants appellent ce moment. Ensuite, à travers d'enquêtes réalisées dans différentes régions, j'ai dressé un état des lieux et proposé une analyse méta des pratiques en vigueur dans les classes de troisième maternelle mais également dans les classes composées à la fois d'élèves de deuxième et troisième maternelles.

Dans un second temps, suite aux différents objectifs travaillés lors des rituels, j'ai posé mon cadre théorique selon trois axes : le dénombrement, la perception du temps chez l'enfant et le langage.

En ce qui concerne la partie pratique, j'explicite les différents apprentissages proposés à travers différentes leçons pour terminer par l'organisation des rituels en ateliers, finalité de mon travail. C'est une volonté de ma part d'abandonner l'aspect langagier lors de ces rituels, préférant accorder la priorité à la structuration temporelle et au comptage. Bien évidemment, le langage est travaillé plus spécifiquement en classe mais pas lors des rituels...

Une évaluation du travail réalisé durant cette année scolaire clôture cette production intégrée.

Bonne lecture

2 DEPUIS QUAND PRATIQUE-T-ON LES PRÉAMBULES EN CLASSE MATERNELLE ?

On ne trouve aucune obligation légale de réaliser ces préambules. Et pourtant, toutes les classes en organisent. Evidemment, il y a des variantes au niveau du temps qu'on y consacre et dans la conception et les modalités de mise en œuvre de ceux-ci.

Je me suis donc interrogée sur la genèse de cette habitude pédagogique.

En Belgique, je n'ai rien trouvé dans les différents programmes et c'est donc grâce aux différents témoignages d'anciennes enseignantes maternelles toutes diplômées (mais pas de la même école normale) au début des années 60 que j'ai obtenu réponse à ma question.

Elles attestent toutes du fait que, déjà à cette époque, on consacrait environ 30 minutes au comptage des élèves, à la mise en ordre du calendrier, au relevé de la météo et qu'une « causerie libre » était organisée.

N'ayant rien trouvé dans les référents légaux belges, j'ai cherché en France puisque l'organisation des classes maternelles n'y diffère pas grandement de la nôtre.

Selon Madame Zerbato-Poudou, docteur en Sciences de l'éducation, ces « rituels » auraient débuté vers le milieu des années 60. Auparavant, ils étaient impossibles à organiser vu le grand nombre d'élèves présents en classe (50 dans certains cas !).

Deux extraits du rapport de l'inspection générale des Ecoles maternelles (n°02011-108 octobre 2011) nous indiquent que la pratique est largement répandue et pourtant pas très utile :

« ...Pour les rituels de début de journée (décrits dans 70 comptes rendus de visite et 160 rapports d'inspection). Ce moment particulier qui n'est imposé par aucun texte s'inscrit dans tous les emplois du temps. Sa conception est plus ou moins extensive : on y traite systématiquement de la présence et de l'absence de l'élève et de leur dénombrement, de la date, du jour, parfois du comptage de ceux qui déjeunent sur place, parfois du temps qu'il fait. » (p.102)

« Un bon exemple peut en être donné avec les rituels : que fait-on qui ait un intérêt cognitif quand on dresse la liste des absents, quand on compte les présents, quand on précise la date ? » (p.120)

Voici ce que nous avons pu récolter comme informations sur l'origine des préambules.

Comme ils n'ont pas de caractère obligatoire, on peut dire qu'ils ont été créés « par le terrain ».

3 ETAT DES LIEUX

Une enquête a été proposée (annexe 1) aux titulaires de classes regroupant des élèves de 2ème et 3ème maternelles, ainsi qu'aux titulaires de 3ème maternelle. Ce sont des classes constituées d'élèves de 4 à 6 ans ou de 5 à 6 ans. Ces enquêtes proviennent de différentes régions du pays : Bruxelles, Hainaut, Liège, Namur.

De ces 45 réponses à l'enquête, certaines constantes se dégagent :

- Toutes les classes organisent ce moment le matin.
- Toutes les classes (100 %) organisent un moment de comptage des élèves. Il est organisé différemment selon les classes. Je reviendrai longuement sur le sujet.
- Toutes les classes (100 %) prévoient un moment de mise à jour du calendrier, de repérages temporels.
Sur le sujet, j'aurai également beaucoup de choses à développer.
- La « météo » est moins pratiquée mais se retrouve quand même dans 73,30 % des classes de degré supérieur.

On retrouve également d'autres activités organisées lors de ce moment. Il s'agit de cas isolés (2 %).

En voici la liste :

- Calendrier 1 mot par jour : il s'agit d'un calendrier qui propose un nouveau mot de vocabulaire chaque jour. L'enseignante le lit et l'explique aux élèves.
- Devinettes : cinq affirmations sont proposées par l'enseignante et les élèves doivent tenter de trouver la réponse.
- Météo des sentiments.
- Temps d'échange libre.
- Un élève apporte un album de la maison et doit le présenter à la classe.
- Le « doudou inversé » : une mascotte de la classe retourne en fin de semaine à la maison. Lorsqu'elle revient à l'école, des photos ont été prises en famille et l'élève explique ce qu'il a vécu durant le week-end.
- Gym du corps (mise en route).
- Entraînement sur la reconnaissance des chiffres.

Concernant le temps consacré aux préambules :

- 26 % (12/45 classes) consacrent 30 minutes à l'organisation de ces préambules.
- 26 % (12/45classes) consacrent 20 minutes à l'organisation de ces préambules.
- 26 % (12/45 classes) consacrent 15 minutes à l'organisation de ces préambules.
- 11,11 % (5/45 classes) consacrent seulement 10 minutes à l'organisation des préambules.
- 8,88 % (4/45classes) consacrent 45 minutes à l'organisation de ces préambules.

3.1 LE COMPTAGE

Voici ce qui se vit dans les classes maternelles auxquelles nous avons eu accès :

Après avoir regroupé les élèves en grand groupe, vient le moment du comptage des élèves, moment où l'on prend aussi connaissance des absents de la journée.

3.1.1 Comptage par litanie

(37,77 % soit 17/45 classes)

Soit un élève, soit tous les élèves comptent ensemble les élèves présents au moment où on (l'enseignante ou un élève) les désigne. Un comptage séparé des garçons et des filles est souvent prévu. Certaines enseignantes attachent de l'importance au fait qu'au départ, l'élève désigné pour compter ayant besoin de toucher ses camarades, parvienne progressivement à ne plus le faire.

3.1.2 Comptage par litanie mais avec comparaison de la quantité de filles et de garçons

(37,77 %)

Chaque élève retrouve son étiquette prénom (lecture) et la place dans la colonne qui est prévue suivant qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon.

Filles	Garçons
Julie	Jules
Eline	Luc
	Léon
	Hugo

Ensuite, un comptage par litanie est réalisé.

La différence avec la procédure précédente est que l'élève est amené à comparer « les quantités » puisque si une colonne contient plus de prénoms, c'est qu'il y a plus de filles ou de garçons (comparaison en terme à terme).

17 % des enseignantes utilisent les signes « + » et « - », qui sont placés dans les colonnes correspondantes. Les signes < ou > sont également utilisés pour illustrer le sexe le plus représenté en classe.

Beaucoup d'enseignants font ensuite placer un curseur sur une bande numérique. Le curseur correspond au nombre d'élèves présents.

Des variantes existent : dans certaines classes, on trouve :

- 2 bandes numériques : une pour y indiquer les filles présentes et l'autre pour y indiquer les garçons présents.
- 1 seule bande numérique mais avec 2 curseurs : l'un pour les filles et l'autre pour les garçons.
- 3 bandes numériques : une pour y indiquer les filles présentes, la seconde pour y indiquer les garçons présents et la troisième pour les absents.

3.1.3 Comptage en construisant des représentations structurées (organisation collective)

(9/45 soit 20 %)

L'enseignante dispose d'un plateau rempli de jetons représentant les élèves. Chaque élève prend un jeton. On constate le nombre de jetons restants (élèves absents). En début d'année scolaire, chaque élève vient déposer son pion et c'est l'enseignante qui les organise en collection de « 5 » suivant le schème du dé. L'enseignante fait le lien avec les mains « un paquet de 5, c'est une main ; 2 paquets, c'est deux mains ; ça fait 10 ». Les jours suivants, chacun à son tour, vient prendre un pion et le déposer : les mains sont libres et chacun peut alors lever les doigts comme l'enseignante au fur et à mesure : « C'est 1 et encore 1 et encore 1 et encore 1 et encore 1 qui font une main » afin de construire l'ajout de l'unité.

3.1.4 Comptage en construisant des représentations structurées (travail individuel)

(2/45 soit 4, 44 %)

Les enseignantes qui pratiquent de la sorte organisent en début d'année scolaire, le comptage comme décrit ci-dessus c'est-à-dire collectivement. Ceci pour permettre aux élèves de s'imprégner de la procédure et de construire le sens de l'activité. C'est en quelque sorte le temps de « contagion ». Individuellement, chaque élève reçoit une boîte ou un sachet avec un nombre de jetons correspondant au nombre d'élèves de la classe. L'enseignante cite chaque prénom et chaque élève place un jeton pour chaque enfant cité tout en les organisant sur un support. Au fur et à mesure, les élèves disposent directement les jetons comme sur le dé. Ensuite, on constate le nombre de paquets de « 5 ». Plus tard, pour ne pas se figer dans une seule représentation du nombre, l'enseignante travaillera d'autres groupements (par 4, par 2).

3.2 ANALYSE MÉTA DE CES PRATIQUES

Je vais maintenant tenter d'analyser les différentes pratiques, les erreurs, les dangers et les choses positives qu'elles engendrent chez les élèves.

Pour cela, je me suis largement inspirée des écrits de Rémi Brissiaud.

3.2.1 Analyse du comptage par litanie

Dans la plupart des classes où l'on utilise cette pratique, l'élève doit être capable de synchroniser la récitation de la suite des mots-nombres avec le pointage des copains de classe à nombrer. Lors du dépouillement des enquêtes, nous avons pu nous rendre compte de l'importance accordée pour beaucoup d'enseignantes à cette compétence.

Dénombrer, comme le mot l'indique c'est « accéder aux nombres »

En procédant de la sorte, c'est-à-dire que la récitation de la suite des mots-nombres est accompagnée d'un pointage du doigt des unités, les unes après les autres, nous ne préparons pas l'enfant au dénombrement.

Le piège, avec cette façon de procéder est que l'élève n'isole pas le dernier mot-nombre prononcé pour répondre à la question posée. L'enfant reste apparemment incapable d'exploiter ce comptage pour répondre à la question Combien ? Il compte mais n'accède pas au nombre, son comptage ne constitue pas un dé

*nombrement.*¹

Pour comprendre que les enfants se révèlent incapables de répondre à la question « Combien... » alors qu'ils viennent de compter les objets d'une collection, il faut se rappeler que lorsqu'un adulte prononce habituellement un mot nouveau tout en pointant du doigt un objet (« Regarde le chien », « Regarde le bateau », ...), le mot correspondant (« chien », « bateau ») renvoie le plus souvent à l'objet pointé.²

Ainsi quand l'élève prononce « 4 » en montrant un camarade de classe, il devrait comprendre que le mot « 4 » réfère aussi aux 3 camarades pointés du doigt ou touchés auparavant. L'élève pense que compter c'est attribuer une sorte de numéro à chacun des enfants pointés. Il n'acquiert donc pas facilement l'idée de nombre.

De plus, « un mot-nombre », 4, par exemple a deux significations très différentes, celle du numéro et celle de nom de nombre que l'enfant doit coordonner au sein d'un même contexte, celui du comptage. En outre, il faut bien voir que, lors des premières rencontres de l'enfant avec des écritures chiffrées, le plus souvent, celles-ci ne désignent pas des nombres mais des numéros.³

En procédant de la sorte, les enseignants ne favorisent pas la création d'images mentales des nombres.

Faut-il abandonner l'apprentissage de la litanie ? En tout cas, elle ne doit pas être le moyen de dénombrer, elle doit venir plus tard en support aux images mentales.

De toute évidence, on ne saura pas empêcher aux parents de l'apprendre à leur enfant, très fiers de montrer que leur petit « compte ». Elle n'est alors que verbiage. Elle ne doit certainement pas être une priorité en classes maternelles et ne venir que lorsque les images mentales auront été construites.

D'autres auteurs, comme Catherine Van Nieuwenhoven corrobore le point de vue de Brissiaud. Ainsi, dans son livre « *Le Comptage* », elle soulignait déjà en 1999 : « *Les exemples prouvent que les jeunes enfants s'engagent volontiers dans les activités de comptage mais qui ne sont pas toujours liées à la découverte du nombre d'éléments présents dans une collection. Au départ, les jeunes enfants comptent pour interagir avec d'autres, pour participer à la vie sociale. Clairement, le comptage qui consiste en une récitation des noms de nombres sans aucune référence à des collections d'objets, semble avoir un objectif davantage social. Son but peut être simplement de plaire aux adultes qui prennent de l'intérêt aux performances de comptage des enfants. Ces adultes savent que les enfants seront capables d'utiliser cette connaissance pour déterminer le cardinal d'un ensemble d'objets mais les en-*

¹ R. BRISSIAUD, *Premiers pas vers les maths : les chemins de la réussite à l'école maternelle*, Paris, Retz, 2007, p. 9.

² R. BRISSIAUD, *Premiers pas vers les maths : les chemins de la réussite à l'école maternelle*, Paris, Retz, 2007, p. 9.

³ R. BRISSIAUD, *Premiers pas vers les maths : les chemins de la réussite à l'école maternelle*, Paris, Retz, 2007, p. 11.

fants eux-mêmes à ce moment ne sont pas conscients du fait que le comptage a une signification en dehors d'une simple récitation »⁴.

3.2.2 Analyse du comptage par litanie mais avec comparaison de la quantité de filles et garçons

Les constatations faites ci-dessus concernant la litanie sont bien évidemment identiques pour cette démarche puisque le comptage se fait au départ d'étiquettes prénoms insérées dans deux colonnes parallèles. Le danger, me semble-t-il, avec cette manière de procéder réside dans le fait que comme les étiquettes sont placées en terme à terme, la colonne la plus longue est celle qui indique où il y a le plus d'élèves. Une confusion entre le concept de longueur et quantité risque de s'installer dans l'esprit des élèves.

Il serait intéressant de proposer deux colonnes où les velcros ne seraient pas installés parallèlement et voir comment les élèves réagiraient. Je ne suis pas convaincue qu'ils sauraient réaliser le terme à terme alors qu'ils y sont confrontés chaque jour.

Que penser des signes «+» et «-» placés sous la représentation de fille ou garçon ?

Ces symboles sont des opérations et les introduire avec un sens erroné place l'élève dans une situation ambiguë et fautive d'un point de vue mathématique.

De même, le placement des curseurs (fille et garçon) sur une ligne des nombres, s'il n'existe qu'une ligne porte à confusion lorsqu'on demande aux élèves : *Combien y a-t-il de filles en plus que de garçons ?*

L'élève doit compter le nombre de cases qui séparent les deux curseurs mais l'inconvénient c'est que sur ces cases sont écrits des chiffres. Les élèves comprennent-ils la différence entre l'aspect ordinal et cardinal ? Peu d'enseignantes se posent la question apparemment.

3.2.3 Analyse du comptage en construisant des représentations structurées (collectivement)

La majorité des enseignantes ayant abandonné le comptage-pointage pour travailler de la sorte ont, je pense, compris l'importance de travailler les représentations mentales des quantités dès le plus jeune âge.

Si, au départ, le travail sur la quantité « 5 » est intéressante car on peut associer le groupement à la main en tant que collection témoin, peu d'enseignantes proposent ensuite d'autres représentations spatiales que celle du dé. Il ne faut pas se figer dans une seule représentation du nombre car alors, les élèves peuvent se repérer à l'organisation spatiale et non plus à la quantité perçue. Il faudrait aussi que les élèves soient amenés à travailler d'autres groupements que le « 5 » organisé comme sur le dé. On devrait représenter le 5 comme étant 4 et 1. On pourrait ensuite travailler d'autres groupements comme par exemple 2, 4...

L'important, c'est aussi de proposer de mémoriser les quantités en les décomposant directement : *6 c'est un paquet de 3 et un autre paquet de 3 mais aussi 3 paquets de 2.*

⁴C. VAN NIEUWENHOVEN, *Le comptage*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999, Pédagogie en Développement, p. 23.

Il pourrait être intéressant, nous semble-t-il, qu'après avoir vécu l'activité plusieurs fois, les élèves représentent par écrit (ardoise) l'organisation qui vient d'être construite au coin rassemblement. Si nécessaire, on pourrait autoriser les élèves à aller revoir l'organisation des jetons.

3.2.4 Analyse du comptage en construisant des représentations (travail individuel)

Au départ, l'objectif majeur est vraiment de faire la correspondance terme à terme, peu importe les groupements que l'élève fait par la suite. Il nous semble plus judicieux d'aborder le terme à terme de cette manière plutôt que par le tableau comparatif « filles-garçons » (point 2.1.2) car chaque élève est mis au travail et le vit. Avec le tableau comparatif collectif, l'enseignante tente de faire constater mais comment s'assurer de la compréhension de chacun ? En permettant à chacun d'avoir son paquet de jetons, TOUS vivent l'activité et l'enseignante peut observer la procédure, l'organisation de chacun.

Par la suite, en imposant un groupement, l'enseignante permet à chacun de structurer les quantités. L'organisation spatiale est travaillée avec tous.

En procédant avec cette dernière méthodologie (hélas, très peu présente dans nos écoles), les élèves ont vraiment sous les yeux ce que représente le nombre, et en étant déjà organisé.

Si on analyse les différentes méthodologies pour accéder au comptage du matin, on peut les classer selon E. Bautier dans deux logiques différentes : cadre de *faire* ou cadre d'*étude*.

Les deux premières méthodologies appartiennent au cadre du *faire* et les deux dernières au cadre d'*étude*.

En effet, comme l'explique Elisabeth Bautier, l'élève ne travaille pas de la même manière suivant les registres dans lequel il est placé : *le cadre de faire risque de ne lui permettre que la réalisation de tâches, en particulier quand l'élève interprète la situation scolaire comme lieu d'effectuation de tâches sans que la dimension de la tâche comme enjeu cognitif soit présente.*⁵ C'est le cas lorsqu'il doit venir **retrouver**, **attacher** une étiquette le symbolisant, **accrocher** le chiffre correspondant au nombre de présents, **mettre un curseur**, **écrire +, - ou =**. Les élèves sont dans une effectuation de tâches dont ils ne connaissent pas les enjeux. De plus, un seul élève réalise la tâche et s'il se trompe, un autre est appelé pour fournir la bonne « réponse ». Pendant ce temps, les autres font semblant d'écouter ou comprennent qu'on vient à l'école « attendre ». Bien souvent, celui qui effectue la tâche savait déjà la faire et comme, rien n'est mis en place pour permettre à celui qui ne sait pas d'apprendre (à part la même remise en situation), on creuse inévitablement les inégalités scolaires. Celui qui ne sait pas se sent chaque jour un peu plus dévalorisé.

Par souci de « bien faire », certaines enseignantes disent tenir une liste où elle note le passage des élèves afin que tous participent. Soyons réaliste, si on compte environ 20 élèves par classe, l'élève a l'occasion de refaire la même tâche une fois par mois. Saurait-il vraiment progresser ?

⁵ E. BAUTIER, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école*, Lyon, Chronique Sociale, 2008, coll. Pédagogique /Formation, p. 113.

Le cadre d'étude propose une mise en activité de l'élève. L'élève doit mobiliser le registre cognitif, celui de l'activité intellectuelle. Les méthodologies qui proposent le comptage avec représentations semblent davantage rentrer dans ce cadre. L'élève connaît l'objet de l'apprentissage puisque l'enseignante annonce le but de l'activité. Chacun ayant son matériel, toute la classe est au travail en même temps. L'enseignante ne prête pas attention à l'obtention de la réponse mais plutôt à la démarche et aux procédures utilisées par les élèves. L'erreur est permise et l'enfant le sait.

3.3 LA CONSTRUCTION DES NOTIONS TEMPORELLES

Comme nous l'avons fait pour le comptage, je vais maintenant inventorier les pratiques utilisées afin de construire les notions temporelles durant les préambules. Comme pour le comptage, nous disposons de 45 descriptifs de classes de grande section.

3.3.1 Le calendrier journalier et la date

60 % des enseignantes citent la date chaque jour mais les supports diffèrent :

- 48,88 % utilisent le calendrier « petit farceur » ou « sablier », c'est-à-dire que chaque jour un feuillet est enlevé ; on cite le nom du jour et la date. Dans certaines classes, l'élève doit retrouver le même chiffre que la date sur une ligne des nombres.
- Certaines enseignantes (pas beaucoup) affichent jour après jour les feuillets en ligne afin que les élèves voient la succession des journées. Une autre pratique, plus récente, consiste à placer les feuillets journaliers dans un récipient transparent. Un récipient est prévu par mois.



