

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Premier degré	M2 MEEF Professeur des écoles
Domaine de recherche Maîtrise langage&langues	Centre Toulouse

MEMOIRE

**Autour et au cœur des consignes dans
une classe de petite section**

Marilou GALLEN

Directeur de mémoire	Co-directeur de mémoire
Claudine Garcia-Debanc Professeur des universités Sciences du langage, CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J	Michel Grandaty Professeur des universités Sciences du langage, UMR EFTS
Membres du jury de soutenance :	
<ul style="list-style-type: none"> - Claudine Garcia-Debanc, PU Sciences du langage, CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J - Michel Grandaty, PU Sciences du langage, UMR EFTS 	
Soutenu le : 22/06/2018	

Année universitaire 2017-2018

Domaine de recherche
Maîtrise de la langue et du langage

**Autour et au cœur des consignes dans
une classe de petite section**

Encadrant : Mme Garcia-Debanc

Master MEEF 2ème année

Co-encadrant : Mr Grandaty

Université Jean Jaurès

Remerciements

A l'issue de ce projet de recherche, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

À Madame Garcia-Debanc et Monsieur Grandaty, mes encadrant et co-encadrant, pour leurs précieux conseils pour orienter mes recherches.

À la famille Jacquerie : Brigitte, Marie-Christine et France bien sûr, pour leurs relectures et la patience dont elles ont fait preuve pour m'épauler et me guider tout au long de ce travail.

À Monsieur Fondeville, tuteur de ma formation, qui m'a permis de réaliser mon premier recueil de données.

Aux maîtres-formatrices rencontrées, Madame Baele et Madame Lartigue, qui m'ont permis d'évoluer dans ma pratique professionnelle.

À mes collègues et amies, Manon Debuire et Morgane Chevalier, pour leur écoute attentive et leur soutien.

Je tiens également à exprimer mes sincères remerciements à mes professeurs de l'ESPE de Toulouse qui nous ont enseigné et qui par leurs compétences nous ont soutenu dans la poursuite de nos études.

Sommaire

1	Introduction.....	4
2	La consigne scolaire.....	6
2.1	Définition de la consigne scolaire selon certains auteurs.....	6
2.2	Les formes de consignes	8
2.2.1	Les consignes ouvertes/fermées	8
2.2.2	Les consignes simples/complexes	9
2.2.3	Les consignes impersonnelles/impliquantes	9
2.2.4	Les consignes orales/écrites.....	9
2.3	Les fonctions des consignes	10
2.3.1	Les consignes-buts.....	10
2.3.2	Les consignes-structures.....	11
2.3.3	Les consignes-procédures	11
2.3.4	Les consignes-critères.....	11
2.4	La compréhension de la tâche	12
2.4.1	La consigne scolaire en maternelle	13
2.4.1.1	L'espace discursif et le temps.....	13
2.4.1.2	La présentation matérielle.....	14
2.4.1.3	La spécificité de la maternelle.....	15
2.4.2	Le guidage de l'action	16
2.4.3	L'évaluation	17
2.5	Conclusion	18
3	Problématique et méthodologie.....	20
3.1	Question de recherche	21
3.2	Données à collecter.....	21
3.2.1	Premier recueil de données envisagé.....	21
3.2.2	Présentation du terrain	22
3.2.3	Données collectées.....	24
3.3	Conventions de transcription.....	27
3.4	Critères d'analyse.....	27
4	Analyse	29
4.1	Les consignes rencontrées.....	29
4.1.1	Les formes de consignes rencontrées, au regard des propositions de J-M Zakhartchouck.....	30
4.2	Les consignes au service de la compréhension de la tâche	36
4.2.1	La consigne en petite section	36
4.2.1.1	L'espace discursif et le temps.....	36
4.2.1.2	La présentation matérielle	38
4.2.1.3	La spécificité de la maternelle	40
4.2.2	Le guidage de l'action.....	41
4.2.3	L'évaluation.....	45
5	Conclusion.....	51
	Bibliographie.....	54
	Sommaire annexes.....	55

1 Introduction

Dans une classe de maternelle, le langage est au cœur de tous les apprentissages. Et c'est à travers ce langage oral que tout enseignant est amené à faire progresser l'enfant dans son rôle d'élève. Beaucoup de questions émergent alors : comment s'adresser à ces jeunes enfants? Quel lexique utiliser pour qu'ils me comprennent au mieux?