- 31,11 % des titulaires écrivent la date devant les élèves et parmi celles-ci, plus de la moitié présente la date en trois écritures différentes :

Exemple : lundi – lundi - LUNDI

- Pour écrire la date, 6,66 % des enseignantes font utiliser deux dés sur lesquels des chiffres sont inscrits. Un élève doit reformer la bonne date à l'aide des deux dés.



- Certaines enseignantes signalent faire utiliser un dateur sur les travaux par les élèves : à l'aide d'un cachet, l'élève date son travail.

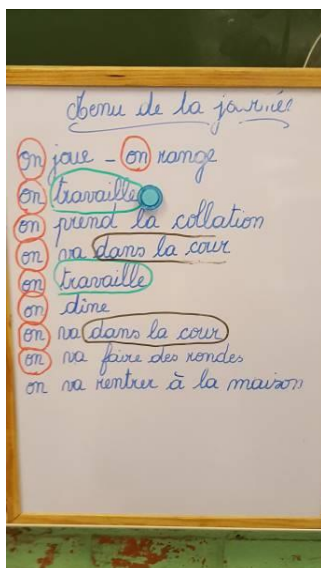
3.3.2 Le menu du jour

Pratiqué seulement dans 13,33 % des classes de troisième maternelle, il est soit présenté sous forme de roue ou en frise (ruban vertical ou horizontal).

Soit les « grands moments » de la journée y sont déjà placés et un élève les énumère et déplace la flèche, soit l'élève doit disposer les photos ou pictogrammes des activités qui rythmeront la journée après que l'enseignante les lui ait transmis.

Dans certains cas, quelques élèves le réalisent durant le temps d'accueil et ils relayent à l'ensemble de la classe lors du regroupement.

Dans six classes (13,33 %), les enseignantes donnent et notent sur un tableau le « menu » du jour. Lorsqu'une activité est terminée, on l'entoure et on passe à la suivante.



Certaines enseignantes emploient des couleurs distinctes pour distinguer le temps du matin et de l'après-midi.

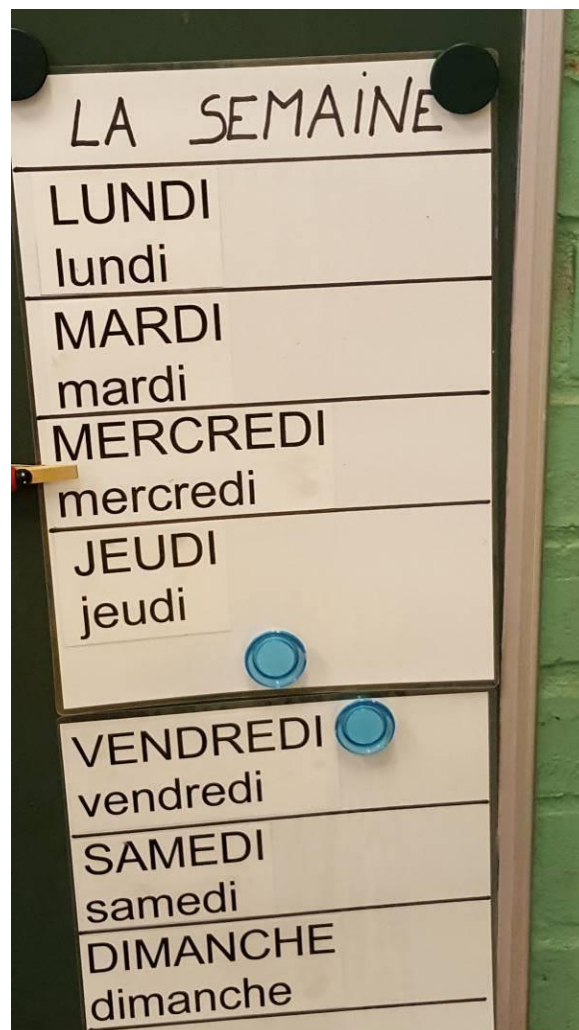
Enfin une enseignante (2,22 %) utilise « l'horloge de Madame Irma » (annexe 2).

3.3.3 La frise semainière

Dans 46,66 % des classes consultées, elle est présente.

Généralement, l'enseignante a conçu une bandelette divisée en 7 journées représentées par 7 feuilles. Ces feuilles sont souvent décorées de « rappels » d'albums découverts en classe, album dans lequel se passe chaque jour quelque chose. Par exemple, dans beaucoup de classes, on retrouve, puisqu'on connaît l'histoire de la petite chenille qui fait des trous, les aliments mangés chaque jour : sur la feuille du lundi, figure une pomme ; sur celle du mardi, deux poires... Bien souvent, un élève est invité à venir placer des pictogrammes ou photos représentant les différentes activités de la semaine (psychomotricité, musique, anniversaire...) au bon endroit sur la frise. Un curseur est placé sur la journée qui se vit. L'exemple donné sur la photo suivante est inspiré de l'album du « loup ».





La semaine est parfois présentée sous forme de roue et une flèche est avancée chaque jour.

Parfois, l'élève doit replacer ou écrire « les étiquettes jours de la semaine » (lecture avec référentiel) au bon endroit.

Enfin, deux classes (4,44 %), proposent un semainier individuel à chaque élève. Chacun possède différentes petites vignettes, une série sur lesquelles sont inscrits les noms des jours et une autre série représentant des pictogrammes des différentes activités vécues en classe. Chacun construit sa semaine.

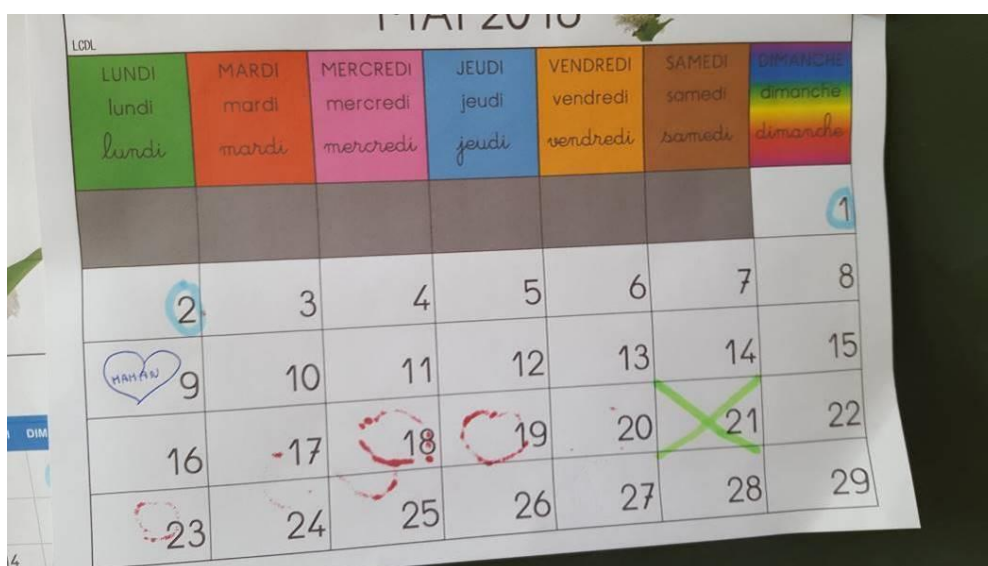
3.3.4 Le calendrier mensuel

On le retrouve dans 73,33 % des classes de 3ème maternelle.

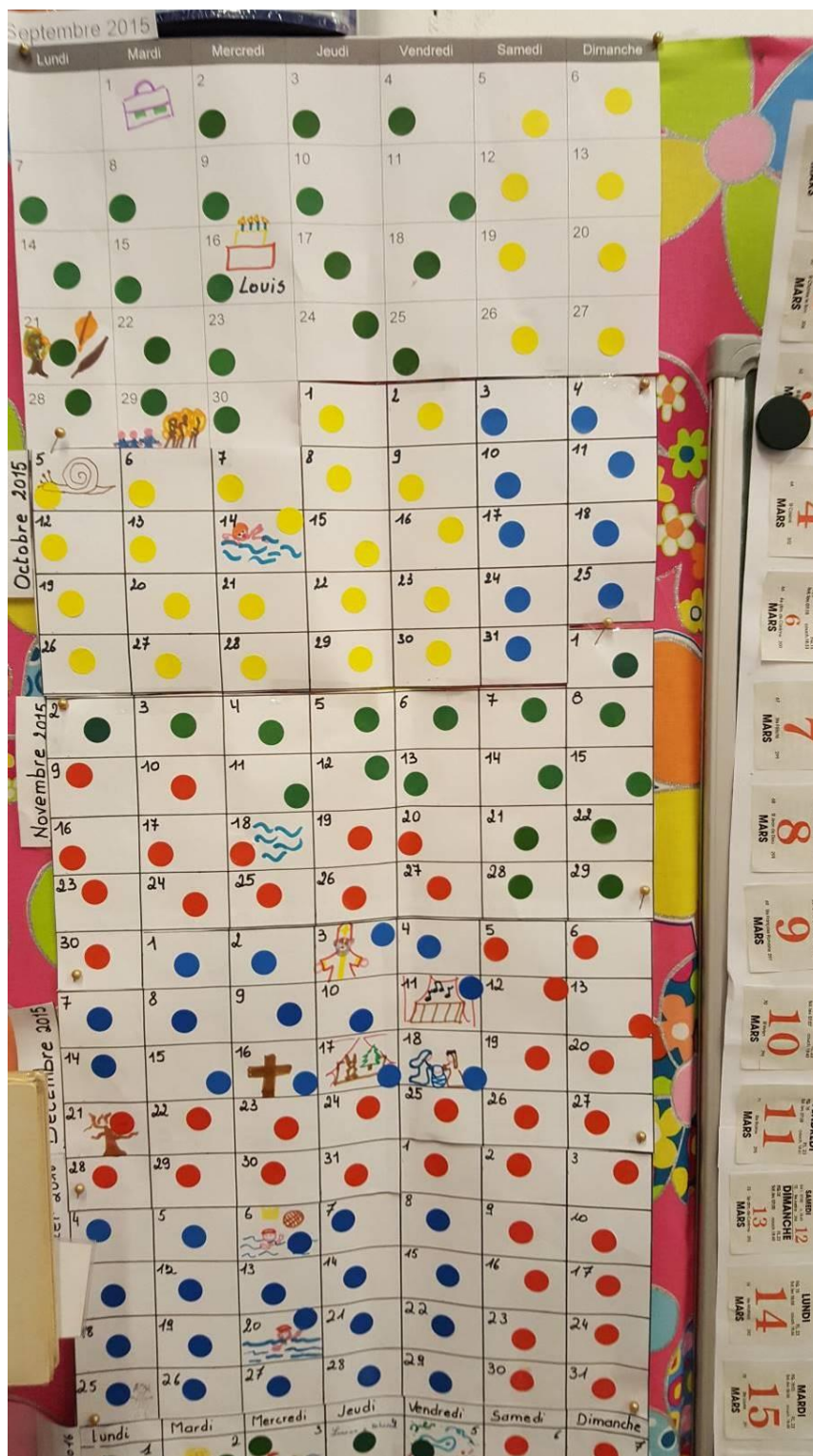
Dans la majorité des classes, c'est un calendrier acheté dans un magasin de matériaux didactiques ou une copie que l'enseignante a elle-même passé énormément de temps à bricoler. Il est souvent aimanté et l'élève doit y accrocher la bonne date dans une grille de calendrier imprimé. Chaque jour, on lit la date et on y place le curseur dans la colonne du jour correspondant. Ce calendrier indique souvent les mois et les saisons.



Certaines classes possèdent un calendrier mensuel, version papier, que la titulaire imprime chaque mois. Sur ce calendrier, un élève entoure ou écrit la date du jour, barre celle du jour précédent. On peut aussi y placer des repères : des maisons pour signifier les week-ends, des pictogrammes correspondant aux diverses activités.



Certaines enseignantes empilent les calendriers mensuels les uns sur les autres au fur et à mesure de l'avancement de l'année.



Une façon de faire qui commence à voir le jour, est qu'en fin de mois, certaines enseignantes mettent en évidence le fait que le calendrier mensuel peut s'imbriquer dans l'autre mois.



Enfin quelques classes, font coller ou dessiner le « symbole représentant la météo du jour » dans ce calendrier.

Des calendriers distribués dans le commerce (Colruyt, Delhaize...) sont aussi présents dans les classes.

3.3.5 Le calendrier « phrases »

Présent dans 17,80 % des classes de grande section, il présente 3 phrases à « trous » qu'un élève doit remplir :

Hier, nous étions le **mardi 7 mars**
 Aujourd'hui, nous sommes le **mercredi 8 mars**
 Demain, nous serons le **jeudi 9 mars**

Les étiquettes « jours », « dates » et « mois » sont des étiquettes autocollantes que les élèves doivent venir placer avec référentiel ou non (en fin d'année).

Certaines enseignantes fournissent aux élèves des référentiels dans une autre graphie (en cours d'année) afin de travailler les différentes typographies des mots.

3.3.6 Le calendrier de l'année (16 %)

Soit il est affiché en classe (grand calendrier reçu des éditions Averbode) et on y barre une case chaque jour - il se présente sous forme linéaire -, soit il est construit en y imbriquant mois par mois, les feuilles du calendrier mensuel.

3.4 ANALYSE MÉTA DES MÉTHODOLOGIES POUR CONSTRUIRE LE TEMPS

Tout d'abord, j'aimerais émettre une réserve : il m'est très difficile de connaître exactement la méthodologie utilisée, les interventions des enseignantes. Beaucoup d'enseignantes m'ont relaté les actions d'élèves et décrit le matériel, mais il m'est difficile d'évaluer s'il y a questionnement. Et si questionnement, il y a, est-il pertinent pour la construction des notions temporelles ? Donc je sais difficilement évaluer si une réflexion par rapport à la construction temporelle est proposée.

Ce n'était évidemment pas le cas pour le comptage car ce qui se vit est décrit tel quel.

Cependant, je peux tout de même mener une réflexion sur ce qui est proposé aux élèves et également sur ma propre expérience puisqu'en 3ème maternelle, j'accueille des élèves qui ont déjà vécu deux voire trois ans ces préambules journaliers.

Il est étonnant qu'il y ait davantage de « calendriers mensuels » (73,33 %), alors que très peu de classes (13,33 %) accordent une importance au déroulement de la journée. Il me semble logique que l'on amène d'abord le jeune élève à organiser **sa** journée, ensuite la semaine et seulement par la suite insérer la semaine dans le mois. Le déroulement de la journée est, à mes yeux, la première notion à travailler. Je trouve vraiment dommage qu'elle soit si peu travaillée.

Je pense que le fait d'avoir à leur disposition (le commerce) des calendriers mensuels très complets (saison, mois...) pousse bon nombre d'enseignants, par souci de bien faire, à investir dans ce matériel. Cependant, il me semble que l'organisation de ces calendriers est fort complexe pour un petit et les représentations très éloignées des représentations des élèves : panneaux de saisons imposés. Certains vous diront que le matériel est *beau, solide et insubmersible*. Certes, mais sur le plan pédagogique strict, je ne suis pas certaine que les résultats soient probants. Ne vaudrait-il pas mieux une frise construite maladroitement par la classe mais où le travail de réflexion serait porteur de sens ?

Dans beaucoup de classes, l'élève doit barrer le jour précédent sur le calendrier mensuel ou apposer une gommette sur la case de la journée actuelle : un élève maîtrisant le sens de la lecture peut réaliser cette activité, sans pour autant avoir construit la notion de temps. Il y a fort à parier que si on interroge l'élève sur la tâche qu'il est en train de faire, il dira *je barre, je colle une gommette sur le calendrier* mais il ne dira jamais *je fais un repère pour montrer quel jour nous sommes*. Car on insiste sur la tâche et non pas sur l'objectif d'apprentissage. Or, c'est bien cela l'enjeu.

Le fait de constituer un « puzzle » avec les différents calendriers mensuels pour montrer la variabilité du premier jour du mois, peut être intéressant pour autant que l'enseignante ne se contente pas d'afficher le calendrier mais pousse à la réflexion par des questions qui amèneront différents constats : un mois ne commence pas toujours en début de semaine, il n'y a pas toujours le même nombre de jours dans le mois, les mois sont constitués de 4 ou 5 semaines...

Concernant le feuillet journalier (type petit farceur) qu'un élève vient enlever chaque jour, cela fait 15 années que j'enseigne à des élèves de 5, 6 ans et chaque année au mois de sep-

tembre, lorsque je demande pourquoi on enlève une feuille à ce calendrier, **aucun** n'a jamais été en mesure de me dire que le feuillet représente une journée. Or, toutes les collègues passent chaque jour du temps à cette activité avec le même matériel depuis l'entrée de l'élève à l'école (2 ans et demi pour la majorité). N'y voyez pas une critique mais un constat : on fait faire à l'enfant (car on a toujours vu procéder de la sorte) en imaginant qu'il va saisir le sens de son acte. Vaste illusion ! Si l'adulte ne lui donne pas les mots, les explications, ne lui exprime pas le pourquoi du comment, où l'enfant pourra-t-il aller les chercher ? (Dans sa famille, si le milieu est sollicitant ; mais nous ne voulons pas empiéter sur ce qui nous semble être une conclusion).

En ce qui concerne la frise semainière, pour l'avoir pratiquée de la sorte pendant des années, je peux affirmer que le fait d'introduire des repères comme des couleurs, des repères liés aux albums jeunesse... empêche l'enfant d'accéder au bon vocabulaire. Je relate à cet effet un fait vécu au sein de ma propre classe, il y a seulement 3 ans : avec la maman de Maxime, nous constatons la difficulté qu'il avait à mémoriser les jours de la semaine dans l'ordre (notion pourtant travaillée en classe) et dans la conversation, elle dit *Pourtant, il sait que le jour bleu, c'est la piscine*. Ce fut comme une révélation : les couleurs venaient parasiter l'objectif de l'activité, elles étaient un des obstacles au véritable apprentissage. Il avait retenu qu'on accrochait l'étiquette « piscine » sur la feuille bleue et même peut-être la succession des couleurs qui représentaient les jours mais pas le nom des jours qu'on citait. Combien de petits « Maxime » sur les bancs d'école sans que personne ne se soucie de cet aspect ? J'ai bien évidemment reconstruit une frise semainière unicolore et le seul repère variant est l'étiquette « jour » car en effet, ce qui distingue cette journée de celle d'hier, c'est son nom, le temps passé et non pas une symbolisation.

Si cela n'est pas apparu dans les enquêtes, il me semble impératif que les élèves de grande section connaissent la succession des jours de la semaine (comme une comptine) pour pouvoir ensuite, **se positionner dans le temps en jouant** avec les repères. La comptine des jours de la semaine est un outil indispensable pour l'acquisition des repères temporels, faciles à récupérer lorsque l'élève cherche dans sa mémoire. J'ose espérer qu'elle est travaillée dans les classes puisqu'en « lecture », ces mots sont travaillés.

Pour beaucoup d'enseignantes, le temps de travail à partir du calendrier est un moment où la compétence visée est -je cite- « lecture de chiffres ». En effet, l'élève doit trouver l'aimant avec le chiffre cité ou désigner la case où « tel chiffre » se trouve. Les enseignantes ne s'y trompent pas lorsqu'elles disent travailler l'ordinalité. Si on veut travailler les représentations d'un calendrier, ne vaudrait-il pas mieux que l'élève trouve la case représentant la journée sans mettre l'accent sur le « numéro du jour » dans un premier temps ? Il me paraît important aussi d'amener l'enfant à entrer en contact avec différentes représentations du calendrier. C'est toujours la même représentation mensuelle qui est proposée.

Pour en terminer avec l'écriture de la date, une question me préoccupe depuis plusieurs années. Elle est d'ordre mathématique et me semble laisser s'installer de mauvaises représentations dans l'esprit des élèves. Toutes les enseignantes font inscrire la date en interrogeant sur les chiffres à utiliser : pour 23, elles diront *c'est un 2 et un 3*. Si cela est vrai pour l'écriture, sur le plan mathématique, c'est erroné : il s'agit en fait de 2 dizaines et de 3 uni-

tés. Cela me questionne chaque mois de septembre d'entendre les élèves me dire 23, c'est 2 et 3. Discutant avec des collègues, certaines disent que « je coupe les cheveux en quatre... » D'autres ralliant mon point de vue, ont essayé de trouver une autre manière de procéder « plus juste mathématiquement ». C'est ainsi que depuis quelques années, pour ma part, j'utilise le matériel « Montessori », c'est-à-dire que les élèves ont à leur disposition des étiquettes « 10 », « 20 », « 30 » surmontée d'un velcro et les chiffres de 1 à 9 à l'arrière desquels un velcro est également apposé. Pour écrire « 23 », ils prendront l'étiquette « 20 » et ils viendront y ajouter l'étiquette du chiffre « 3 ».

Ceci a pour but de préparer à la numération de position.

Afin de mener une réflexion et de dégager les constantes d'un calendrier, un travail de COMPARAISON de diverses représentations de calendriers conventionnels pourrait être envisagé. Les élèves pourraient constater qu'il y a toujours 7 jours avec les mêmes initiales, que les cases ou lignes « samedi » et « dimanche » sont parfois colorées... Une réflexion pourrait être engagée avec les élèves et à partir de là, on pourrait dégager des constantes **et faire construire** la frise semainière.

Mai 2002 – Mai 2002 – Mai 2002						
Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

2002		Mai				2002	
Lundi	30		6		13	20	27
Mardi	31		7		14	21	28
Mercredi	1		8		15	22	29
Jeudi	2		9		16	23	30
Vendredi	3		10		17	24	31
Samedi	4		11		18	25	1
Dimanche	5		12		19	26	2

Mai 2002		Semaine 19
Lundi 6		
Mardi 7		
Mercredi 8		
Jeudi 9		
Vendredi 10		
Samedi 11	Dimanche 12	

Mai 2002	
Mercredi 1	
Jeudi 2	
Vendredi 3	
Samedi 4	
Dimanche 5	
Lundi 6	
Mardi 7	
Mercredi 8	
Jeudi 9	
Vendredi 10	
Samedi 11	
Dimanche 12	
Lundi 13	
Mardi 14	
Mercredi 15	
Jeudi 16	
Vendredi 17	
Samedi 18	
Dimanche 19	
Lundi 20	
Mardi 21	
Mercredi 22	
Jeudi 23	
Vendredi 24	
Samedi 25	
Dimanche 26	
Lundi 27	
Mardi 28	
Mercredi 29	
Jeudi 30	
Vendredi 31	

Concernant le « calendrier phrase », il s'agit davantage d'un exercice de lecture avec référentiel plutôt que d'un travail au niveau temporel. En effet, on ne fait pas appel au vécu de l'élève. C'est un exercice de lecture sur les jours de la semaine et l'écriture des chiffres, d'où son appellation mais il n'y a rien qui permet d'y construire des notions temporelles. On y utilise le vocabulaire *hier, aujourd'hui, demain* mais comme un référent d'écriture, sans y apporter du sens. Il y a, nous semble-t-il un malentendu entre le fait de dire à l'élève qu'il remplit un calendrier alors qu'en fait, il est mis dans une situation de lecture !

L'utilisation d'un cachet dateur (cas isolé) par l'élève pour dater ses productions ne me semble pas être porteur pour se repérer dans le temps. L'élève va être emporté par l'aspect « externe » (motivation du cachet) mais, à moins que l'enseignante explique à chacun le fonctionnement du cachet, nous ne voyons pas les liens qu'ils établissent avec le vécu. Une activité scientifique sur l'appareil « cachet dateur » peut être intéressante mais pas comme moyen de construire des repères.

De même pour « l'horloge de Madame Irma » (cas isolé), pourquoi ne pas donner une vraie horloge avec chiffres dès le départ ? On se retrouve de nouveau avec des repères « tronqués » comme pour les couleurs dans le semainier. L'élève prend comme repère des choses qui ne sont pas universelles. En effet, ces repères ne sont valables que dans la classe, voire l'école si une cohérence existe au sein des classes. De plus, l'aspect mathématique n'est pas respecté : 10 minutes, c'est 10 x 1 minute. Avec les animaux, ce n'est pas correct.

L'enseignante qui utilise cette horloge dit : « *les enfants se repèrent très vite dans le temps.* » Peut-être que les élèves savent que lorsqu'on arrive au singe et au lapin, c'est le moment de la collation, mais le temps est une notion universelle et avec cette horloge, cette notion n'est pas du tout respectée.

Comme nous pouvons le constater, ce moment qui devrait être réservé à la construction de notions temporelles, est un peu « fourre-tout » : lecture, lecture de chiffres, ordinalité, repérage temporel. Les élèves comprennent-ils ce qu'ils font quand ils font une croix, déplacent un curseur, collent une gommette ? Difficile de le dire....

Il me paraîtrait intéressant de demander à un élève en début de première année primaire de représenter une semaine ou un mois pour constater ce qu'il a pu construire en maternelle.

En conclusion, la construction du calendrier par l'élève, en vue de se situer, de s'orienter dans le temps, nécessite une série d'activités **bien organisées** tout au long du cycle. La progression de ces activités repose sur la maîtrise des notions de **succession**, de **répétition** et de **cycles** comme ceux de la journée, de la semaine, des mois, des saisons...

La mémoire d'événements significatifs au cours de la journée et de la semaine est la base de l'appropriation du temps par l'enfant.

Il me semble que la prise de conscience progressive du calendrier devrait commencer par la **reconnaissance**, puis la **mémorisation** des **rythmes** que l'élève repère et représente : **l'alternance du jour et de la nuit**, la **ronde des jours de la semaine** et **des mois** qui passent. L'échelle du temps s'ouvre sur l'année et la **chronologie** à la fin du cycle inférieur.

3.5 LA MÉTÉO

Outre le comptage et la construction des notions temporelles, un autre moment des préambules est réservé, dans beaucoup de classes, à la « météo ». Cependant la météo, ne se travaille pas dans toutes les classes. Seulement 73,30 % des classes interrogées pratiquent la météo.

Qu'entend-on par *faire la météo* ?

Dans la plupart des classes (72,7 %), un élève regarde par la fenêtre et est invité à verbaliser le temps qu'il fait. Un autre élève vient ensuite chercher parmi les différents symboles représentant la météo celui qui correspond à la météo du jour et l'accrocher à un endroit prévu (fenêtre, télévision...) à cet effet.

Deux classes sur 33 (6,06 %) construisent la symbolisation des différentes météo avec les élèves en début d'année scolaire.

Dans 27,30 % des classes de 3^{ème} maternelle, ayant répondu à mon questionnaire, un élève doit sélectionner les vêtements à enfiler à une mascotte de la classe, en fonction de la météo du jour.

Dans 6 % des classes investiguées, un élève vient dessiner sur le calendrier mensuel, une symbolisation de la météo du jour. Une classe place les élèves au travail individuellement : les élèves reçoivent un calendrier mensuel sur lequel dans la case du jour, ils doivent colorier un rond d'une couleur déterminée suivant le type de météo (rouge pour la pluie, bleu pour la neige...).

Dans beaucoup de classes, il y a une chanson qui introduit ce rituel de la météo.

Une classe pratique « la météo » en fin de journée car l'enseignante trouve plus logique de demander le temps qu'il a fait plutôt qu'un constat momentané qui peut changer et évoluer durant la journée. Elle fait davantage appel au vécu de la classe.

9 % des classes demandent aux élèves de mimer le bulletin météo tel qu'à la télévision (un encadrement tv est même prévu) en utilisant la formule telle que : « Bonjour, aujourd'hui mardi 12 mars, il va pleuvoir... »

Le même pourcentage utilise chaque jour un thermomètre et relève la température. Le nombre de degrés est ensuite reproduit sur un thermomètre fictif qui trouve sa place au coin rassemblement.

Enfin une seule enseignante sur les 45 interrogées précise qu'elle organise une « séance météo » occasionnellement lorsque le phénomène météo peut apporter un enrichissement pédagogique aux élèves (comme des grêlons, du givre...) mais pas *il fait froid ou il fait beau*.

Signalons aussi que dans 21 % des classes, un élève doit lire à l'aide de référentiels soit les jours, soit la météo ou quelquefois les deux afin de construire une phrase comme dans l'exemple suivant :

Aujourd'hui lundi 12 avril, il y a du soleil.

Des référentiels sont à la disposition des élèves pour qu'ils construisent la phrase.

En ce qui concerne l'évolution du matériel, lorsqu'il y en a une, c'est le remplacement d'un matériel trop abîmé par un autre via l'enseignante. En cours d'année scolaire, il peut y avoir l'ajout de mots avec référentiels comme les jours de la semaine ou les différents bulletins météo.

3.6 ANALYSE MÉTA DES SÉANCES « MÉTÉO »

La plupart des enseignantes disent avoir comme objectif, l'apprentissage du vocabulaire relatif à la météo lors de ces séances mais si on analyse ce qui se vit et les tâches demandées aux élèves, on constate vite le malentendu qui s'installe. Ainsi la fameuse chanson « M. Météo » demande à l'enfant d'introduire le nom du jour.

« Monsieur Météo, dites-nous le temps qu'il va faire aujourd'hui, c'est lundi. »

On interroge l'élève sur une notion temporelle alors qu'on vient de lui signifier, après avoir mis à jour le calendrier, qu'on passait au bulletin météo. Comment l'élève peut-il s'y retrouver ?

De même, alors que l'objectif visé est l'apprentissage d'un vocabulaire précis, la tâche demandée à l'élève est de **lire** à l'aide d'un référentiel ou de **dessiner, coller** un symbole représentant la météo du jour sur **le calendrier**.

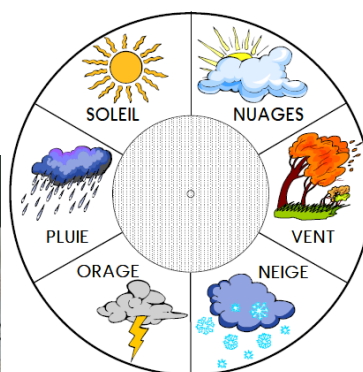
Ce phénomène de « secondarisation » est à l'origine des difficultés de beaucoup d'élèves. Ils ne différencient pas les enjeux cognitifs des tâches scolaires demandées.

L'habillage d'une mascotte suivant la météo constatée n'a pas plus de sens : pourquoi l'habille-t-on d'un manteau à l'intérieur ? Pourquoi lui mettre un maillot de bain lorsqu'il y a du soleil ? Dans la vie quotidienne, on ne met pas son maillot de bain dès que le temps est ensoleillé !

On annonce qu'on travaille sur la météo et on aborde un autre registre lexical avec les tenues vestimentaires.

Peut-être que si beaucoup d'enseignantes abandonnent le rituel « météo », c'est qu'elles n'y trouvent plus de sens. En effet, quel sens y a-t-il dans la phrase traditionnellement posée aux élèves : *Qui va **regarder le temps** qu'il **fera** à la **récréation** ?* Il y a dans cette phrase prononcée dans beaucoup de classes, une ineptie : regarder le temps. On peut éventuellement voir lorsqu'il pleut ou lorsqu'il neige mais dire s'il fait chaud, froid ou venteux à travers une vitre nous paraît dénué de sens. Lorsqu'on interroge un élève sur la météo, il n'y a pas de « bonne » réponse en tant que telle. En effet, avant l'entrée en classe, il peut y avoir une averse qui n'est plus présente au moment de passer à l'activité. Ou encore, la décision d'indiquer qu'il y a du vent, des nuages... est très subjective et varie d'un élève à l'autre. Il n'y a donc de construction d'un savoir commun.

Je voudrais maintenant mener une réflexion sur le matériel utilisé pour animer cette séance météo. Beaucoup de symboles sont issus d'Internet, très stylisés et pas toujours représentatifs de la réalité.



Combien d'enseignantes apportent de réelles photos ou vidéos des différents phénomènes climatiques, décrivent, expliquent et prennent le temps d'asseoir les « savoirs » ? Pourquoi ne pas sortir avec toute la classe et faire constater les effets du vent ? On pourrait ensuite lorsqu'on a compris, mémoriser le vocabulaire, choisir une symbolisation qui alors fait sens aux yeux de tous. Peu d'enseignantes se posent la question... Depuis toujours, l'école maternelle fonctionne de cette manière et peu de personnes semblent s'interroger sur la pertinence de telles pratiques. Ces pratiques ne permettant pas aux élèves d'apprendre, reproduisent, les mêmes inégalités scolaires puisqu'elles renforcent les « savoirs » des élèves qui savent déjà (qui ont appris ailleurs qu'en classe) mais rien n'est vraiment pensé pour permettre l'apprentissage par tous.

La formation initiale a, en quelque sorte, encouragé cette pratique. En effet, beaucoup – pour ne pas dire toutes – d'enseignantes récemment diplômées, enthousiastes d'avoir la charge d'une classe, utilisent le matériel fabriqué dans le cadre du cours d'arts plastiques (roue de la météo, fenêtre et symboles...). Si le matériel est une réussite sur le plan esthétique, est-il pour autant pertinent sur le plan pédagogique et donc utile en classe ? **Si je me réfère à la roue que j'avais conçue lors de mes études, et qui pourtant m'avait valu une très bonne note, je l'ai très vite abandonnée me rendant compte de sa non-pertinence avec ma classe.** Vu que, même lors de la formation initiale, on participe à l'organisation matérielle de ces séances de météo, il est légitime d'instituer ce moment sans s'interroger de manière vraiment approfondie et pertinente, sur son efficacité.

Enfin, que penser de l'utilisation d'un calendrier individuel avec un code pour chaque type de météo ? Il est intéressant de placer tous les élèves au travail mais la complexité de la tâche est telle que si l'élève ne parvient pas à la réaliser, on ne sait en déterminer la cause. Ne sait-il pas se repérer dans le calendrier (localiser la case) ou n'a-t-il pas saisi le code couleur ? Ce n'est pas pour autant qu'il ne maîtrise pas le vocabulaire relatif à la météo du jour. L'enseignante ne peut se rendre compte de ce que l'élève met en place, mobilise pour réussir (ou pas). De nouveau, on se retrouve face à une tâche décontextualisée et qui implique pour l'élève d'en saisir une autre finalité.

Comme l'expliquent E. Bautier et R. Goigoux, la centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semblent les empêcher de construire ces objets « *dans leur dimension scolaire seconde. Ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non-scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnements : ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires* »⁶.

Une dernière réflexion nous paraît tout aussi importante : la prise de parole est-elle suffisante pour développer les capacités langagières des élèves durant ces séquences ?

Non, ce sont les liens entre la pensée et le langage qui sont importants et qui sont en jeu. Il existe deux dimensions langagières : le langage à apprendre et le langage pour apprendre, celui des disciplines. Il faut en avoir conscience afin de prendre en compte ces deux dimensions. **C'est le langage de l'enseignant qui donne des appuis cognitifs aux élèves et assure les apprentissages.**

3.7 RÉFLEXION À PROPOS DES ENQUÊTES

Lors de ce travail, j'ai pu mettre en évidence un certain nombre de constats :

- Lors des préambules, les élèves sont peu actifs puisque ce moment est organisé en grand groupe et qu'un seul élève réalise une tâche dont il ignore l'objectif.
« *Lors de ces rituels, les enseignants insistent et encouragent les élèves à être silencieux, attentifs et à adapter une bonne tenue. Pour permettre cela, l'école crée ses propres méthodes de communication et de mise au travail : lever le doigt... Enfin, on insiste sur le fait que pour être concentré et bien travailler, il faut savoir regarder et écouter. Tout ceci participe à la socialisation des élèves c'est-à-dire la transmission des normes, valeurs, modes de penser de l'institution scolaire* ».⁷
Les élèves doivent rester attentifs, leur degré d'engagement dans la tâche est important... Le contenu réel de leur activité intellectuelle semble avoir moins d'importance que le fait de rester focalisé sur la tâche.
- Les préambules sont si répétitifs et si figés qu'on peut se permettre de douter de leur utilité. En effet, aucune ou très peu de progression n'est pensée et mise en place, le matériel n'évolue pas....
- Les enseignantes les considèrent comme un moment de « routine », ils font partie de la vie de l'école maternelle, au même titre que la récréation ou le passage aux toilettes ! J'en veux pour preuve qu'il n'y a jamais d'évaluation de ce moment, alors qu'elles en pratiquent pour d'autres apprentissages.
- Il n'y a pas de réels apprentissages, tout au plus, on instaure des outils réutilisés plus tard dans des situations d'apprentissage, c'est un LONG moment de contagion.
- Souvent la prise de parole de l'enseignant est importante, les grands parleurs participent aisément au détriment des plus réservés, creusant ainsi les inégalités scolaires.

⁶ E. BAUTIER et R. GOIGOUX, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de pédagogie*, n°148, Juillet-août-septembre 2004, p. 91.

⁷ C. CAFFIEAUX, *Faire la classe à l'école maternelle*. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires, De Boeck, 2011, p. 69.

- L'élève ne connaît pas les enjeux de ce moment : c'est pour lui un moment où il doit répondre à des devinettes (quel jour sommes-nous ?), effectuer des tâches. L'enseignant n'explicite pas l'objectif et l'enfant reste focalisé sur la tâche à effectuer. Seuls, les élèves qui sont entrés « dans la culture de l'école » peuvent en comprendre les enjeux.
*« Le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire le véritable enjeu : ce qu'elles leur permettent d'apprendre... A l'école aujourd'hui, il ne suffit plus de « faire ce que le maître dit » ; pour réussir, il faut comprendre ce qu'on fait et comment on le fait ».*⁸

⁸ S. CEBE et R. GOIGOUX, « Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle », Repères, n°28, 2004, p. 47.

4 CADRE THÉORIQUE

4.1 LE DÉNOMBREMENT

Pour éclairer cet aspect qui occupe une grande place lors des rituels, je me suis basée sur les écrits de deux grandes figures psychologiques ayant des avis différents sur la question : Piaget et Gelman.

4.1.1 La vision de Piaget⁹

Selon Piaget, les enfants organisent leurs apprentissages. Le résultat de l'apprentissage étant des groupements d'actions ou de pensées déclenchés par des perceptions externes. Ces groupements sont appelés des schèmes.

Ces schèmes sont classés en deux grands types : les schèmes figuratifs et les schèmes opératifs.

Les schèmes figuratifs : Ils permettent de représenter des situations, des objets, et plus généralement, de décrire le monde. Ils contiennent des concepts, des catégories, ainsi que les symboles utilisés pour étiqueter ces concepts : mots, nombres, images mentales....

Les schèmes opératifs : Ils permettent d'agir sur les schèmes figuratifs, de les transformer, de les manipuler. Il s'agit des connaissances procédurales, liées aux actions et aux conséquences qui en découlent. Par exemple, pour manipuler des nombres l'enfant possède des schèmes pour les différentes manipulations arithmétiques connues.

Au début de la vie, ces schèmes sont des réflexes ou des comportements plus ou moins simples. Avec le développement de l'enfant, de nouveaux schèmes se créent, les anciens se modifient et peu à peu les schèmes deviennent des entités de plus en plus intellectuelles. Enfin, ces schèmes s'intègrent les uns aux autres, se confondent : l'ensemble forme une hiérarchie schèmes appelée structure cognitive.

Dans la plupart des cas, l'enfant peut utiliser un schème pour réagir adéquatement dans le monde qui l'entoure : on parle de processus d'assimilation. Mais lorsque l'enfant ne dispose pas de schèmes pour répondre aux contraintes extérieures, il doit en créer ou en modifier un déjà existant. Dans ce cas, l'enfant restructure des schèmes antérieurs par un processus appelé accommodation.

Cette accommodation est le processus d'apprentissage. L'enfant qui ne fait qu'assimiler n'a pas vraiment appris, il a juste utilisé des connaissances antérieures. L'accommodation ne peut se produire que lorsque l'enfant est placé dans une nouvelle situation pour laquelle ses schèmes sont inadaptés. On peut alors parler d'apprentissage.

Piaget distingue quatre structures cognitives qui correspondent à autant de stades de développement.

⁹ X, « Le développement cognitif selon Piaget »,

http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html, (consulté en mars 2016).

4.1.1.1 Les stades

Stade Sensori-moteur (0 à 2 ans)

Durant cette période, le contact qu'entretient l'enfant avec le monde qui l'entoure dépend entièrement des mouvements qu'il fait et des sensations éprouvées. Tout nouvel objet est brassé, lancé, porté en bouche pour en comprendre progressivement les caractéristiques. C'est au milieu de ce stade (vers la fin de sa première année), que l'enfant acquiert la permanence de l'objet, c'est-à-dire que l'objet continue à exister en dehors de son champ de vision.