C'est donc dès mon entrée dans le métier que j'ai pris conscience de la place cruciale qu'avait le langage dans notre profession. Je l'ai peut-être d'autant plus ressentie car je faisais mes premiers pas en tant que professionnelle (stagiaire) dans une classe de petite et moyenne section. Tout ce que je disais était réfléchi, je pesais chaque mot de mon vocabulaire, je m'interrogeais sur les termes que j'employais, la manière dont je les articulais.

Je me suis donc dirigée vers un sujet de mémoire qui amènerait des réponses à mes questions autour du langage scolaire et également qui pourrait me permettre d'évoluer dans ma pratique enseignante. Comme je souhaitais orienter ma recherche sur les situations d'apprentissage et leur régulation, le moment de la passation de consignes m'a semblé pertinent car il est le point de départ et d'ancrage de tout apprentissage.

La plupart des travaux scientifiques concernent les consignes écrites et portent sur le cycle 3 et le collège -notamment pour proposer aux enseignants des pistes pour aider leurs élèves à la lecture et donc à la compréhension de la consigne. Puisque je m'interroge sur les consignes en maternelle, les recherches scientifiques basées sur la lecture des consignes ne vont pas m'être d'une grande utilité : en cycle 1, et plus particulièrement dans une classe de petite et moyenne section, les consignes ne peuvent être qu'oralisées.

Deux auteurs vont principalement guider mon travail: Jean-Michel Zakhartchouck et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. Le premier est un militant pédagogique qui s'est longuement intéressé à la question des consignes. Même si ses recherches portent essentiellement sur le cycle 3 et le collège, il nous fournit beaucoup

d'informations sur les consignes, leur typologie. Cet inventaire permet d'aider les enseignants sur le terrain en leur proposant diverses formes de consignes en fonction de l'apprentissage visé. Selon cet enseignant, cette étape est déterminante pour lever les malentendus sur la compréhension de la tâche à accomplir. Il convient de préciser que dans ces cycles, les enfants sont déjà dans une posture d'élève et que beaucoup de manuels (où les consignes sont formalisées) viennent appuyer les pratiques enseignantes. Qu'en est-il en maternelle? A partir de l'inventaire répertorié par J-M Zakhartchouck, nous pouvons nous demander lesquelles sont transposables en cycle 1? Quand et comment transmettre une consigne de manière à ce que les élèves l'aient comprise et soient motivés dans leur tâche?

M-T Zerbato-Poudou est une des premières à s'intéresser à la spécificité des consignes en maternelle. Elle nous rappelle l'importance des dispositifs et les spécificités du cycle 1.

La première partie de cette recherche consiste en un apport théorique, un recueil de ce que disent certains auteurs et enseignants au sujet des consignes. Ce fondement scientifique s'articulera de la manière suivante : la première partie du plan traitera de la consigne scolaire de manière générale, ensuite de leur typologie selon l'inventaire de Jean-Michel Zakhartchouck pour, dans la seconde partie, aborder les consignes dédiées aux « enfants-élèves » du cycle 1, en m'inspirant des recherches de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou.

Suite à ces lectures, ma question de recherche a été établie. Je la présenterai ainsi que le contexte dans lequel s'inscrit ma recherche et la méthodologie employée.

Mon analyse suivra le même fil conducteur que le cadrage théorique. Grâce aux observations recueillies en classe de petite section, je décrirai les consignes présentes au regard de l'apport théorique de J-M Zakhartchouck ainsi que les pratiques et les dispositifs mis en œuvre.

Enfin, je conclurai mon projet de recherche en répondant à la problématique soulevée.

2 La consigne scolaire

2.1 Définition de la consigne scolaire selon certains auteurs

Tout d'abord, il paraît intéressant de définir une consigne scolaire selon F. Raynal et A. Rieunier dans leur ouvrage *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés* :

Consigne : Ordre donné pour faire exécuter un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.