Stade pré-opératoire (2 à 7 ans)

Cette période se caractérise par l'avènement du langage. L'enfant devient capable de penser en terme symbolique, de se représenter des choses à partir de mots ou de symboles. L'enfant commence à acquérir des concepts. La catégorisation apparaît mais reste basée sur les propriétés perceptives des objets : les liens d'inclusion ne sont pas encore développés. Par exemple, l'enfant sera incapable de comprendre qu'un chien est un animal : c'est l'un ou l'autre.

Le raisonnement est relativement pauvre : les enfants de cet âge savent juste faire des liens entre deux cas particuliers, mais sans vraiment utiliser l'abstraction. Leur gestion des relations de cause à effet est relativement simple : ils attribuent des pensées et une conscience aux objets (animisme). Ils croient que l'environnement est façonné par l'Homme. Les enfants de cet âge sont égocentriques même s'ils savent que les autres ont des intentions et des émotions.

Stade des opérations concrètes (6, 7 ans à 11, 12 ans)

Les enfants deviennent capables d'envisager des événements qui surviennent en dehors de leur propre vie. Ils commencent à conceptualiser et à créer des raisonnements logiques qui nécessitent encore un rapport direct au concret.

Vers 5 ans, ils commencent à comprendre différentes lois de conservation comme :

- Le poids (plume et plomb)
- La quantité de matière ou substance (la plasticine ne perd pas de matière quand on la déforme)
- Le volume : un litre d'eau reste un litre peu importe le récipient.
- Le nombre : deux rangées parallèles contenant le même nombre de jetons mais espacés différemment
- La longueur : deux bâtons identiques mais décalés l'un par rapport à l'autre.

Ils trient des objets dans un ordre bien précis : ils regroupent par ensembles, par catégories et ils commencent à utiliser des propriétés abstraites ou concrètes, telles que la couleur ou la forme... Ils forment des « collections figurales » (4 ans).

Ils commencent à comprendre les quantités : entre 2 et 6 ans, les enfants vont progressivement acquérir la suite des nombres et établir un lien entre ceux-ci et leur usage pour dénombrer une quantité. Ils seront aptes à reconnaître immédiatement de très petites ou très grandes quantités, pourront compter des objets un par un ou encore fournir une estimation d'un nombre.

Au niveau du raisonnement les enfants comprennent enfin la transitivité, ce qui développe fortement leur raisonnement, même s'ils restent encore bloqués devant certaines situations concrètes.

La capacité à catégoriser s'améliore : ils sont en âge de comprendre les liens entre un concept et un sous-concept. Les relations d'inclusion sont comprises (7-8 ans). Ils comprennent alors aisément que « 4 » est compris dans « 5 ».

4.1.2 La vision de Gelman

Pour Rachel Gelman (1983), il existe cinq principes qui régissent le comptage¹⁰ :

- Principe de correspondance terme à terme : à chaque unité on fait correspondre un mot-nombre.
- Principe de suite stable : les mots nombres doivent toujours être récités dans le même ordre. L'élève connaît la comptine numérique parlée stable, sans erreur (fixée jusqu'à un nombre donné).
- Principe cardinal : le dernier mot nombre prononcé se réfère à l'ensemble. L'élève peut dire combien d'objets sont contenus dans une collection. Il a compris que le dernier mot énoncé en s'appuyant sur la comptine numérique est le cardinal de la collection, qu'il représente l'ensemble de la collection.
- Principe de l'indifférence de l'ordre : les unités peuvent être comptées dans n'importe quel ordre. L'enfant sait qu'il peut commencer le dénombrement par n'importe quel objet d'une collection, sans que la quantité en jeu soit modifiée, mais qu'il doit énumérer tous les éléments, quel que soit l'ordre, sans en oublier.
- Principe d'abstraction : toutes sortes d'éléments peuvent être rassemblés et comptés ensemble. L'enfant a compris que la nature des objets est sans rapport avec le cardinal, que l'hétérogénéité des éléments de la collection est sans rapport avec leur dénombrement. Il est passé du concept d'objet au concept de nombre (3 crayons, c'est le même nombre que deux pions et un ballon).

¹⁰ X, « Dénombrement par comptage GELMAN », <https://www.aider-ses-eleves.com/des-comptages/film-comptages>.

4.2 LA PERCEPTION DU TEMPS CHEZ L'ENFANT

4.2.1 Introduction

Aborder la question du temps et de sa construction est un défi pour l'école maternelle. Le temps est une invention de l'homme qui a la volonté de s'inscrire dans un temps fixé, de comprendre sa capacité d'évolution ; il a besoin de repères (calendriers, pendules, ...). L'enfant ne possède pas cette notion en venant au monde, il va donc devoir la construire. Cette construction va donc tout d'abord se faire en priorité au travers de situations vécues dans lesquelles le langage en situation aura toute son importance pour permettre à l'enfant de conceptualiser. Progressivement, on amènera l'élève à se décentrer de l'action pour l'amener à utiliser un langage décontextualisé en mettant en place des situations et des supports qui lui permettront de mettre le monde en mots.

4.2.2 Les concepts liés au temps

Qu'est-ce que le temps ? Il n'existe pas d'exercice plus difficile que celui qui consiste à chercher une définition, au sens strict du terme, à une notion aussi floue, aussi complexe que le temps. Le temps est un concept fondamental, c'est un milieu infini dans lequel se succèdent des événements de toutes sortes. C'est également et surtout, comme le souligne Chantal Bolotte, *une construction sociale, un concept qui n'est pas inné chez l'individu. En effet, l'homme a domestiqué le temps, il l'a organisé et structuré afin de le rendre mesurable, quantifiable. Le temps est donc normé, homogénéisé... 1 heure = 60 minutes = 3600 secondes. Mais si on se prête à une analyse plus intuitive, à une observation du monde qui nous entoure, le temps qui passe revêt plusieurs aspects. Par exemple, le temps est palpable lorsqu'on observe certains phénomènes naturels : l'alternance des jours et des nuits, le caractère cyclique des saisons, le vieillissement de l'homme... Le temps est omniprésent et ne se matérialise donc pas uniquement en fonction du calendrier ou de l'horloge.*¹¹

Il existe une multiplicité de temps qu'il convient de détailler : le temps naturel, le temps du calendrier et de la montre, le temps affectif, le temps personnel, le temps social et le temps historique.

- Le temps naturel : c'est le temps qui rythme la nature, les saisons, l'alternance des jours et des nuits... Le temps naturel est observable et possède un caractère cyclique.
- Le temps de la montre et du calendrier : c'est le temps conventionnel, le temps mesuré, maîtrisé et construit par l'Homme. Ce temps permet d'organiser la vie sociale.
- Le temps affectif : c'est le temps intérieur : il est totalement subjectif, dépend de chaque individu et surtout de la façon dont il appréhende les événements. Nous avons tous été confrontés au moins une fois dans notre vie au temps affectif : une activité peut paraître très courte ou très longue en fonction de son contenu et de l'intérêt que nous lui portons.

¹¹C. BOLOTTE, « De la temporalité subjective au temps objectif. Mettre en mots le temps au cycle 1 », 2006, www.ia72.ac-nantes.fr.

- Le temps personnel : c'est le temps inconsciemment vécu par l'enfant. L'école joue ensuite un rôle important en aidant l'élève à percevoir, organiser et structurer le temps par des activités spécifiques en lien avec le passé et le futur.
- Le temps social : c'est le temps à l'intérieur duquel s'insère et s'adapte le temps personnel. Ce temps est celui créé par les groupes sociaux et permet de rythmer la vie sociale.
- Le temps historique : ce temps est très difficile à percevoir pour l'enfant car il lui est étranger : il n'appartient ni à son vécu, ni à ses souvenirs et traite de ce qui est passé et ne reviendra plus.

Pour exprimer la notion de temps, on utilise communément plusieurs termes : **actualité**, **souvenir**, **simultanéité**, **chronologie**, **durée** et **rythme**. Ces termes constituent des *sous-notions qui sont des intermédiaires indispensables dans la maîtrise de la notion de temps*¹².

L'actualité montre *l'influence de l'aujourd'hui sur le demain et de l'hier sur l'aujourd'hui*¹³. S'y attarder favorise une ouverture à la responsabilisation de ses propres actes.

La construction du concept souvenir, de la mémoire est assurée par le fait que l'homme inscrit son histoire autour de lui : *Il marque de son empreinte l'environnement dans lequel il a existé, réalisé des choses, été heureux, a souffert... L'homme laisse des traces de son passage pour les générations à venir et souhaite fondamentalement, viscéralement qu'on se souvienne de lui.*¹⁴

Construire la notion de simultanéité, c'est assurer, chez l'enfant la compréhension de la diversité des choses à un même instant, à une même époque. En effet, plusieurs événements distincts peuvent être rapportés à un même moment du temps. Il s'agit donc bien de lui faire prendre conscience de ce que les autres ne font pas les mêmes choses au même moment que lui.

Si l'on se réfère au dictionnaire, la chronologie est un terme né de la combinaison de deux mots d'origine grecque : *κρονος* (**le temps**) et *λογος* (**la science**). Bref, la chronologie est la science qui étudie le temps : c'est la science de la fixation des dates des événements historiques, mais c'est aussi la mise en évidence de la succession des faits dans le temps. En effet, la chronologie permet de mettre un ordre relatif dans les choses, les traces, les événements liés au temps. On perçoit alors que l'évolution des choses s'explique partiellement par rapport à d'autres qui leur sont antérieures.

Le concept de durée, quant à lui, peut s'exprimer de diverses façons : *les événements s'écoulent dans le temps et y occupent une durée relative*. Ce qui revient à dire que la durée consiste en l'espace-temps qui s'écoule par rapport à un phénomène, entre deux limites observées (le début et la fin).

¹² C. GASTARD et A.-C. JOUSSELIN, « Le concept de temps à l'école maternelle », Groupe Maternelle Côtes d'Armor, 2008/2009, www.ec-pershing-versailles.ac-versailles.fr.

¹³ Programme Intégré – Plan des activités réparties selon les cycles, Fédération de l'Enseignement Catholique, Bruxelles, 1998-1999, Eveil, p. 19.

¹⁴ Programme Intégré – Plan des activités réparties selon les cycles, Fédération de l'Enseignement Catholique, Bruxelles, 1998-1999, Eveil, p. 19.

Les hommes se sont donné différents moyens pour mesurer le temps : depuis le rythme jour-nuit, celui des saisons, jusqu'aux horloges modernes. Par ailleurs, la plupart de ces moyens sont liés à des mouvements de rotation, d'écoulement, d'oscillation¹⁵.

Enfin, **le rythme** peut être défini comme étant l'allure, la vitesse à laquelle s'exécute une action, se déroule un processus, une suite d'événements. Et c'est *en mesurant la fréquence des rythmes que l'on peut anticiper ce qui va se passer*. De cette façon, la gestion du temps devient possible, au moins partiellement¹⁶.

4.2.3 Comment expliquer la problématique de la perception du temps par l'enfant ?

Le temps, concept fondamental, est le cadre de pensée indispensable dont la maîtrise définitive n'est sans doute jamais atteinte par l'individu au cours de sa vie. Si chacun vit et agit dans une structure temporelle dont il n'a qu'une conscience subjective, c'est d'expérience en expérience que progresse la maîtrise de ce concept transversal aux multiples composantes. (...)

Le temps ne s'appréhende que dans l'instant. Il échappe à la perception directe puisqu'il ne correspond à rien de matériel. (...)

Cette complexité est à l'origine de l'utilisation de la notion « espace-temps » qui attire l'attention sur l'interaction dialectique des approches spatiales et temporelles. Le temps, tout comme l'espace, n'est pas simple contenant, une structure donnée vide prête à accueillir des objets.

Piaget définit l'espace comme la « **logique des objets** », « **l'ensemble des rapports établis entre le corps que nous percevons** », c'est-à-dire un système que l'intelligence construit progressivement.

*Le temps indissociable de l'espace, est la coordination de mouvements dans l'espace. « **L'espace est un instantané pris sur le temps, et le temps est l'espace en mouvement, tous deux constituant, par leur réunion, l'ensemble des rapports d'emboîtement et d'ordre qui caractérisent les objets et leurs déplacements.** »*

L'impossibilité de concevoir un temps abstrait, déconnecté des relations spatiales, se traduit par le recours à un vocabulaire commun exprimant l'espace-temps : éloigné, proche, court, au milieu de.... De même, des expressions communes comme habiter à deux minutes de... qualifient une distance (espace) par une durée (temps) pour faciliter la compréhension. ¹⁷

¹⁵ Programme Intégré – Plan des activités réparties selon les cycles, Fédération de l'Enseignement Catholique, Bruxelles, 1998-1999, Eveil, p. 19.

¹⁶ Programme Intégré – Plan des activités réparties selon les cycles, Fédération de l'Enseignement Catholique, Bruxelles, 1998-1999, Eveil, p. 19.

¹⁷ LEFEVRE F., « L'enfant et le temps », *Education enfantine*, n°8, 1998, p. 62.

Pour en savoir plus sur la théorie piagétienne... ¹⁸

Pour en revenir à **Piaget**, comme celui-ci est l'un des premiers spécialistes à s'être intéressé à la construction de la conscience temporelle chez l'enfant, et comme la plupart des grands auteurs y font très souvent référence, il serait ici pertinent d'introduire quelques explications complémentaires *sur sa théorie, dite théorie **piagétienne**.*

Ainsi, selon ce grand psychologue suisse, il est difficile de chercher à reconstituer les séries temporelles que l'enfant construit car la « conscience » qu'il en prend ne s'extériorise pas en comportements observables comme pour l'espace ou l'objet. Mais si ces autres catégories présentent un aspect temporel, c'est en les observant que l'on pourra dégager ce qui relève du temps lui-même.

Lors de cette construction du concept « Temps », l'enfant passe par différents paliers ou **stades** :

Stades I et II ou Le temps propre et les séries pratiques.

Le temps est au commencement simple durée sentie au cours de l'action effectuée. C'est-à-dire qu'elle se confond avec les impressions d'attente et d'effort, mais sans distinction entre l'avant et l'après.

Stade III ou Les séries subjectives.

Le temps des choses n'est que l'application à celles-ci du temps propre. L'enfant sait percevoir une succession d'événements lorsqu'il est lui-même l'auteur de cette succession ou lorsque l'avant et l'après sont relatifs à sa propre activité.

Stade IV ou Le début de l'objectivation du temps.

Le temps commence à s'appliquer aux événements indépendants du sujet et à constituer des séries subjectives.

Stade V ou Les séries objectives.

Le temps surpasse en définitif la durée liée nécessairement à l'activité propre pour s'appliquer aux choses elles-mêmes et constituer le lien continu et systématique qui unit les autres événements du monde extérieur.

Stade VI ou Les séries représentatives.

Les rapports d'avant et d'après se constituent.

Bref, dans la théorie piagétienne, toute l'activité de l'enfant est conçue et décrite comme une activité de mise en relation avec le monde.

¹⁸ J.-M. DOLLE, *Pour comprendre Jean Piaget*, Privat (Formation-Pédagogie) Toulouse, 1991, p. 114 à 123.

4.2.4 Du temps vécu au temps des autres

Le jeune enfant n'a pas conscience du temps qui s'écoule. C'est **le temps biologique** qui rythme son existence avec l'alternance des moments de veille et de sommeil, ainsi qu'avec la succession des repas qui éliminent la sensation désagréable de faim. Satisfait, l'enfant ne se pose aucune question.

Maintenant, une fois entré à l'école maternelle, l'enfant de 2 à 6 ans change sa relation au temps, modifie sa représentation mentale du temps : il devient progressivement **le temps des autres**, organisé autour des repères partagés par l'ensemble de la classe, voire de l'école. L'enfant commence de cette façon à découvrir le **temps social** et à prendre conscience du passé.

Bref, l'école maternelle assure incontestablement le passage progressif à la représentation du temps vécu et construit des repères qui sont pris en compte par chacun des élèves (anniversaires, emploi du temps, vacances...). Ces repères sont donc communs et fixés par l'enseignant pour faciliter à la fois la socialisation des enfants et les apprentissages futurs.¹⁹

4.2.5 L'organisation du temps de classe

Pour gérer le temps de classe, il importe d'avoir conscience qu'il n'y pas d'expérience d'un **temps unique** : l'enfant connaît au contraire des **temps différents**. **L'enfant vit en fait le Temps à des rythmes différents.**

- Le **temps de l'habitude** repose sur des repères chargés d'affectivité. Le cadre de l'emploi du temps établi par les adultes fait naître des anticipations par automatisme, mais n'est pas garant de l'acquisition de la notion de temps. Ainsi, beaucoup d'élèves confondent encore matinée et après-midi.

Lors de la mise en place d'habitudes en vue de renforcer la socialisation de l'élève, celles-ci sont d'abord discutées, puis progressivement acceptées par l'élève qui se sent sécurisé par le retour du repas ou de la récréation. Lorsque les habitudes liées aux besoins biologiques sont prises en compte, l'attention de l'élève se libère pour des tâches d'ordre intellectuel.

- Le **temps de la fête** met en jeu des repères sociaux car les fêtes sont inscrites sur le calendrier. La fête permet de vivre *les trois aspects du cycle temporel* : *avant*, *pendant* et *après*. *Avant la fête*, les préparatifs anticipent le déroulement ; *pendant la fête*, le vécu rapproche les enfants ; *après la fête*, le **souvenir** nourrit la mémoire jusqu'au retour de la fête. Le travail autour de la fête reproduit l'articulation entre *passé*, *présent* et *futur*, même si pour l'enfant, il y a chevauchement, voire même confusion entre imaginaire et mémoire ou anticipation : *C'est quand la fête ?* ». De proche en proche, les repères temporels s'inscrivent dans la **succession** et dans le cycle annuel²⁰.

¹⁹ LEFEVRE F., « L'enfant et le temps », *Education enfantine*, n°8, 1998, p. 63.

²⁰ LEFEVRE F., « L'enfant et le temps », *Education enfantine*, n° 8, 1998, p. 64.

4.2.6 Les différentes valeurs du temps

Le petit enfant se trouve confronté à différentes valeurs du temps : le temps de ses parents n'est pas le sien et il perçoit le décalage. L'histoire de la famille, ses intérêts pour le « temps des dinosaures » ... le mettent très tôt face à ces temps d'échelle différente.

- **S'affranchir du temps présent**

Pour Piaget, *comprendre le temps, c'est s'affranchir du présent* ; ce qui incite à penser que la conscience du temps se construit dans de constants allers et retours entre *présent, passé* et *futur*.

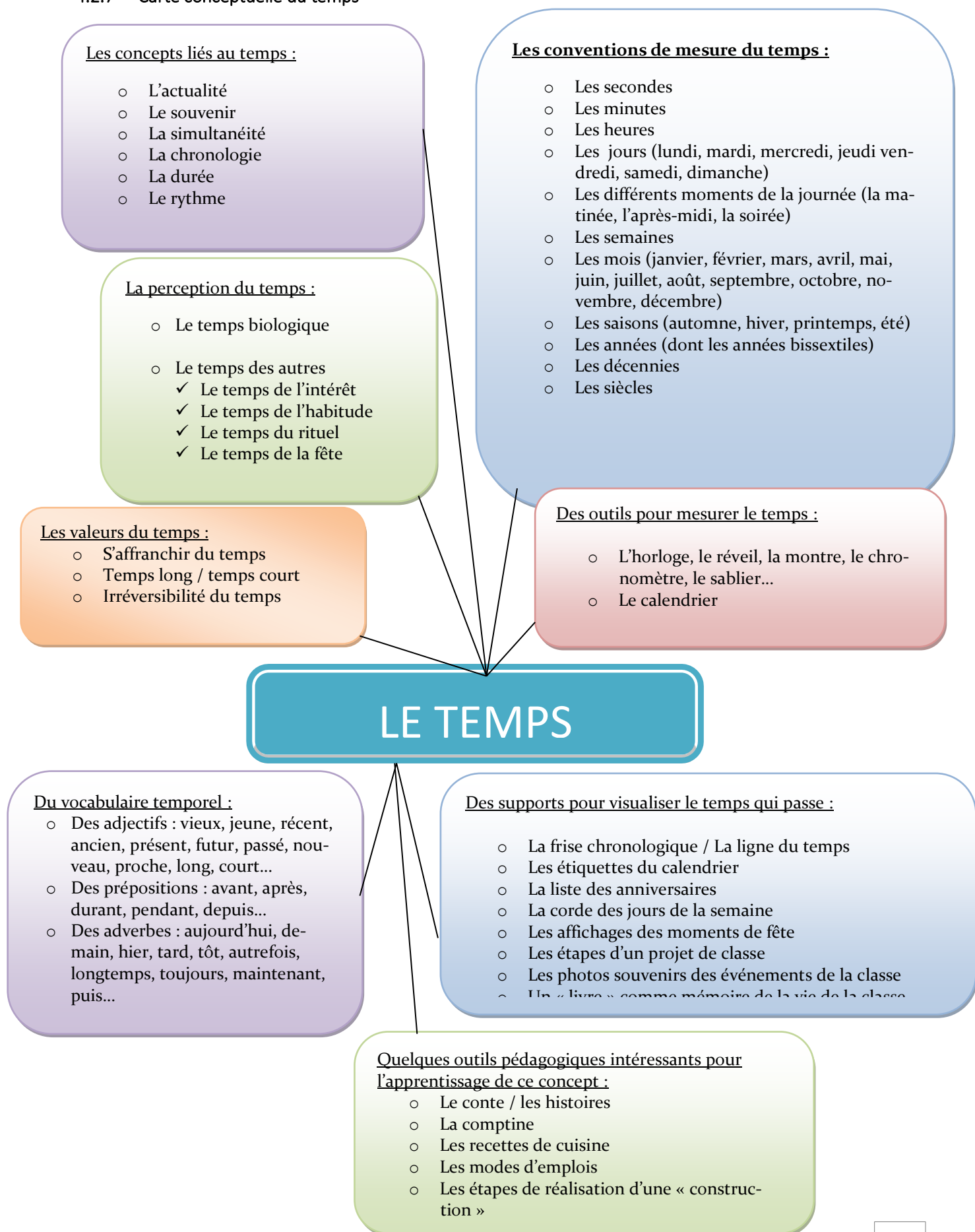
- **Temps long et temps court**

Pour les enfants, comme pour les adultes d'ailleurs, un même moment vécu par plusieurs personnes peut paraître long pour certaines et court pour d'autres ; et ce, suivant l'intérêt porté à ce qui est vécu (temps affectif).