Concevoir une consigne de travail mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en grande partie la qualité du travail effectué. La lecture ou l'audition d'une consigne active des mécanismes de **compréhension** et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive.

Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut tenter de vérifier si elle répond aux questions : Qui ? Quoi ? Quand ? Comment ? Où ? Pour quand ? Pourquoi ?

Pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut la faire reformuler, éventuellement plusieurs fois : le contrôle du feed-back est indispensable dans toute bonne communication. (Françoise Raynal, Alain Rieunier, 2014)

Certains auteurs proposent leur définition, en se positionnant du point de vue de l'enseignant comme Yolande Guyot-Sechet et Jean-Luc Coupel: « [...] vise à mettre l'élève en activité pour une production évaluable dans le cadre d'apprentissages listés dans les Instructions Officielles. Elle est stable, écrite et codée » (Guyot-Sechet Yolande et Coupel Jean-Luc, 2010 : 6). D'autres comme Jean-Michel Zakhartchouk partent du point de vue de l'élève « toute injonction pour effectuer telle ou telle tâche » (Zakhartchouk, 1999 : 18).

Pour Zerbato-Poudou, la consigne joue un rôle majeur car elle déclenche les éléments psychiques de l'action. Porteuse d'informations, elle favorise la représentation du résultat à atteindre et de la succession des actions à accomplir pour cela. Cependant comprendre la consigne, dit-elle, ne suppose pas nécessairement la compréhension des finalités de la tâche (Zerbato-Poudou, 2001 : 111-112).

J-M Zakhartchouk définit aussi la consigne comme une injonction donnée à des

élèves pour effectuer une tâche spécifique. Mais il met l'accent sur la difficulté de compréhension d'une consigne. Car si son énoncé est le plus souvent explicite, dit-il, les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, nécessitant un décodage. Il faut, précise-t-il, être attentif à l'ensemble des conditions dans lesquelles la tâche sera réalisée. Les élèves ont-ils les outils nécessaires pour répondre à la consigne ? Quel degré d'exigence doivent-ils atteindre ? La tâche s'inscrit-elle dans un projet ?

En fait, Jean-Michel Zakhartchouck n'imagine pas la consigne hors du contrat liant le maître et l'ensemble des élèves. Il envisage la consigne de sa réception par l'élève (Zakhartchouck, 1996 : 10-12).

Lors de la conception des manuels scolaires, la consigne s'adresse à un élève « virtuel » : élève moyen, régulier dans son travail, capable de comprendre n'importe quelle consigne. En cela, Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (Zakhartchouck, 1996 : 22) amènent une autre vision de la consigne, où celle-ci n'est pas codépendante de l'élève comme J-M Zakhartchouck la perçoit mais standardisée de manière à être la plus objective possible. C'est une courte phrase, synthétique, telle qu'on peut la trouver dans les manuels scolaires.

Cette dernière définition semble pertinente en ce qui concerne le concepteur de manuel scolaire. Bien évidemment ce dernier s'adresse à un élève moyen avec le souci d'être le plus objectif possible. Son public est virtuel. Mais l'enseignant, devant sa classe, s'il garde ce souci de concision, de clarté sera attentif aux données implicites de sa consigne comme le souligne Jean-Michel Zakhartchouck.

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou définit la consigne comme suit : « elle est porteuse d'informations permettant au sujet de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation ». Elle rappelle que la consigne est la première étape à la compréhension du sens de la tâche. En soustrayant les incompréhensions relatives à la syntaxe de l'énonciation, elle met en relief grâce à son article les conditions nécessaires pour permettre à l'élève de faire la

distinction entre les aspects matériels de la tâche et ses objectifs d'apprentissage. En cela, sa perspective coïncide avec celle de J-M Zakhartchouck.

Selon le point de vue duquel on se positionne, le terme de « consigne » révèle sa complexité. Les divers acteurs (maître-élèves) et facteurs qui entrent en jeu dans la passation de consignes sont multiples et font apparaître les difficultés que l'on peut rencontrer lors de sa mise en œuvre dans la classe.