- **L'irréversibilité du temps**

Le temps avance régulièrement depuis le début du monde et, par le présent, il mène à l'avenir. Il ne rebrousse pas chemin. Le passé révolu est définitif. L'enfant ne peut ni l'effacer ni le reconstruire à volonté.

4.2.7 Carte conceptuelle du temps



4.3 LE LANGAGE²¹

Pour que le développement du langage se déroule normalement, il faut d'une part que l'enfant présente des structures neurologiques et sensorielles normales et d'autre part qu'il ait été exposé à un environnement stimulant au plan communicatif.

On distingue deux grandes périodes dans le développement du langage : les périodes pré-linguistiques et linguistiques.

4.3.1 La période pré-linguistique

4.3.1.1 *Vocalisation ou vagissement*

Dès la naissance jusqu'à environ 3 mois, les premières manifestations vocales du bébé apparaissent. Il s'agit de cris, pleurs, bruits de succion...

4.3.1.2 *Babillage ou gazouillis*

Il apparaît entre 4 et 9 mois. Le bébé émet des syllabes. Ce babillage est déjà linguistique, c'est-à-dire que le bébé babille avec les sons (consonnes et voyelles) propres à sa langue. C'est un jeu sonore. On ne parle toutefois pas encore de langage car il n'y a pas d'intention de communiquer.

Cette période pré-linguistique sert d'exercice, c'est la mise en route des organes phonateurs.

4.3.2 La période linguistique

Elle est constituée de quatre étapes de l'acquisition du langage.

4.3.2.1 *Période de compréhension (8 à 13 mois)*

Le bébé ne parle pas mais comprend lorsqu'on lui parle. Il est sensible à l'intonation de la voix, douce qui la sécurise et forte qui l'insécurise.

4.3.2.2 *Période locutoire ou période du mot-phrase ou holophrase (12 à 18 mois)*

Un mot signifie une phrase et c'est l'intonation de la voix qui va donner le sens de la phrase. Pour que l'enfant utilise par lui-même un mot, il doit en avoir la représentation mentale. Le langage est en relation directe avec la pensée, l'esprit, l'intelligence et les représentations mentales. Durant cette période, l'enfant compte entre 10 et 20 mots dans son vocabulaire.

4.3.2.3 *Période délocutive (18 mois à 3 ans)*

L'enfant fait des phrases de plus en plus longues. Il commence à assembler deux ou trois mots ensemble. Les progrès sont rapides au niveau de la phrase. Le vocabulaire se compose d'environ 50 mots. Entre deux et trois ans, les assemblages de mots passent de deux à quatre termes. Il commence à utiliser les liaisons, les pronoms, les pluriels et il tente de conjuguer les verbes. Vers 3 ans, l'enfant utilise un langage plus complexe. Il énumère ce qu'il voit. La négation et les questions apparaissent. Il saisit plusieurs concepts tels que les contraires, les groupes (animaux, vêtements, jouets, ...) ainsi que les notions d'espace.

²¹E. WEITZMAN, et J. GREENBERG, *Apprendre à parler avec plaisir*, Bibliothèque nationale du Canada, 1985, p. 322.

4.3.2.4 Langage constitué

Cette période est caractérisée par l'apparition du pronom *je* et ensuite viennent les *tu* et *il*. L'essentiel du langage est constitué quand l'enfant acquiert le maniement du pronom *je*, autour de 4 ans. Il forme des phrases complexes et est en mesure de soutenir une conversation.

4.3.2.5 Décentration linguistique

Compte tenu de son développement, l'enfant est d'abord tout naturellement centré sur les actions concrètes. A l'école, avec les adultes, il va être conduit à apprendre à passer du « faire » (centration sur l'action concrète) au « penser le faire » (organisation cognitive de l'action) grâce au langage par la mise en mots de l'action : « dire le faire ». Ces trois aspects sont en interaction et non systématiquement hiérarchisés, en effet, les échanges avec l'adulte, qui visent à introduire une activité réflexive dans l'action, sont présents dès la petite section et tout au long des activités. Ainsi ce triptyque, faire, dire le faire, penser le faire, est l'axe indicateur de l'action pédagogique²².

²²M.-T. ZERBATO-POUDOU, « Enseigner l'écriture : suggestion pour la mise en place d'un travail porteur de sens », *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, sous la direction de Ch. Passerieux, Lyon, Chronique sociale, 2016, p. 197.

5 CADRE PRATIQUE

5.1 INTRODUCTION

Soucieuse de créer et de mettre en œuvre les conditions pour que tous mes élèves progressent, j'ai tenté dans cette partie pratique de proposer différents apprentissages pour que chaque élève se mobilise intellectuellement. J'ai tenté de les accompagner au mieux dans leur cheminement personnel.

Concernant le comptage des élèves, deux démarches sont proposées. La première est davantage une situation de contagion nécessaire pour pouvoir accéder à la seconde. Bien évidemment d'autres leçons de mathématique ont été construites afin de comprendre et mémoriser les quantités.

En ce qui concerne l'organisation et la structuration temporelle, j'ai développé cinq démarches qui m'ont paru importantes pour aider les enfants à progresser. Les deux premières démarches (le menu de la journée et apprendre à structurer sa journée) ont été abordées dans le courant du premier trimestre. Au second trimestre sont venues s'ajouter les leçons concernant la découverte des différents calendriers et j'ai entamé un travail sur le calendrier mensuel. Parallèlement, le calendrier de la semaine a été découvert et travaillé. D'autres activités et moyens ont été utilisés afin d'aider les élèves à s'organiser dans le temps mais il m'est impossible de tout relater. J'ai fait le choix de ne présenter que les leçons qui me paraissaient incontournables afin de permettre une organisation pertinente pour que chacun soit acteur de ses apprentissages.

A partir du mois de mars, nous avons commencé à vivre les rituels sous forme d'ateliers. Les élèves maîtrisaient suffisamment de notions nécessaires au bon fonctionnement de ceux-ci.

Voici les différentes leçons.

5.2 LE COMPTAGE DES ÉLÈVES : TRAVAIL COLLECTIF²³

Compétence visée :

Compter, dénombrer, classer

Compétences sollicitées :

- Traiter les informations
- Repérer et situer des objets dans l'espace
- Organiser les nombres par familles : décomposer et recomposer des quantités.

Dispositif pédagogique :

Les élèves sont rassemblés le matin, en arc de cercle face au tableau et à l'enseignante.

Matériel :

Un pion aimanté par élève

Démarche :

- Annonce de l'objectif : « Nous allons apprendre comment procéder pour dire combien d'élèves sont présents et mieux percevoir les quantités. »
- L'enseignante place une boîte dans laquelle se trouve le même nombre de pions que d'élèves inscrits dans la classe.

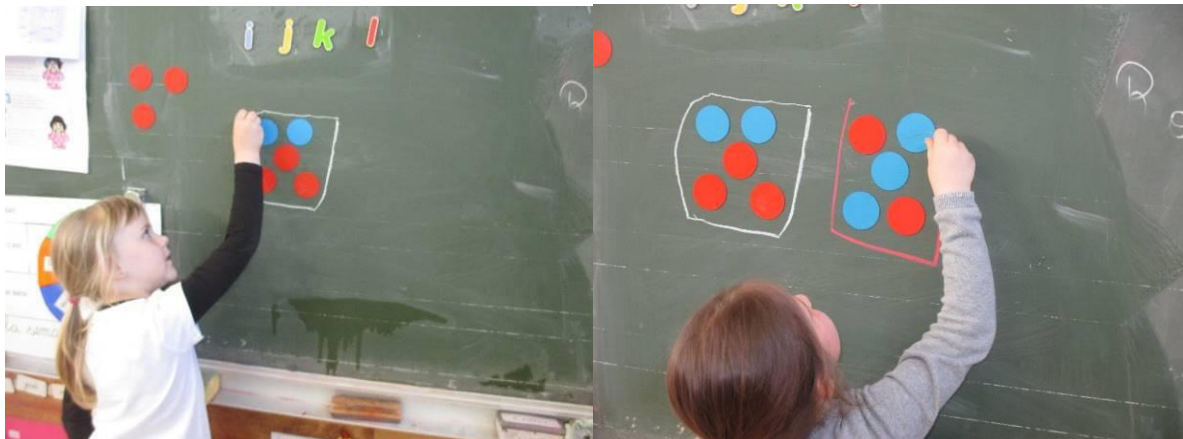
Consigne : « Lorsque je vous appelle, vous prenez un pion et vous venez le placer au tableau. Vous les organisez en paquets de 5 comme les doigts de la main. »

- Chaque élève, à l'appel de l'enseignante, prend un pion dans la boîte, et le place au tableau. Pour chaque paquet, chacun montre avec ses doigts, au fur et à mesure, combien de jetons sont déjà affichés.

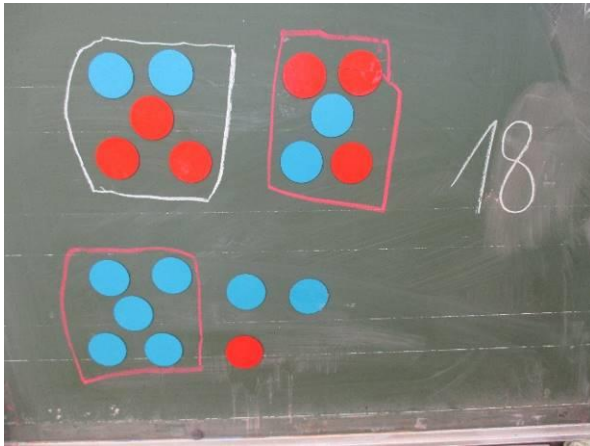
²³ M. BOLLE et J. STORDEUR, *Je dénombre dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*, Floreffe, Ed. Atzéo, 2016, p. 17 à 20.



- L'enseignante verbalise et fait verbaliser les actions : lorsque le premier élève dépose son jeton, elle dit « c'est un » en montrant le pouce.
- L'élève suivant prend un pion, le dépose. L'enseignante dit « encore un » et ajoute l'index. Les élèves continuent avec leurs doigts. On procède de la même manière jusqu'à 5. Puis elle exprime la conclusion en termes de quantité : « Voilà, il y a 5 pions comme les 5 doigts de la main. ». On entoure le paquet de 5.



- Au début, l'enseignante propose d'organiser les pions en respectant la configuration classique du dé.
- On poursuit le travail avec la deuxième main et on construit de cette manière autant de « mains » que nécessaire : « Nous sommes 4 mains, ça fait 20 et on termine par les unités : « un et encore un, ... Cela fait 22. ».



- Si des élèves sont absents, on utilise la même procédure pour les comptabiliser.

Analyse questionnaire

- Cette manière de dénombrer a été utilisée chaque jour, de septembre au congé de Toussaint, pour tenter de construire des représentations solides de la quantité dans le système décimal. C'est dans la répétition vécue **et** verbalisée que le savoir se construit pour tous.
- Les doigts sont utilisés ici à titre de « collection témoin ». Les recherches en neurosciences ont montré que l'utilisation des doigts est une base solide dans la construction des représentations. L'utilisation des doigts dans cette méthodologie n'a rien à voir avec le soutien d'une litanie sans représentation quantitative concrète. C'est pourquoi il est important de ne pas toujours montrer les mêmes doigts pour les mêmes quantités.
- Il est important d'expliciter régulièrement l'objectif pratique : savoir combien sont présents. Il est essentiel de le répéter pour construire le véritable sens de l'activité.
- Au bout de quelques jours, la plupart des élèves organise directement les pions en respectant la représentation du dé. Soulignons que les élèves se comptaient déjà de cette façon l'an dernier. Cependant, comme 4 élèves proviennent d'autres écoles, et que c'est par la répétition de la représentation quantitative des nombres que la compréhension peut se construire, je propose ce travail plus ou moins durant deux mois.
- J'ai volontairement évité le comptage « litanie », en insistant sur le « encore un ». Ceci pour éviter le piège du comptage - numérotage qui amène l'enfant à croire que lorsqu'il dit « 22 élèves », le 22 représente uniquement le dernier élève pointé du doigt sans englober les autres pointés auparavant.
- Parallèlement, pour éviter de figer les élèves dans une seule représentation du nombre où l'organisation spatiale prendrait le pas sur la quantité, il est important de proposer d'autres activités visant à structurer la quantité « 5 » dans différentes présentations.

Une fois, ce travail de contagion réalisé, la même situation est proposée mais en travail individuel. C'est ce qui est décrit dans la leçon suivante. Je propose ce travail afin que les élèves puissent plus tard dans l'année travailler seuls, afin d'arriver à une nouvelle conception des rituels.

5.3 LE COMPTAGE DES ÉLÈVES : TRAVAIL INDIVIDUEL²⁴

Compétence visée :

Compter, dénombrer, classer...

Compétences sollicitées :

- Repérer et situer des objets dans l'espace.
- Traiter les informations.
- Organiser les nombres par familles : décomposer et recomposer des quantités.

Dispositif pédagogique :

Les élèves sont assis aux tables.

L'enseignante circule autour des tables et regardent comment procèdent les élèves.

Matériel :

- Un sac de pions par élève. Chaque sac contient exactement le même nombre de pions que d'enfants inscrits dans la classe. Pour une question pratique, prévoir des pions de couleurs différentes pour chaque élève de la table, ceci pour éviter le mélange des pions.
- Une feuille de format A3 plastifiée et un marqueur effaçable par élève.

Démarche :

- Annonce de l'objectif : Comme nous l'avons fait ensemble, jusqu'à maintenant, nous allons apprendre comment faire pour dire combien d'enfants sont présents en classe. Cette fois, chacun va faire le travail.
- Distribution des sacs.
- L'enseignante cite les élèves présents un à un.

Consigne : « Prenez un pion pour Ninon, et encore un pour Lorenzo... Vous avez maintenant une main, donc 5 pions. »

- Les élèves entourent le paquet de 5, tout comme on le faisait lors du travail collectif. Tous les cinq prénoms, l'enseignante rappelle qu'il faut organiser ses pions afin de bien voir les quantités rapidement. Elle circule dans les bancs afin de vérifier que les élèves prennent bien un pion par prénom cité.

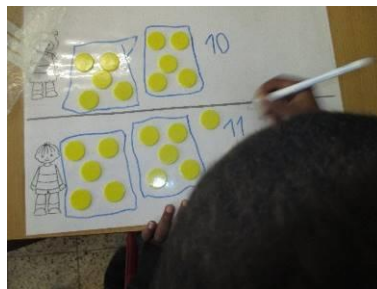
²⁴ M. BOLLE et J. STORDEUR, *Je dénombre dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*, Floreffe, Ed. Atzéo, 2016, p. 21 à 23.



- Régulièrement, l'enseignante verbalise ou fait verbaliser le nombre obtenu. Ceci pour renforcer la mémorisation des dénominations des quantités apprises lors des deux premiers mois.



- Lorsque tous les élèves présents ont été cités, l'enseignante exprime ou fait exprimer le nombre d'élèves présents pour bien rappeler qu'on est en train de se compter (sens de l'activité).



- Ensuite, on fait constater que la quantité de pions restant dans le sachet correspond au nombre d'élèves absents et on vérifie en cherchant les prénoms.
- Lorsque les élèves sont habitués au travail, l'enseignante propose une autre procédure : Les élèves organisent les pions de leur sachet sur le support. On cherche ensemble le prénom des absents, et les élèves rangent les pions y correspondant dans le sachet. Ensuite ils organisent les pions des élèves présents. Ils essayent d'exprimer le nombre d'enfants présents à partir des groupements effectués.

Analyse

- Quand ces manipulations souvent répétées sont maîtrisées et que d'autres activités d'associations entre le mot des nombres et les quantités correspondantes ont aussi été proposées, on peut alors seulement, passer au comptage par un. Chaque élève sera alors capable d'exprimer le nombre qu'il représente quelle que soit sa position au coin regroupement.
- Lorsque les paquets de cinq sont bien maîtrisés, il est important de proposer d'autres groupements (par 4, par 6...).
- Une des grosses difficultés de cette activité individuelle est de vraiment comprendre la correspondance terme à terme demandée par l'adulte. Certains élèves enlèvent les pions du

sachet et les organisent, mais sans suivre les directives de l'enseignante. Ils veulent fournir « la bonne réponse ». C'est pour cette raison qu'il est important que l'enseignante exprime régulièrement le but de l'activité. Certains précèdent les indications de l'enseignante parce qu'ils construisent des configurations de pions sans en comprendre le sens.

- Une des difficultés de ce travail pour beaucoup d'élèves reste l'organisation des différentes configurations : ils organisent bien les jetons en paquet de cinq (idem au dé), mais ont des difficultés d'organiser ces différentes configurations de cinq. Elles sont dispersées, trop serrées...°
- J'ai proposé cette activité de novembre à janvier à mes élèves. J'ai pensé que les élèves réguliers étaient à ce moment en mesure de travailler seuls. Pour ce faire, j'ai fourni un référentiel photos des élèves de la classe, afin que les élèves puissent chercher eux-mêmes les enfants absents. A partir de là, ils peuvent laisser les pions correspondant aux élèves absents dans le sachet et poursuivre le travail d'organisation des constellations.
- J'ai pensé aussi proposer à certains moments un support divisé en deux, une ligne représentant les filles et l'autre ligne représentant les garçons. Les élèves, à l'aide du référentiel, pourraient placer au bon endroit les différents pions toujours en organisant les paquets, ceci pour obliger les élèves à toujours donner du sens à ce qu'ils sont en train de faire. Varier les situations en ayant toujours en tête la même compétence ne peut qu'obliger les enfants à progresser tout en les obligeant à comprendre ce qu'ils sont en train d'accomplir.

5.4 LE MENU DE LA JOURNÉE

Compétence visée :

- Formation historique : Utiliser des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps : des repères fondés sur des événements marquants vécus par la classe.

Savoirs : Utiliser, pour situer des faits vécus par soi ou par la classe :

- Un repère de temps de la classe (journée, semaine)
- Un des termes usuels (avant, après, pendant)

Savoir identifié : Des termes usuels : avant, après, maintenant.

Savoir-faire identifiés :

- Repérer des faits récurrents vécus par la classe : pendant la journée scolaire.
- Utiliser, comme repère du temps pour situer un autre fait :
 - Un fait récurrent identifié comme repère.
 - Les termes : « avant, après... »

Compétences sollicitées :

- Lire : Traiter les unités lexicales pour comprendre le sens d'un texte en
 - Émettant des hypothèses à partir d'un contexte
 - Confirmant la signification à l'aide d'un référentiel adapté ou de l'adulte
- Lire : Traiter les unités lexicales en recourant aux correspondances graphophonologiques

Dispositif pédagogique :

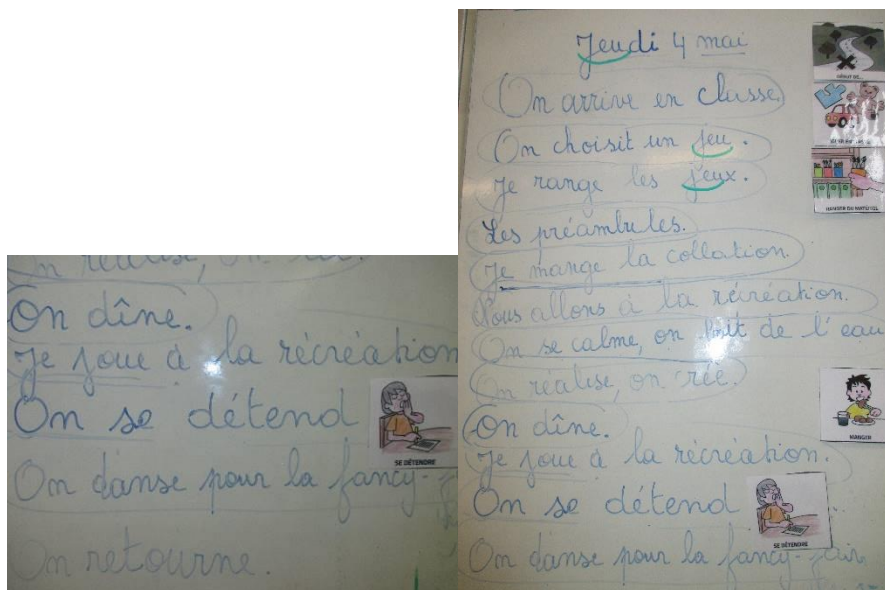
Travail collectif dirigé par l'enseignante. Ce « menu » est donné en début de journée et on y revient après chaque activité pour signaler le passage à l'activité suivante.

Matériel :

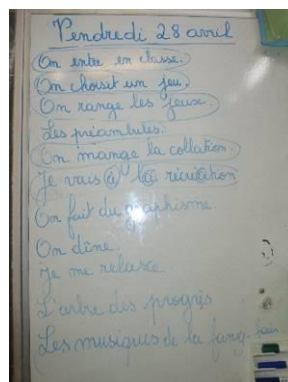
Un tableau et un marqueur. Des affichettes représentant les différentes activités de la journée. Ces affichettes sont les mêmes que pour la leçon : « Apprendre à structurer sa journée d'école ».

Déroulement :

- Après s'être rassemblés et avoir noté la date au tableau noir, nous inscrivons le menu de la journée.
- La date est notée et les élèves citent les activités de la journée que l'institutrice note au tableau. Pour chaque phrase, les élèves associent une affichette illustrant la phrase. Si les élèves ne savent pas, l'enseignante leur communique les activités qui vont avoir lieu. C'est généralement en début de semaine que l'enseignante communique la compétence travaillée en situations d'apprentissage.



- Lors de l'écriture des phrases, un travail de lecture est réalisé bien que cette compétence ne soit pas l'objectif premier de l'activité.
- Après chaque activité, on revient vers ce tableau et on entoure l'activité qui vient de se terminer. On regarde les activités déjà réalisées et celles que nous devons encore vivre. « Sommes-nous en début ou en fin de journée ? Que nous reste-t-il encore à faire ? Il n'y a plus que deux activités à vivre avant de retourner chez soi... ».

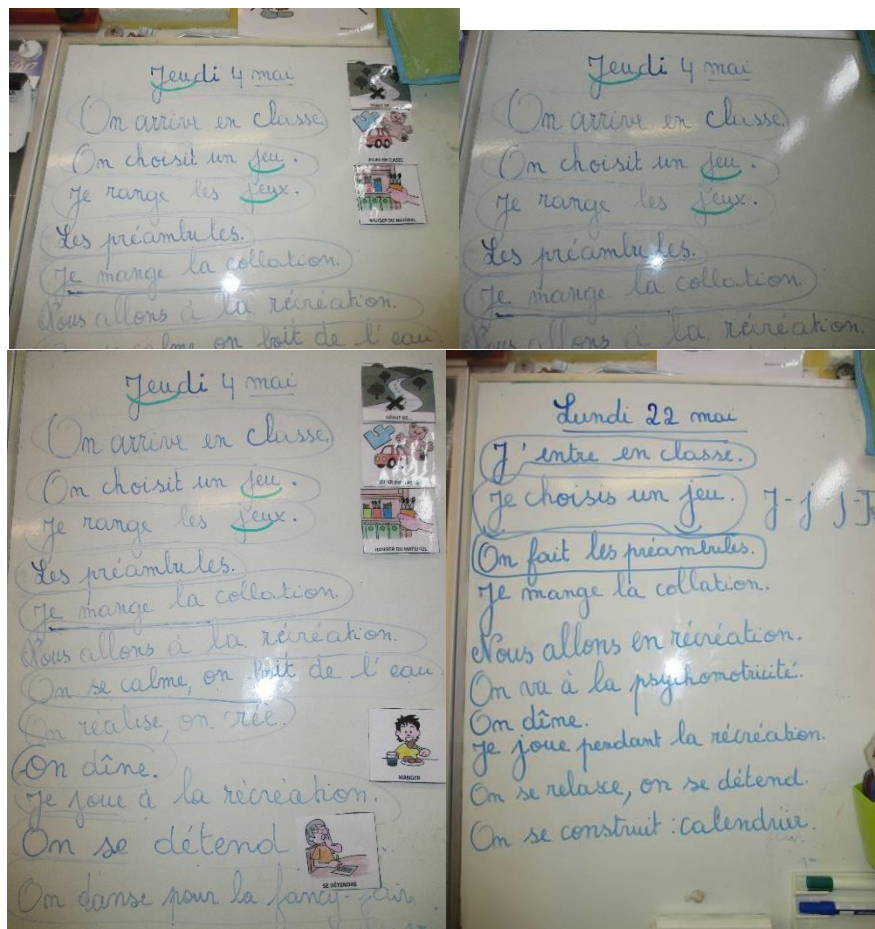


Analyse-questionnement

- Cette activité est de durée très courte en tant que telle, mais est très importante afin d'aider les élèves à percevoir le temps qui s'égare au fur et à mesure des différentes activités vécues en classe. Dans beaucoup d'écoles primaires, elle est proposée jusqu'en dernière année.
- Cette activité qui, au départ a comme but d'apprendre à se repérer dans le temps vécu en classe, sécurise les élèves qui la réclament lorsqu'elle est oubliée ou passée pour une raison quelconque. Si l'enseignante oublie de revenir vers ce menu en fin d'activité, un élève aura toujours à cœur de lui faire remarquer, preuve que cela les sécurise et les aide à prendre des repères dans le temps.
- Si la lecture est une compétence sollicitée, elle est beaucoup travaillée durant ce moment : on écrit la date en comparant avec la date écrite au tableau noir : « Pourquoi il y a-t-il une majuscule à l'un des jours et pas au jour du tableau noir ? Lorsqu'on écrit la date au tableau noir, il n'y a pas de majuscule parce qu'il y a l'article « Le » devant... ». On compare : ce qui se

lit de la même manière, s'écrit aussi de la même manière (permanence de l'écrit)...
L'enseignante pose des questions relatives à la lecture : « combien y a-t-il de mots dans cette phrase ? Comment sait-on que la phrase est finie ? ».

L'enseignante rédige les différentes phrases de manière à faire intégrer certains mots en lecture. Ainsi, durant toute une période, les phrases commençaient par « on », comme par exemple « **On** mange la collation ». Les élèves ont constaté lors de la lecture par l'enseignante qu'elle lisait toujours « on ». La relation écrit-oral fut mise en évidence et l'enseignante fit mémoriser le mot « on ». Les élèves sont invités à lire les « on » dans d'autres mots (collation, récréation, relaxation). De la même manière, la lecture des mots « je, le, la, jeu » fut ainsi intégrée par les élèves. Des similitudes sont également relevées entre les prénoms des élèves et certains mots : « Mardi, ça commence comme dans Marius ou Manoa ». Ou encore « la première lettre de « Jeudi », c'est la même que celle des prénoms de « Jennifer, Jamy, Julianna », c'est aussi les mêmes premières lettres que dans les mots « Je et jeudi » ».



- Très rapidement, les activités fréquentes sont mémorisées et les élèves savent les situer dans la journée : « Après les jeux libres, c'est le rangement et ensuite les préambules ».

5.5 APPRENDRE À STRUCTURER SA JOURNÉE D'ÉCOLE²⁵

Compétence visée : Formation historique : utiliser des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps : ligne du temps de la journée

Savoirs : calendrier, frise

Savoir-faire : Reproduire, avec l'aide de l'enseignant, une représentation du temps : frise de la journée

Compétences sollicitées :

- Lire : Elaborer des significations
- Traitement de données : Organiser selon des critères
- Compétence transversale : Rechercher l'information

Dispositif pédagogique :

- Travail individuel mais organisé collectivement (tous les élèves travaillent en même temps mais de manière individuelle). L'enseignante circule autour des tables.

Matériel par élève :

- Une série de vignettes dont le nombre varie en fonction de l'avancement dans l'année scolaire (de 20 à 40) Ces vignettes seront de couleurs différentes afin que les élèves ne les mélangent pas (annexe 3).
- Les mêmes vignettes pour l'enseignante mais en plus grand format.
- Une bandelette support servant à organiser les vignettes.

Déroulement

Ces séquences ont lieu en fin de matinée, pour la majorité. Au début, on peut y travailler après la récréation du matin mais il est vite apparu que pour la richesse de l'activité, il valait mieux que les élèves aient vécu plusieurs activités.

Séquence 1

- Annonce de l'objectif de l'activité : « Nous allons apprendre à structurer notre journée en nous rappelant tout ce que nous avons déjà fait aujourd'hui ».
- Distribution des paquets de vignettes
- Consigne : Organisez vos vignettes sur votre table afin de pouvoir les voir. Essayez de comprendre de quoi elles parlent. Vous pouvez aussi essayer de mettre ensemble celles qui parlent de la même chose.
- Les élèves travaillent seuls. L'enseignante encourage et observe la manière de procéder de chacun. Pour certains élèves, on peut donner des exemples de classement pour orienter le travail : « Mets ensemble les vignettes sur lesquelles les élèves mangent » ...

²⁵ M. BOLLE et J. STORDEUR, *Je mesure dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*, Floreffe, Ed. Atzéo 2015, p. 78.

- Un partage est prévu sur les procédures utilisées.
- Ensuite, l'enseignante organise l'appropriation du sens des vignettes de manière systématique : « Montrez-moi la vignette qui signifie que l'on commence la journée »
- Les élèves cherchent, chacun la montre, ils comparent entre eux. L'enseignante indique la bonne vignette (en plus grand format) et les élèves corrigent si cela est nécessaire.
- La mémorisation des vignettes est organisée par l'enseignante : « Regardez bien la vignette », l'enseignante dit sa signification et invite les élèves à fermer les yeux et à répéter la signification dans leur tête.
- Ce même travail est réalisé avec les vignettes utilisées fréquemment (arrivée, collation, se détendre, réfléchir). Les autres vignettes seront découvertes peu à peu au fur et à mesure des répétitions de l'activité.

Analyse-questionnement

- Au départ, quelques élèves placent les vignettes au hasard les unes à côté des autres sans tenter de les organiser. Il faut vraiment que l'adulte soit attentif à les solliciter à propos du sens des illustrations sur les vignettes.
- Beaucoup d'élèves désireux de connaître tout de suite le sens de certaines vignettes, demandent des explications à l'enseignante (Madame, ça veut dire quoi ?)

Séquence 2

Annonce ou rappel de l'objectif : « Maintenant que vous connaissez le sens des vignettes, on va pouvoir apprendre à structurer notre journée en nous rappelant tout ce que nous avons fait aujourd'hui ».

- Au coin rassemblement, ensemble ils cherchent les activités qui ont eu lieu **avant** la récréation. L'enseignante affiche l'entrée à l'école et la récréation au tableau et les élèves doivent essayer de se remémorer les activités réalisées entre ces points de repères. Le travail se fait d'abord sans support visuel pour tenter de solliciter au maximum la mémoire et par la suite, les élèves viennent chercher les vignettes correspondantes. On procède de la même manière pour la tranche horaire couvrant la récréation au temps de midi. L'enseignante dirige ce travail collectif : elle organise les vignettes au tableau et **verbalise plusieurs fois le sens de la vignette et son organisation par rapport à la précédente**. Un dernier rappel collectif est fait, en collaboration avec les élèves.
- Chacun est envoyé à une table pour reproduire individuellement ce qui vient d'être fait.

L'enseignante cache les vignettes référentielles au tableau afin de favoriser la mise en mémoire.

Consigne : « Essayez de vous souvenir tout seuls de l'organisation de notre journée. Sélectionnez les bonnes vignettes et placez-les dans l'ordre ».

L'enseignante passe auprès des élèves, écarte les vignettes, indique le sens de la lecture aux élèves ne le possédant pas encore....

Analyse -questionnement

- Après une semaine, cette activité collective ne se vivra plus au préalable de l'exercice individuel mais elle aura encore toute sa place comme modèle collectif après un travail individuel des élèves. Ceci afin d'amener chacun à progresser.

- Les premières séances de cette séquence sont très dirigées, puisque les élèves étant en apprentissage, sont incapables de réaliser le travail demandé.

Séquence 3

Rappel de l'objectif : « Nous allons apprendre à nous souvenir tout seuls de l'organisation de notre journée en nous rappelant tout ce que nous avons déjà fait aujourd'hui. »

- Distribution du matériel individuel
- Consigne : « Choisissez les bonnes vignettes, essayez de les placer dans l'ordre pour expliquer tout ce que vous avez fait depuis votre entrée en classe ».
- L'enseignante encourage et observe le travail des élèves. Elle intervient individuellement pour solliciter la mémoire épisodique en aidant à faire le lien avec le vécu de chacun (ex. : après avoir joué avec le train, qu'as-tu fait ?). Il se peut que les élèves n'aient pas réalisé les mêmes activités durant la journée et donc arrivent à un résultat différent. C'est à l'enseignante à y être attentive lors du travail.
- Quelques élèves en grande difficulté au niveau de la mémorisation sont envoyés au tableau afin de consulter le menu de la journée (dissimulé et non visible directement) pour tenter de mémoriser les moments qui y ont été placés collectivement en début de journée.
- Différentes vignettes peuvent être sélectionnées pour la même activité (chercher, réfléchir) et donc parfois les élèves ayant participé à la même activité ont des résultats différents. C'est alors l'occasion de justifier son choix, d'argumenter et on peut admettre qu'il n'y ait pas une seule bonne réponse.
- Cette leçon est conçue afin de pouvoir proposer, par la suite, un travail en ateliers. Les élèves travailleront alors seuls en petits groupes, chacun disposant de son matériel.

5.6 DÉCOUVERTE DE DIFFÉRENTS CALENDRIERS

Compétence visée : Formation historique : représentation du temps : utiliser des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps : calendrier journalier, calendrier de la semaine, du mois de l'année

Savoir identifié : Les termes usuels : calendrier, frise.

Savoir-faire identifiés :

- Observer, pour en questionner l'organisation, différentes représentations du temps de la classe :
 - La frise journalière
 - Le calendrier hebdomadaire
 - Le calendrier mensuel
 - Le calendrier journalier (petit farceur)
 - Le calendrier annuel
- Identifier des supports d'organisation du temps (frise et calendrier) comme représentations du temps.

Compétences sollicitées :

- Se donner une stratégie de recherche : distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir
- Lire : élaborer des significations
- Traiter l'information : structurer les informations en établissant des liens logiques : stocker des informations en mémoire.
- Parler : traiter les unités lexicales

Dispositif pédagogique :

Groupement : les élèves sont assis au coin rassemblement.

Matériel : le calendrier journalier (petit farceur), agenda, frise journalière, frise hebdomadaire, semaine, calendriers mensuels, calendriers annuels.

Déroulement :

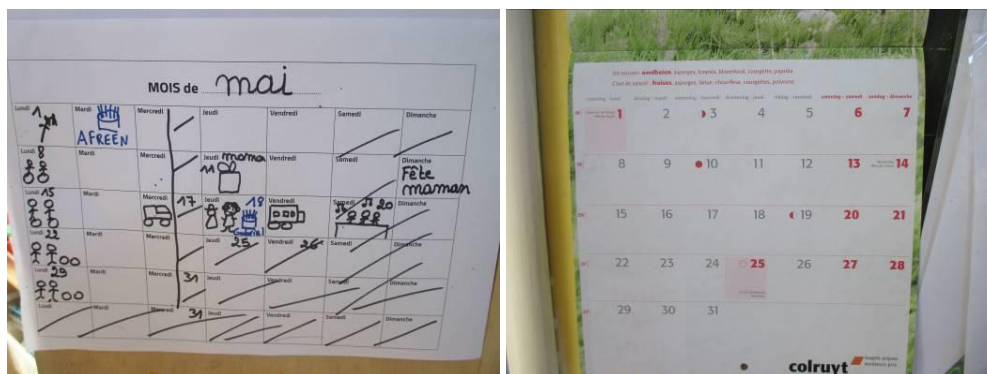
- Annonce de l'objectif de l'activité : « Nous allons observer différents calendriers afin de mieux les comprendre et mieux les utiliser ».
- L'enseignante demande aux élèves de repérer les différents calendriers de la classe. On les détache pour les amener au coin rassemblement (On les montre si impossible à déplacer).
- L'enseignante demande aux élèves s'ils connaissent ces calendriers et ce qu'ils représentent.
- Le calendrier « petit farceur » est le premier analysé : Pourquoi enlève-t-on chaque jour un feuillet ? Combien de feuillets enlève-t-on après le week-end ? Pourquoi ? Les élèves remarquent qu'il s'agit d'un calendrier **journalier**.



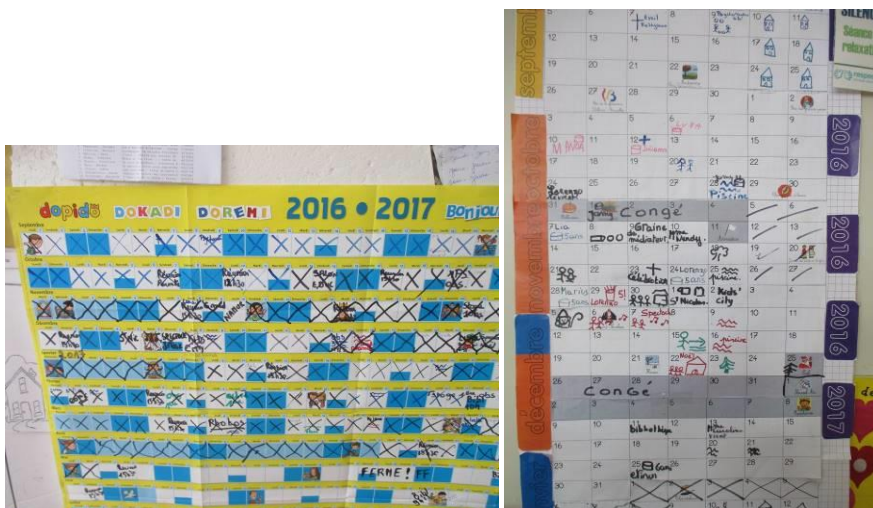
- « Avons-nous un autre calendrier journalier, en classe ? »
- Les élèves constatent que les différentes activités de la journée sont écrites au panneau « menu de la journée », mais il s'agit d'un référentiel de notre classe, et ce n'est pas un objet conventionnel comme le sont l'agenda ou les calendriers mensuels. L'accent est mis sur le fait qu'il s'agit bien d'un outil qui nous aide à nous repérer dans notre journée à l'école.
- La frise hebdomadaire ou semainier sont ensuite analysés : combien y a-t-il de parties dans le semainier ? Pourquoi ? Le lien est fait avec les feuillets du calendrier journalier : en effet, chaque feuillet du calendrier journalier correspond à une case des calendriers hebdomadaires. On remarque que toutes les activités de la semaine sont illustrées dans ce **semainier**. On cite chaque jour dans l'ordre en montrant les parties correspondantes. Ensuite, on isole certains jours et on les indique : « Montrez-moi jeudi. Comment avez-vous trouvé ? ».



- Et les autres calendriers ? On passe à l'analyse des calendriers mensuels. Que représente chaque petite case ? Et chaque ligne ? Combien y a-t-il de semaines dans ce mois ? Est-ce toujours le cas ? Tous les calendriers mensuels sont-ils organisés de la même manière ? Que représentent les lignes et les colonnes ? Qu'est-il inscrit au-dessus des feuilles ?



- Les calendriers annuels sont ensuite observés : que représente chaque page ? Et les cases ? Comment sont-ils organisés ? Tous les calendriers ne sont pas présentés de la même manière : certains sont des calendriers de l'année scolaire, d'autres des calendriers de l'année civile.