Les consignes peuvent cependant être répertoriées selon leurs formes et leurs fonctions. L'enseignant, selon l'apprentissage visé, pourra sélectionner la consigne la plus adéquate pour la réalisation de la tâche.

2.2 Les formes de consignes

Il existe différentes formes de consignes qu'il convient de présenter brièvement. Les formes des consignes varient selon l'objectif visé par l'enseignant. En effet la situation d'apprentissage, qu'elle soit de découverte, de problème ou de réinvestissement, influe sur les formes des consignes.

Les consignes peuvent se répertorier selon divers critères. Jean-Michel Zakhartchouck nous présente quelques paires de consignes antinomiques. Je présenterai et décrirai chacune d'entre elles selon leurs caractéristiques.

2.2.1 Les consignes ouvertes/fermées

Les consignes ouvertes représentent les consignes « à faible guidage » et sont prodiguées dans une visée d'autonomie des élèves. Le contenu de cette forme de consignes laisse une part d'implicite qui permet aux élèves d'expérimenter diverses procédures, par tâtonnement. Il s'agit alors d'entrer dans une démarche d'apprentissage dite « constructiviste ». Cette forme de consignes n'attend pas une réponse fermée. Plusieurs réponses sont même acceptables puisqu'il s'agit ici de consignes visant à recueillir des représentations initiales par exemple, ou encore des réponses motrices en phase exploratoire en éducation physique et sportive.

Les consignes fermées quant à elles n'attendent qu'une seule réponse. La consigne prend une forme très explicite qui vise à maintenir l'élève dans une démarche particulière. Des conseils et explications sont formulés afin que les élèves acquièrent des savoirs et savoir-faire nécessitant une habileté précise, pour laquelle l'élève ne peut user de sa propre technique.

2.2.2 Les consignes simples/complexes

Elles font référence à leur structure syntaxique. Une seule proposition constitue la structure phrastique de cette consigne mais n'implique pas forcément la réalisation d'une seule tâche.

Les consignes complexes ou encore appelées consignes composées sont une succession de consignes simples, donc de plusieurs propositions, qui impliquent la réalisation de plusieurs actions dans la tâche.

2.2.3 Les consignes impersonnelles/impliquantes

Les consignes sont des consignes plus distanciées de l'élève, elles sont généralement construites à l'infinitif et de nature plus abstraite.

Les consignes impliquantes créent à l'inverse une atmosphère de travail visant à inclure l'élève dans la tâche. Elles utilisent généralement le tutoiement et s'appuient sur l'entourage direct de l'enfant : sa classe, son école, son environnement. On peut apparenter cette forme de consigne à ce que l'on nomme l'habillage, l'enrôlement dans le jargon professionnel.

2.2.4 Les consignes orales/écrites

Elles ont transmises par l'enseignant via sa voix mais pas seulement. D'autres paramètres paralinguistiques rentrent en compte dans l'énonciation d'une consigne, tels que le timbre, la modulation de la voix, le regard, les gestes de l'enseignant. Autant de paramètres non verbaux qui peuvent jouer sur l'interprétation des élèves.

Les consignes écrites englobent le texte, les phrases que nous retrouverons à

partir du cycle 2 (voire des mots à partir de la grande section) sur les fiches des élèves. D'autres formes d'écrit peuvent également être introduites : les dessins, photographies, pictogrammes, symboles,...

Jean-Michel Zakhartchouck partage son point de vue sur les formes de consignes énoncées ci-dessus.

Pour éviter une « application docile, sans réflexion personnelle », J-M Zakhartchouck préconise des consignes plutôt complexes et impliquantes que simples et impersonnelles. Entre la consigne fermée et la consigne ouverte, il souligne que la consigne fermée est rassurante pour les élèves, surtout ceux en difficulté. Cependant la consigne ouverte invite les élèves à expérimenter diverses solutions, à progresser par essais et erreurs. Elle forme l'esprit critique, le recul devant toute consigne, la recherche des pièges possibles. Dès lors les consignes ne peuvent être des exercices techniques. Il faut qu'elles soient en prise avec le quotidien (Zakhartchouck, 1999 : 50).