Analyse-Questionnement

- Cette découverte collective ne permet pas la compréhension de l'organisation et du sens des différents calendriers par tous les élèves, mais c'est en essayant de décrypter ce qu'il ne comprend pas que l'enfant apprend peu à peu.
- Cette leçon est à reprendre souvent par petite dose, lorsqu'on évoque les différents calendriers.
- Il est important que les élèves comprennent ce que représente une semaine : une semaine compte 7 jours et une fois ces 7 jours écoulés, c'est une autre semaine qui commence... Il s'agit donc aussi de mettre les accents sur le retour régulier du cycle de la semaine.

5.7 LE CALENDRIER DE LA SEMAINE

Cette activité est vécue en atelier. Elle fait partie de l'organisation des rituels en quatre ateliers d'apprentissage, finalité de notre travail.

Comme précisé plus haut, les élèves travaillent au sein du même atelier durant toute la semaine.

Compétence visée : Eveil historique : repères de temps : utiliser des repères de temps pour se situer et situer des faits dans le temps : des repères chronologiques – le découpage de la semaine en jours et le découpage de la journée en heures.

Utiliser, pour situer des faits vécus par soi ou par la classe un repère de temps de la classe (journée), semaine.

Savoir identifié : Des termes usuels : avant, après, pendant.

Savoir-faire identifiés :

- Repérer des faits récurrents vécus par la classe : pendant la journée scolaire et pendant la semaine en fonction des activités journalières propres à la classe.
- Identifier des faits récurrents comme repère de temps.
- Utiliser, comme repère de temps pour situer un autre fait : - un fait récurrent identifié comme repère - un fait vécu par la classe

Compétences sollicitées :

- Compétences transversales
 - Se donner une stratégie de recherche : distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir.
 - Rechercher de l'information : la recherche expérimentale.
 - Traiter l'information
 - Structurer les informations en établissant des liens logiques
 - Stocker des informations en mémoire
- Français : Lire
 - Elaborer de significations
 - Interpréter les unités lexicales et grammaticales

Dispositif pédagogique :

- Travail individuel (atelier de 6 élèves mais chaque enfant possède son matériel)

Matériel :

- Par enfant :

- Une feuille format A3 divisée en 7 cases (chaque case correspondant à un jour de la semaine). Différents repères y sont placés : collation, récréation, dîner (voir annexe 4).
- 31 vignettes comprenant chacune des nombres de 1 à 31.

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31					

- 7 vignettes comprenant chacune un jour de la semaine.

<i>lundi</i>	<i>mardi</i>	<i>mercredi</i>
<i>jeudi</i>	<i>vendredi</i>	<i>samedi</i>
<i>dimanche</i>		

- Référentiels à disposition des élèves : le calendrier du mois travaillé ensemble
- Bandelettes avec les jours de la semaine écrits dans différentes graphies

<i>lundi</i>	<i>mardi</i>	<i>mercredi</i>	<i>jeudi</i>	<i>vendredi</i>	<i>samedi</i>	<i>dimanche</i>
LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi	dimanche

- Une petite pince à linge
- Tableau des 100 premiers nombres
- Différentes vignettes représentant des situations : anniversaire, piscine, psychomotricité, éveil religieux, Saint-Nicolas, Noël, musique...



Toutes les vignettes sont rangées à l'intérieur d'une farde à rabat, fixées à l'aide de velcro.

Déroulement

- Auparavant une observation collective du matériel et une séance d'expression orale concernant le matériel a été réalisée.
- Chaque élève reçoit une feuille A3 divisée en 7 cases ainsi qu'une farde à rabat avec les différentes vignettes.
- Consigne : Place la pince à linge à la date d'aujourd'hui et les vignettes adéquates sur le calendrier de la semaine.

Les six élèves travaillent individuellement pour compléter le semainier. Ils commencent par placer la pince à linge au jour correspondant et place l'étiquette « jour » au-dessus de la colonne. Ensuite, ils cherchent l'étiquette nombre correspondant à la date du jour. Les référentiels se trouvent au coin rassemblement à disposition des élèves au besoin. Ils peuvent aller les chercher seuls ou l'enseignante peut les inviter à s'y référer si elle constate que les élèves éprouvent des difficultés. Plusieurs référentiels s'offrent à eux : calendrier « petit farceur », calendrier mensuel, bandelette avec les jours de la semaine.



Ensuite, les élèves complètent le calendrier avec les différentes vignettes représentant les différentes activités de la semaine : psychomotricité, bibliothèque, piscine, apprentissage... De la même manière que pour la première partie de l'activité, il leur est possible de retourner voir le référentiel. L'enseignante **les sollicite par des questions** pour faire réfléchir :

« - Quand allons-nous à la bibliothèque ? »

- Le mercredi
- Montre-moi le mercredi sur ton calendrier
- Je ne sais pas
- Si ..., redis les jours de la semaine en posant ton doigt sur chaque case ».

L'élève le fait et s'arrête au bon endroit.

L'enseignante encourage : « Tu vois que tu sais, le mercredi est la troisième journée et donc c'est à la troisième case que tu dois indiquer la bibliothèque ».

Analyse-questionnement

Il est intéressant d'avoir travaillé la lecture des jours de la semaine avant de passer à cette activité car cela évite le retour au référent pour la lecture. On peut alors centrer l'apprentissage sur la succession des activités durant la semaine vécue.

5.8 CONSTRUIRE SON CALENDRIER MENSUEL

Compétence visée : Formation Historique : représentation du temps : utiliser des représentations du temps pour situer et situer des faits dans le temps : utiliser, pour situer des faits vécus par soi ou par la classe, des représentations du temps de la classe (le calendrier du mois).

Savoir identifié : calendrier

Savoir-faire identifié : utiliser une représentation du temps pour situer un fait vécu par soi ou par la classe.

Compétences sollicitées :

Se donner une stratégie de recherche : distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir.

Rechercher de l'information : la recherche expérimentale.

Traiter l'information : structurer les informations en établissant des liens logiques. Stocker des informations en mémoire....

Dispositif pédagogique :

Groupement :

- Collectif au coin rassemblement en début de leçon.
- Travail individuel

Matériel :

- Un calendrier du mois en format A3 utilisé par l'enseignante
- Le même calendrier format A4 pour chacun des élèves (en prévoir plus car certains élèves doivent s'y reprendre plusieurs fois et il faut leur permettre de garder un calendrier correct...) (annexe 5).
- Un crayon ordinaire et des crayons de couleurs pour chacun des élèves
- Un jeton qui sera utilisé pour pointer le jour demandé
- Eventuellement, un calendrier plus élaboré, calendrier se trouvant dans beaucoup de classes.

Déroulement :

Annonce de l'objectif : nous allons apprendre à prendre des repères dans le temps qui passe. Chaque élève reçoit une feuille A4 représentant la trame d'un calendrier (le nom des jours y est déjà placé) et un calendrier identique mais en version A3 est affiché au tableau.

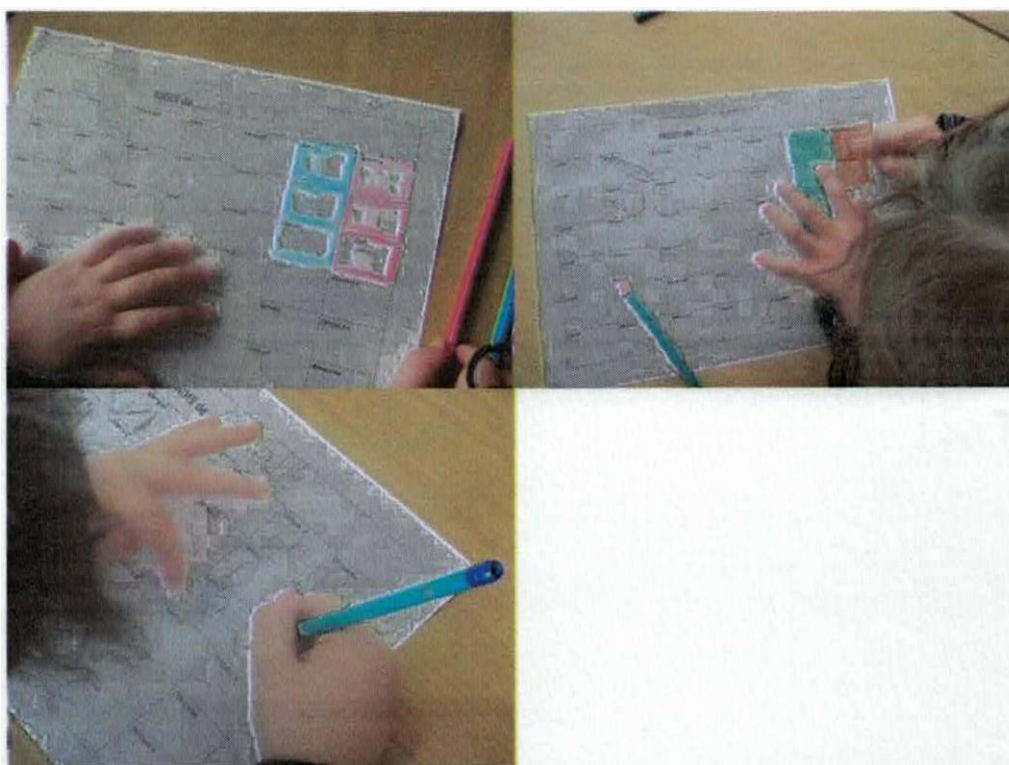
Consigne : « Nous allons construire ensemble les points de repères de ce mois de ... »

L'enseignante fait constater que le calendrier affiché au tableau et celui reçu sont les mêmes.

Chaque élève prend place à sa table pour pouvoir travailler individuellement. L'enseignante interpelle les enfants au sujet du calendrier reçu : « Que devons-nous indiquer comme mois

au-dessus du calendrier ? ». L'enseignante écrit le mois correspondant et les élèves tentent de recopier. Ensuite, elle demande aux élèves quelles sont les constantes que l'on retrouve sur un calendrier et ensemble, on complète étape par étape en y inscrivant les grands repères et événements de la vie de la classe : les week-ends, les mercredis après-midi, les anniversaires, les séances de piscine, les séances de psychomotricité, les activités particulières... L'enseignante interroge pour faire trouver les différents événements et les jours correspondants, elle les dessine et les élèves recopient. On met en couleur ou on dessine des maisons dans les cases des congés : samedi-dimanche-mercredi après-midi. On dessine tous les événements qui vont être utilisés comme points de repères : « Que peut-on indiquer sur le calendrier ? ». L'enseignante observe le travail des élèves, encourage pour la réalisation d'un travail correct, corrige quand c'est nécessaire, rend une nouvelle feuille si trop de fautes afin de permettre à tous de garder un calendrier correct. Parfois, il est nécessaire de montrer le bon endroit à certains élèves n'étant pas encore très à l'aise avec ce travail. Pour certains événements auxquels les élèves ne pensent pas, l'enseignante les invite à observer un calendrier plus traditionnel et de cette manière, on découvre certains repères auxquels les enfants n'avaient pas pensé comme par exemple le jour du printemps, la fête de la Saint Valentin, la venue du photographe à l'école...

Pour terminer, on place un pion sur la case correspondant au jour d'aujourd'hui.



Analyse- Questionnement

J'ai débuté ce travail dès le mois de janvier et dès le mois de mars, j'ai pu constater une nette progression chez tous les élèves. Seuls deux élèves souvent absents et donc peu sollicités ne parviennent pas à trouver des points de repères sur le calendrier.

Le fait de connaître la litanie des jours de la semaine peut s'avérer être une aide pour beaucoup, pour autant qu'ils aient compris qu'une ligne de ce calendrier représente les 7 jours de la semaine.

Ce qui importe dans cette activité, ce n'est pas la réalisation de l'exercice en tant que tel. L'enjeu de l'activité est de prendre l'habitude d'utiliser des points de repère pour se situer.

L'échange verbal avec l'enseignante est important : « Comment sais-tu que c'est le jour de la piscine ? Combien de fois doit-on encore dormir avant d'y aller ? ... ».

En fin d'année, les élèves savent ajouter des faits personnels : ainsi, Jamy a voulu noter les entraînements de football qui ont lieu en dehors du temps scolaire (annexe 6).

6 ORGANISATION DES RITUELS EN ATELIERS

Après avoir réalisé les différents apprentissages développés dans le chapitre précédent, voici à présent comment j'ai pensé et organisé les rituels en ateliers.

Chaque jour au matin (vers 9 heures), un rassemblement des élèves a lieu : nous chantons une petite chanson ou nous réalisons un exercice de yoga pour enfant si les élèves en ont besoin. Nous partageons les dernières nouvelles : malade dans les familles, naissances.... Bref, il s'agit d'un moment fédérateur pour le groupe. Quitter le moment individuel pour entrer dans le groupe.

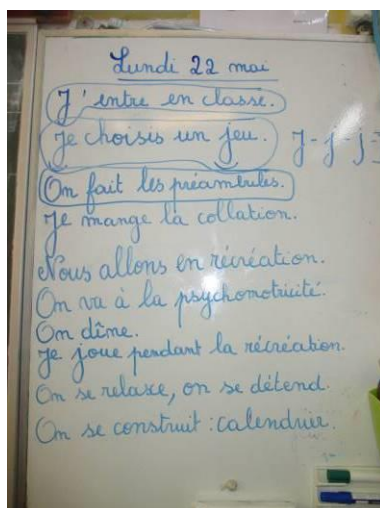
Le lundi, nous remplissons ensemble la frise semainière collective. Les activités répétitives sont placées : psychomotricité, lecture d'album, évaluation de la semaine, ateliers de graphisme, piscine...



Cette frise semainière est volontairement blanche afin que les élèves ne prennent pas les couleurs comme point de repère mais bien uniquement le nom des jours.

Concrètement, cela ne prend que 5 minutes car, à ce stade, les élèves maîtrisent très bien la structure de la semaine et savent y situer les activités qui la rythment.

Ensuite, j'écris et communique le menu de la journée aux élèves (voir préparation).



Ensuite, les élèves sont répartis en 4 ateliers :

Un seul atelier travaille les mathématiques et trois autres travaillent le temps.

Voici les quatre ateliers :

- Comptage des élèves
- Organisation individuelle des activités de la journée
- Le calendrier de la semaine
- Noter des repères sur différents calendriers.

Les groupes sont pensés et désignés par l’enseignante pour qu’ils soient équilibrés. Les élèves restent dans le même atelier durant toute la semaine. Ceci pour permettre une acquisition progressive des différentes notions. De plus, le fait de répéter la même activité, nuancée en fonction des chemine-ments de chacun, pendant plusieurs jours successifs consolident les traces d’un apprentissage et subsistent à long terme. En annexe, un tableau qui montre la répartition des élèves au fur et mesure des semaines (annexe 7).

6.1 COMPTAGE DES ÉLÈVES

Compétence visée : compter, dénombrer, classer

Compétences sollicitées : repérer et situer des objets dans l’espace.

- Traiter les informations
- Organiser les nombres par familles : décomposer et recomposer des quantités.

Dispositif pédagogique :

Les élèves sont assis à l’atelier et ont pris leur matériel seuls.

L’enseignante circule dans les différents ateliers.

Matériel par élève :

Un référentiel photo des élèves de la classe (annexe 8)

Un sachet de pions

Un marqueur effaçable

Une feuille de format A3 plastifiée et divisée en deux parties : les filles et les garçons. Cette feuille est parfois utilisée au verso, lorsqu’on demande aux élèves de travailler certains groupements (an-nexe 9).

Déroulement

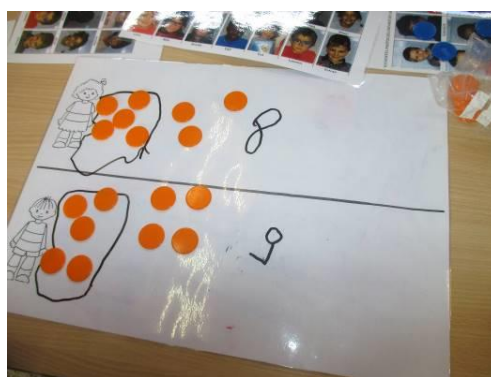
- Les élèves se rendent à l’atelier, prennent leur matériel



Les élèves placent un pion sur chaque photo des élèves présents. Les pions des élèves absents sont laissés dans le sachet.



- Lorsque le référentiel est complété, les élèves transfèrent les pions sur la feuille A3 en les organisant en paquets de 5 : les pions des garçons sont organisés sur la ligne qui leur est réservée. On fait de même pour les pions des filles. Ils entourent les configurations demandées et notent sur la feuille le nombre de filles et de garçons.



- Certains élèves n'ont plus besoin de transférer les pions mais dessinent directement les quantités sur la feuille comme l'illustre la photo suivante :

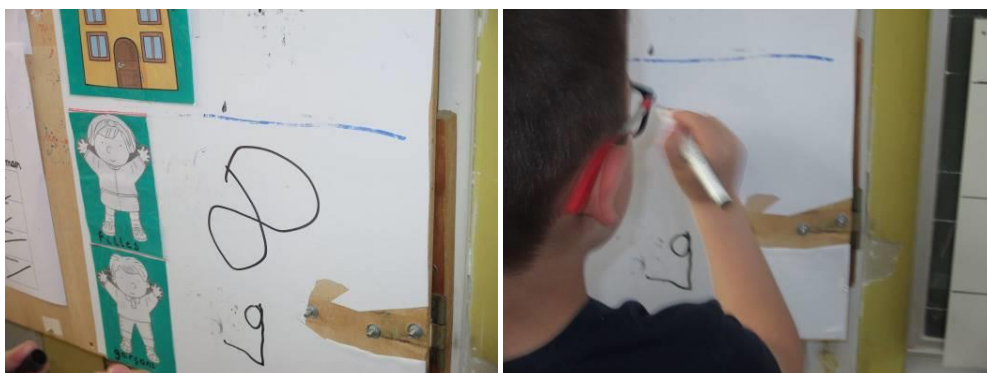


Variante : Proposer aux élèves de ne pas comptabiliser les filles et les garçons de manière séparée mais de compter la totalité des élèves en organisant des paquets d'une quantité donnée. Comme l'illustre la photo suivante, les élèves devaient réaliser des groupements de 4.

- Lors de son passage dans l'atelier, outre la vérification de la bonne organisation (pions correctement placés sur le référentiel photo), l'enseignante fait verbaliser les quantités, fait comparer les quantités : « Ou y en a-t-il le plus ? Combien y a-t-il de filles en plus ? ».
- Les élèves comparent leur travail.

Si les élèves de l'atelier n'obtiennent pas les mêmes réponses, ils confrontent leurs procédures et essaient de trouver d'où l'erreur provient et surtout pourquoi.

- En fonction des observations faites, je décide la quantité travaillée le lendemain ou décide de l'utilisation de la variante. Ceci oblige les élèves à réfléchir et à ne pas tomber dans une activité systématique derrière laquelle ils n'accordent plus de sens.
- Ensuite un élève de l'atelier va inscrire au tableau de la classe, combien de filles et garçons sont présents.



- Lors du rassemblement, un élève de l'atelier exprime pour tous le résultat de leur travail.

6.2 ORGANISATION INDIVIDUELLE DES ACTIVITÉS DE LA JOURNÉE²⁶

Compétence visée : Formation historique : utiliser des représentations du temps pour se situer et situer des faits dans le temps : ligne du temps de la journée.

Savoirs : calendrier, frise

Savoir-faire : reproduire, avec l'aide de l'enseignant, une représentation du temps : frise de la journée.

Compétences sollicitées :

- Lire : élaborer des significations
- Traitement de données : organiser selon des critères
- Compétence transversale : rechercher l'information

Dispositif pédagogique :

- Travail individuel

Matériel par élève :

²⁶ M. BOLLE et J. STORDEUR, *Je mesure dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*, Floreffe, Ed. Atzéo 2015, p. 78.

- Une série de vignettes dont le nombre varie en fonction de l'avancement dans l'année scolaire (de 20 à 40). Ces vignettes seront de couleurs différentes afin que les élèves ne les mélangent pas (annexe 3).
- Une bandelette support servant à organiser les vignettes.

Déroulement :

- Les élèves prennent leur matériel et se rendent à l'atelier.



- Consigne : « Sélectionnez les activités prévues pour la journée et placez-les dans l'ordre chronologique ».
- En fonction du menu de la journée fourni par l'enseignante et des habitudes de classe, chacun tente de construire sa journée à l'aide des vignettes.



- Certains sélectionnent les vignettes nécessaires à l'activité et replacent au fur et à mesure les autres vignettes dans la boîte, ce qui montre une certaine organisation dans le travail, compétence transversale qui sera bien utile tout au long de leur scolarité.



- En fin d'année, certains élèves parviennent à détailler des moments de la journée : comme l'illustre la photo suivante, une élève a placé en dessous de la vignette illustrant notre visite à la bibliothèque deux autres vignettes : celle représentant la compulsion de livres et celle illustrant l'écoute d'une histoire puisque la bibliothécaire nous lit des albums. Elle parvient à séquencer un moment vécu. On travaille donc également la notion de simultanéité.



- Lorsque les élèves sont en difficulté ou se trompent, l'enseignante les interroge en les envoyant vers les différents référentiels de la classe (menu de la journée et frise semainnière).



- Les élèves de cet atelier confrontent entre eux.

Le rythme de travail de chacun est bien évidemment différent mais n'étant pas en attente d'« une bonne réponse », cela m'importe peu, ce qui est important c'est que chacun progresse au niveau de cette compétence.

6.3 LE CALENDRIER DE LA SEMAINE

Compétence visée : Eveil historique : repères de temps : utiliser des repères de temps pour se situer et situer des faits dans le temps : des repères chronologiques – le découpage de la semaine en jours et le découpage de la journée en heures.

Utiliser, pour situer des faits vécus par soi ou par la classe un repère de temps de la classe (journée), semaine.

Savoir identifié : des termes usuels : avant, après, pendant.

Savoir-faire identifiés :

- Repérer des faits récurrents vécus par la classe : pendant la journée scolaire et pendant la semaine en fonction des activités journalières propres à la classe.
- Identifier des faits récurrents comme repères de temps.
- Utiliser, comme repère de temps pour situer un autre fait : - un fait récurrent identifié comme repère - un fait vécu par la classe.

Compétences sollicitées :

- Compétences transversales
 - o Se donner une stratégie de recherche : distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir.
 - o Rechercher de l'information : la recherche expérimentale.
 - o Traiter l'information
 - o Structurer les informations en établissant des liens logiques

- Stocker des informations en mémoire
- Français : Lire
 - Elaborer des significations
 - Interpréter les unités lexicales et grammaticales

Dispositif pédagogique :

- Travail individuel (atelier de 6 élèves mais chaque enfant possède son matériel)

Matériel :

- Par enfant :
 - Une feuille format A3 divisée en 7 cases (chaque case correspondant à un jour de la semaine). Différents repères y sont placés : collation, récréation, dîner (annexe 4).
 - 31 vignettes comprenant chacune des nombres de 1 à 31

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31					

- 7 vignettes comprenant chacune un jour de la semaine.

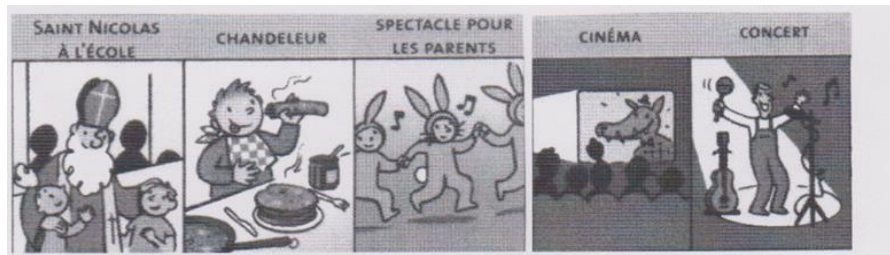
lundi	mardi	mercredi
jeudi	vendredi	samedi
dimanche		

- Référentiels à disposition des élèves : le calendrier du mois travaillé ensemble
- Bandelettes avec les jours de la semaine écrits dans différentes graphies

<i>lundi</i>	<i>mardi</i>	<i>mercredi</i>	<i>jeudi</i>	<i>vendredi</i>	<i>samedi</i>	<i>dimanche</i>
LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi	dimanche

- Une petite pince à linge
- Tableau des 100 premiers nombres

- Différentes vignettes représentant des situations : anniversaire, piscine, psychomotricité, Eveil religieux, Saint-Nicolas, Noël, musique...



Toutes les vignettes sont rangées à l'intérieur d'une farde à rabat, fixées à l'aide de velcro.

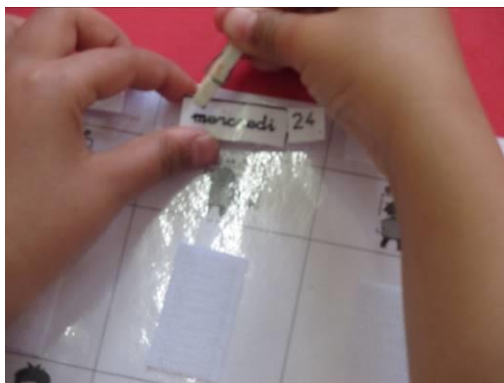
Déroulement

- Auparavant une observation collective du matériel et une séance d'expression orale concernant le matériel a été réalisée.
- Chaque élève reçoit une feuille A3 divisée en 7 cases ainsi qu'une farde à rabat avec les différentes vignettes. En début de semaine, les élèves désignés pour travailler avec ce matériel collent un « post-it » sur la farde et inscrivent leur prénom sur celui-ci afin de pouvoir poursuivre le travail les jours suivants.



- Consigne : Place la pince à linge à la date d'aujourd'hui et les vignettes adéquates sur le calendrier de la semaine.

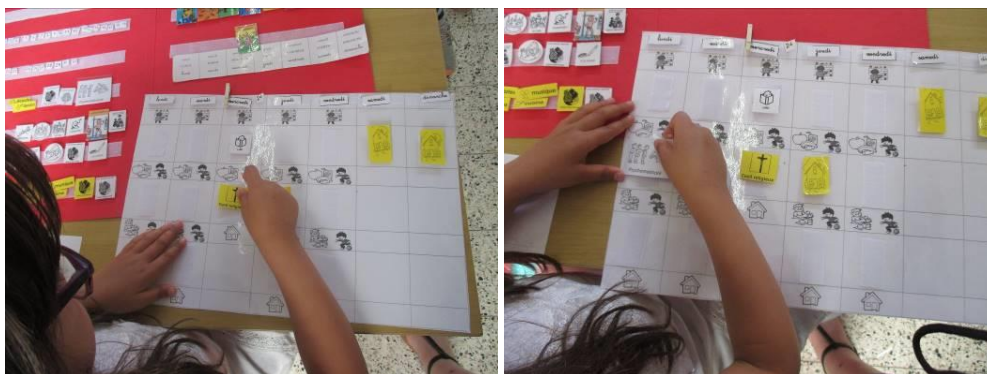




Les six élèves travaillent individuellement pour compléter le semainier. Ils commencent par placer la pince à linge au jour correspondant et place l'étiquette « jour » au-dessus de la colonne. Ensuite, ils cherchent l'étiquette nombre correspondant à la date du jour. Les référentiels se trouvent au coin rassemblement à disposition des élèves au besoin. Ils peuvent aller les chercher seuls ou l'enseignante peut les inviter à s'y référer si elle constate que les élèves éprouvent des difficultés. Plusieurs référentiels s'offrent à eux : calendrier « petit farceur », calendrier mensuel, bandelette avec les jours de la semaine.



Ensuite, les élèves complètent le calendrier avec les différentes vignettes représentant les différentes activités de la semaine : psychomotricité, bibliothèque, piscine, apprentissage... De la même manière que pour la première partie de l'activité, il leur est possible de retourner voir le référentiel. L'enseignante les sollicite par des questions pour les amener à réfléchir :



« - Quand allons-nous à la bibliothèque ? :

- Le mercredi
- Montre-moi le mercredi sur ton calendrier

- Je ne sais pas
- Si ..., redis les jours de la semaine en posant ton doigt sur chaque case ».

L'élève le fait et s'arrête au bon endroit.

L'enseignante encourage : « Tu vois que tu sais, le mercredi est la troisième journée et donc c'est à la troisième case que tu dois indiquer la bibliothèque ».

- Analyse-Questionnement
- Le fait de présenter à l'enfant une feuille déjà structurée permet une meilleure mémorisation puisque la mémoire sémantique mémorise mieux ce qui est structuré.
- Il est intéressant d'avoir travaillé la lecture des jours de la semaine avant de passer à cette activité car cela évite le retour au référent pour la lecture. On peut alors centrer l'apprentissage sur la succession des activités durant la semaine vécue.
- La question d'apprendre la litanie des jours de la semaine à l'aide d'une comptine s'est posée mais ne m'a pas semblé être la meilleure façon de mémoriser dans l'ordre les jours de la semaine. L'apprentissage va être « parasité » par le contenu de la récitation (emballage externe). Il me paraît plus opportun de mémoriser la litanie des jours seule. Elle s'est révélée suffisante pour que les élèves puissent construire des repères dans leur calendrier.
- Le rythme de travail de chacun est très différent : certains, sachant déjà bien lire les jours de la semaine et maîtrisant la litanie des jours, vont très vite pour placer les étiquettes « jour » ; d'autres qui ont encore besoin d'utiliser le référentiel, consacrent davantage de temps. L'enseignante doit pouvoir accepter les variations importantes dans la réalisation du travail.
- *La maîtrise du temps est indispensable pour se souvenir, et pour se projeter dans l'avenir. Cette maîtrise, parce que non soumise à nos sens est très lente et très difficile. Elle ne peut s'appuyer que sur la construction de points de repère plus ou moins formels* ²⁷.
- Habituellement, dans les classes, ce travail est proposé en collectif et ne fait travailler qu'un seul élève, les autres se contentant de répéter. Comme déjà démontré lors de l'état de lieux dressé dans la première partie de ce travail, cette manière de procéder renforce les inégalités scolaires et ne permet aucune structuration. En procédant de la sorte, j'espère pouvoir proposer à chaque élève l'occasion de construire ses propres repères afin de mieux s'organiser dans le temps.
- Le fait de présenter à l'enfant une feuille déjà structurée permet une meilleure mémorisation puisque la mémoire sémantique mémorise mieux ce qui est structuré.

6.4 NOTER DES REPÈRES SUR DIFFÉRENTS CALENDRIERS

Compétence visée : Formation Historique : représentation du temps : utiliser des représentations du temps pour situer et situer des faits dans le temps : utiliser, pour situer des faits vécus par soi ou par la classe, des représentations du temps de la classe (le calendrier du mois).

Savoir identifié : calendrier

²⁷ M. BOLLE et J. STORDEUR, *Je mesure dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*, Floreffe, Ed. Atzéo, 2015, p. 78.

Savoir-faire identifié : utiliser une représentation du temps pour situer un fait vécu par soi ou par la classe.

Compétences sollicitées :

Se donner une stratégie de recherche : distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir.

Rechercher de l'information : la recherche expérimentale.

Traiter l'information : structurer les informations en établissant des liens logiques.

Stocker des informations en mémoire...

Dispositif pédagogique :

Les élèves prennent le matériel seuls et s'installent à l'atelier

Matériel :

- Différents calendriers proposant différentes présentations. Chaque calendrier est placé à l'intérieur d'une pochette plastique.

Février 2017

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
1			1	2	3	4	5
6	6	7	8	9	10	11	12
13	13	14	15	16	17	18	19
20	20	21	22	23	24	25	26
27	27	28					

www.kalender.com

2018 Janvier 1

Lundi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Faites valider la note

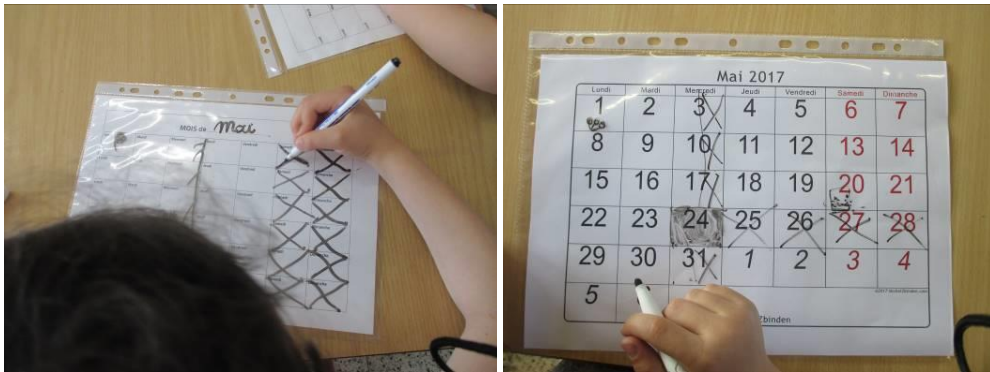
Mary

L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

- Un marqueur effaçable

Déroulement

- Les élèves de l'atelier choisissent un calendrier et un marqueur.
- Les élèves tentent de repérer et indiquer différents repères connus : les weekends, le mercredi après-midi, les anniversaires, le jour où a lieu la séance de psychomotricité... Ils repèrent également la date du jour en la coloriant. En annexe, j'ai photocopié plusieurs pochettes sur lesquelles les élèves avaient placé des repères (annexe 10).



Sur les photos ci-dessus, l'élève barre les week-ends et les mercredis après-midi. Il inscrit la fête du premier mai. Il indique la date du jour : le 24 mai, ainsi que la date de la fancy-fair, le samedi 20 mai.

- Lors de son passage dans l'atelier, l'enseignante interroge les élèves sur la façon dont ils procèdent pour savoir ou dessiner tel symbole. Utilisent-ils la litanie des jours de la semaine ou utilisent-ils simplement la date (chiffre) ?
- Le lendemain, un autre type de calendrier est proposé aux élèves. Parfois, je rends la même présentation à certains élèves car ils éprouvent encore beaucoup de difficultés pour comprendre la structure de certains calendriers.





Analyse- questionnaire

- Le but de cet atelier n'est pas que les élèves reconnaissent la date du jour en tant que nombre inscrit sur un support, mais bien de se familiariser avec le calendrier et de se forger des repères dans le temps. Cette appropriation du temps qui passe permet aux élèves de se repérer plus facilement dans les jours de la semaine.
- Encore une fois, le produit fini a peu d'importance (d'ailleurs on travaille sur pochette effaçable), mais ce qui est important c'est que l'élève prenne l'habitude d'utiliser des points de repères fiables pour se repérer.

7 CONCLUSION

L'organisation en ateliers présentée en fin de travail n'a pu se mettre en place que par l'acquisition de certaines compétences développées auparavant. En ce qui concerne la structuration temporelle, sans pouvoir planifier les apprentissages, car cela varie en fonction de la classe, il me paraît logique et préférable de travailler durant le premier trimestre l'organisation de la journée et seulement à partir du second trimestre d'utiliser le calendrier mensuel. Bien évidemment, il est capital de poursuivre le travail sur la succession d'activités journalières tout au long de l'année car la notion de temps ne se construit que peu à peu, dans la répétition des expériences.

De même, au niveau du comptage, il est important d'avoir travaillé la construction d'images mentales des premières quantités afin de pouvoir utiliser les différents groupements. Sans ce travail préalable au niveau des nombres, l'activité telle que proposée lors des ateliers ne serait qu'une activité de numérotage.

Les activités proposées au sein des ateliers ne sont qu'une amélioration de celles que l'on organise chaque jour dans les classes collectivement. L'inconvénient du travail collectif est, comme je l'ai démontré dans la première partie de ce travail, qu'il n'y a que quelques élèves qui travaillent, souvent les plus éveillés. En sollicitant chacun individuellement, j'ai permis à tous d'apprendre.

Le fait de laisser l'élève vivre le même atelier durant toute une semaine, permet à chacun d'être sollicité de façon répétée et c'est ce qui permet à mon sens de créer l'intégration de la compétence. Bien évidemment, tous mes élèves ne savent pas réaliser toutes les activités sans erreur mais ils ont tous et cela j'en suis certaine, progressé. Certains n'ont plus recours aux référentiels, alors que pour d'autres, ils sont encore nécessaires mais ils ont tous été sollicités et sont peu à peu devenus plus performants à leur niveau. J'ai essayé de prendre le temps d'accompagner chacun là où il en était et de l'amener le plus loin possible dans son cheminement. *Il faut accepter les différences de production, tout en sollicitant chacun à se dépasser en fonction des observations réalisées.*²⁸

En pratiquant de la sorte, j'ai tenté de mobiliser l'enfant sur une compétence et donc quitter le cadre du « faire », cadre dans lequel on se situe généralement lors des rituels habituels, lorsqu'un seul élève effectue une succession de tâches sans lien entre elles. J'ai tenté de proposer un « cadre d'études ». Les élèves étant tous à la tâche individuellement, tâche bien connue de tous avec des objectifs bien définis, le climat de classe est beaucoup plus serein que lors des séances organisées collectivement. L'élève connaît les enjeux des savoirs et sait qu'il a le droit à l'erreur. Il sait que l'enseignante n'est pas en attente d'une « bonne réponse ». De ce fait, et parce qu'il sait qu'il retravaillera le lendemain la même activité, il reste motivé car il se voit progresser. Les progrès de chacun sont mis en avant tout en respectant le rythme de travail différent.

En mettant en place cette organisation des rituels, j'espère avoir démontré que TOUS sont capables de réussir si on veut se donner les moyens et que l'on réunit les conditions nécessaires.

²⁸ M. BOLLE et J. STORDEUR, *Je mesure dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*, Floreffe, Ed. Atzéo, 2015, p. 82.

8 BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E. et GOIGOUX R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de pédagogie*, n°148, Juillet-août-septembre 2004, p. 91.
- BEE H., *Psychologie du développement*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1997.
- BOGAERT C. et DELMARLE S., *Une autre gestion du temps scolaire. Pour un développement des à compétences l'école maternelle*, Bruxelles, De Boeck Education, 2002.
- BOLLE M. et STORDEUR J., *Je mesure dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*, Floreffe, Ed. Atzéo 2015.
- BOLLE M. et STORDEUR J., *Je dénombre dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*, Floreffe, Ed. Atzéo 2016.
- BRISSIAUD R., *Premiers pas vers les maths, Les chemins de la réussite à l'école maternelle*, Paris, Retz, 2007.
- BAUTIER E. Equipe ESCOL, *Apprendre à l'école, Apprendre l'école des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Coll. Pédagogique/formation, Lyon, Chronique Sociale, 2008.
- BAUTIER E. et RAYOU P., *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, coll. « éducation et société », Paris, Puf, 2009.
- BOLOTTE C., *De la temporalité subjective au temps objectif. Mettre en mots le temps au cycle 1*, 2006, www.ia72.ac-nantes.fr.
- CAFFIEAUX C., *Faire la classe à l'école maternelle réflexions sur la construction des inégalités scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 2011.
- CEBE S. et GOIGOUX R., « Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle », *Repères*, n°28, 2004, p. 47.
- DOLLE J.-M., *Pour comprendre Piaget*, Toulouse, Dunod, 1991.
- LEFEVRE F., « L'enfant et le temps », *Education enfantine*, n°8, 1998.
- GASTARD C. et JOUSSELIN A.-C., « Le concept de temps à l'école maternelle », Groupe Maternelle Côtes d'Armor, 2008-2009, www.ec-pershing-versailles.ac-versailles.fr.
- GUERITTE-HESS B., *L'enfant et le temps*, Paris, Le Pommier, 2011.
- PASSERIEUX Ch. (dir.), *Pratiques de réussite pour la maternelle fasse école*, sous la direction de Ch. Passerieux, Lyon, Chronique sociale, 2011.
- *Programme Intégré - Plan des activités réparties selon les cycles*, Fédération de l'Enseignement Catholique, Bruxelles, 1998-1999.

- *Programme d'Eveil : formation historique et géographique – Initiation scientifique – Education par la technologie – Ecole maternelle*, Enseignement Catholique Fondamental, Bruxelles, 2016.
- VAN NIEUWENHOVEN C., *Le comptage. Vers la construction du nombre*, Pédagogie en développement, Bruxelles, De Boeck supérieur, 1999.
- WEITZMAN E., GREENBERG J., *Apprendre à parler avec plaisir*, Bibliothèque nationale du Canada, 1985.
- X, « Le développement cognitif selon Piaget », http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html, (consulté en mars 2016).
- X, « Dénombrement par comptage GELMAN », <https://www.aider-ses-eleves.com/des-comptages/film-comptages>.
- X, « L'horloge de Madame Irma », <https://www.desbonheursalecole.com/2015/10/la-notion-du-temps-de-3-a-6-ans-avec-la-montre-et-l-horloge-madame-irma.html>.
- ZBINDEN M., « Les calendriers de Michel Zbinden », <https://michelzbinden.com/fr-be/calendriers/mai-2017/calendrier-mai-2017-oseus#impimg>.
- ZERBATO-POUDOU M.-T., « Enseigner l'écriture : suggestion pour la mise en place d'un travail porteur de sens », *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*, sous la direction de Ch. Passerieux, Lyon, Chronique sociale, 2016, p. 197.