En plus de classifier les consignes selon leurs formes, Jean Michel Zakhartchouck s'appuiera sur les travaux de son prédécesseur, Philippe Meirieu, pour nous proposer diverses fonctions des consignes.

2.3 Les fonctions des consignes

Philippe Meirieu propose une typologie des consignes selon leurs fonctions. Il recense ainsi les quatre consignes suivantes selon leur visée : les consignes-buts, les consignes-structures, les consignes-procédures et les consignes-critères.

2.3.1 Les consignes-buts

Elles vont droit à l'essentiel, dévoilent l'objectif d'apprentissage visé, le but de la tâche en lui donnant du sens. L'élève, grâce à elles, s'implique dans un projet, dans la tâche à réaliser.

2.3.2 Les consignes-structures

Il s'agit de mises en garde sur d'éventuelles erreurs. Via ces consignes, l'enseignant attire l'attention de l'élève sur un point particulier à prendre en compte pour résoudre la tâche.

2.3.3 Les consignes-procédures

Ces consignes peuvent équivaloir aux critères de réalisation. Il s'agit ainsi pour l'enseignant de déterminer étapes par étapes, les procédures que les élèves peuvent ou doivent mettre en œuvre lors de la réalisation de la tâche. Une explicitation longue et détaillée des procédures menant au résultat final enrôlera les élèves, tandis qu'une explicitation moins détaillée visera leur autonomie.

2.3.4 Les consignes-critères

Là où la consigne-procédure nous donne les critères de réalisation, la consigne-critère nous donne le critère de réussite. L'élève peut se représenter la tâche attendue par l'enseignant et vérifier la conformité de son résultat (Meirieu, 1993 : 120 et 183).

Pour la plupart des enseignants la consigne est un outil stratégique. Ils distinguent celles purement organisationnelles entraînant la mise au travail de celles liées aux apprentissages ayant donc pour but d'apprendre. Les premières appartiennent au domaine de la socialisation, les secondes au domaine du cognitif (J-M Zakhartchouck, 2001 : 64).

Jean-Michel Zakhartchouck rappelle la double fonction de la consigne : pédagogique et didactique. Et, aux différentes fonctions de consignes relevées par Meirieu, il distingue dans la pratique de l'enseignant :

- les consignes « **formatrices ou facilitatrices** » mettant l'élève en action,
- les consignes « **de contrôle** » vérifiant les connaissances, et enfin
- les consignes « **diagnostiques** », faisant un « état des lieux » selon la

réponse des élèves.

Il ajoute à cela qu'en classe, d'autres paramètres sont à prendre en compte, tels que :

- la présentation matérielle des consignes,
- la gestion de l'espace et du temps,
- les interventions ou non du maître au cours de l'exécution de la consigne,
- la façon dont celui-ci articule les consignes du reste du cours,
- sa prise en compte de la diversité des élèves (Zakhartchouck, 2000).

Ces différents paramètres rejoignent l'article publié par Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. Plus que la structure de la consigne en elle-même, cette enseignante a mis en relief les dispositifs dans lesquels un enseignant peut inscrire sa consigne. C'est dans le cycle 1 que celle-ci a porté son regard et construit ses constats.

2.4 La compréhension de la tâche

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou est l'une des premières à s'être penchée sur la question de la consigne à l'école maternelle. Elle indique que la compréhension de la consigne entre dans un processus plus large dont la finalité est de donner du sens à la tâche exécutée. Autrement dit, la compréhension des consignes a pour objectif de donner du sens à la tâche, ce qui permettra d'accéder au savoir en jeu. Dans cette construction du sens, la consigne a évidemment un rôle crucial puisqu'il s'agit du moment de lancement des activités. Comme nous venons de le voir, cette consigne peut varier selon bien des aspects. En plus de ce travail autour et au cœur des consignes, l'enseignant ne doit pas omettre deux autres moments essentiels, selon M-T Zerbato-Poudou, dans la construction du sens de la tâche : l'évaluation et le guidage de l'action. La consigne doit donc s'intégrer dans un triptyque. La mise en action des élèves concrétise et éclaire les instructions de la consigne, ce qui révèle l'importance de prendre en compte ces

deux autres moments (Zerbato-Poudou, 2001: 1).

2.4.1 La consigne scolaire en maternelle

Dans un de ses articles, M-T Zerbato-Poudou rappelle que l'objectif principal de l'école maternelle est que l'enfant acquière son rôle d'élève, et ce à travers « les comportements favorables à l'étude, tels que l'écoute, la prise de parole, l'attention conjointe, le respect de la consigne, l'achèvement de la tâche, etc. ». (Zerbato-Poudou, 2001: 1).

De la liste de paramètres à prendre en compte lors de la passation de consignes énumérées par J-M Zakhartchouck ci-dessus, M-T Zerbato-Poudou s'attarde spécifiquement sur deux d'entre eux : ♦ la gestion de l'espace et du temps, et

♦ la présentation matérielle des consignes.

Et elle ajoute un dernier paramètre relevant des spécificités rencontrées en maternelle.

2.4.1.1 L'espace discursif et le temps

D'après elle, l'espace est investi de différentes manières selon les enseignants de maternelle. Dans son article, M-T Zerbato-Boudou nous décrit trois manières (non exclusives) d'énoncer les consignes en maternelle : en collectif, en groupe « atelier » ou en mobilisant les deux dispositifs : le collectif et les ateliers. Nous allons décrire ces dispositifs et leur mode d'organisation.

2.4.1.1.1 En collectif

Une consigne unique est communiquée au groupe-classe entier. Tous les élèves doivent répondre à la même tâche.

2.4.1.1.2 En collectif puis en ateliers

Plusieurs consignes sont énoncées aux élèves. Chaque groupe a une consigne différente, selon l'activité proposée, mais le tout s'inscrivant dans une thématique commune. Selon les enseignants, cette transmission de consignes a pour objectif d' : « exercer la mémoire, anticiper sur les activités, motiver les élèves et leur

permettre d'attribuer du sens à leur travail, dans la mesure où l'activité de chaque atelier fait écho aux autres et s'inscrit dans un ensemble signifiant » (Zerbato-Poudou, 2001: 2).

2.4.1.1.3 En ateliers

Dans la mesure où chaque groupe d'élèves effectue une tâche différente, l'enseignant peut transmettre la consigne directement aux groupes d'élèves constituant l'atelier.

Certains enseignants privilégient cette passation, même lorsque tous les ateliers s'accordent sur une même thématique, évoquant la difficulté de maintenir l'attention de tous les élèves lors d'un énoncé collectif. Ce choix de lieu et de dispositif leur revient, il s'agit là de leur liberté pédagogique.

Le moment de la passation de la consigne, rappelle M-T Zerbato-Poudou, est un critère à ne pas négliger et ce peut-être d'autant plus en maternelle. En effet, en fonction du moment de la journée (le matin, avant ou après une récréation, l'après-midi), l'attention des élèves ne sera pas la même. Il est donc essentiel, selon elle, que l'enseignant soit sensible et intègre le temps comme composante à son enseignement.

2.4.1.2 La présentation matérielle

Les consignes scolaires en maternelle s'énoncent sous forme verbale : à l'enseignant de choisir sa manœuvre. M-T Zerbato-Poudou relève que bon nombre d'enseignants ajoute à cette verbalisation différents supports visuels comme une démonstration, un modèle, ou encore une affiche présentant la tâche (Zerbato-Poudou, 2001: 2). En maternelle, ce sont ces formes d'écrit qui sont privilégiées. Là où les consignes orales sont centrales, la démonstration ou encore la présentation d'un modèle représente une aide pour les élèves. La démonstration permet de représenter physiquement les actions nécessaires à l'aboutissement de la tâche. L'enseignant peut effectuer la démonstration lui-même, rendant ses élèves spectateurs. La participation d'un ou de plusieurs élèves à cette amorce de mise en pratique est envisageable. Ainsi, l'enseignant

pourra mettre des mots sur les actions des élèves, rappeler par la même occasion les critères de réalisation et rebondir sur les éventuelles erreurs qui pourraient survenir. La présentation d'un modèle a un caractère plus figé puisqu'il consiste à présenter le résultat fini de la tâche, l'attendu en quelque sorte de l'enseignant. En visualisant le produit fini, l'élève peut passer à côté des procédures, des actions nécessaires. Il peut également réaliser la tâche pour parvenir au résultat fini, comme l'enseignant lui a demandé en passant à côté de l'objet d'apprentissage. En cela, il faut toujours garder à l'esprit les limites que peuvent générer certains outils.

En maternelle, ces différents supports visuels permettent d'une part une première culture à l'écrit pour les années à venir de l'élève, d'autre part une aide mémorielle non négligeable. Les élèves peuvent ainsi s'y référer à tout moment, selon les besoins de chacun. L'élève pourra le consulter, mobiliser cet outil lorsqu'il en aura besoin, en cas d'oubli de la tâche à réaliser ou de déconcentration au moment de la passation de consignes.

2.4.1.3 La spécificité de la maternelle

Les programmes de 2015 nous indiquent que l'enseignant de maternelle « aide à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages, fait acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer ». Pour ce faire, il peut organiser une mise en scène ritualisée. M-T Zerbato-Poudou précise même dans son article qu'il s'agit « d'un besoin essentiel de la maternelle » ((Zerbato-Poudou, 2001: 2). En effet, les activités ritualisées permettent une pérennité des règles d'action et des techniques de travail et s'inscrivent dans des habitudes collectives de travail. Les consignes nécessitent, davantage que dans tout autre cycle, une explicitation longue et détaillée. L'enseignant enrôle et inclut les élèves dans la tâche en répétant la consigne, en la reformulant ou en la faisant reformuler par un élève, autant que nécessaire. Des consignes s'inscrivant dans un dispositif ritualisé rendront le contrat d'apprentissage plus clair pour les élèves. Ils pourront y accéder plus aisément. M-T Zerbato-Poudou insiste donc sur le fait que la consigne en maternelle est

exploitée dans un dispositif et une temporalité. La passation de consignes peut varier en fonction des dispositifs choisis par l'enseignant. Ces dispositifs s'appliquent d'une part au lieu : au coin regroupement ou autour d'une table; d'autre part au public visé : une trentaine d'élèves ou un petit groupes allant de 4 à 6 élèves dans les ateliers.

2.4.2 Le guidage de l'action

Le moment du guidage se situe entre l'énonciation de la consigne et l'évaluation. Dans ce temps, nous retrouvons les interactions adulte-élève. Il peut s'agir de régulations en cours d'action, de réajustements, de relances. Effectivement, l'enseignant grâce à ses interventions directes en cours d'action peut réorienter les élèves dans l'objectif visé, leur permettre de s'auto-réguler en donnant du sens à l'activité. M-T Zerbato-Poudou parle de « création d'un espace social et discursif ». Grâce aux propos de Vygotsky (1985), de Wertsch (1988) et de Deleau (1990), il apparaît que cet espace se scinde en trois : l'espace social, l'espace discursif et l'espace mental.

Le premier relève de l'espace qui crée une interaction enseignant-élève. Une relation de tutorat se met en place entre les deux acteurs. Du point de vue de l'enseignant, nous parlons d'étayage. En réponse à l'étayage mis en place, l'élève commencera à prendre en charge la tâche progressivement.

Le second espace, le discursif, se fonde sur « la fonction sémiotique des langages ». Le contexte spécifique ainsi que la situation sociale organisée permet d'accéder à la double fonction du langage. Le discours est sans cesse renégocié en fonction du contexte dans lequel nous nous inscrivons.

Et le dernier espace, l'espace mental, est propre à l'élève. Comme sa dénomination le laisse entendre, il s'agit des phénomènes internes qui se construisent chez l'élève. L'aspect social permet d'aboutir d'une part aux connaissances, d'autre part à la construction de soi.

Ces trois espaces se construisent donc grâce au dispositif collectif. L'enfant progresse, acquière son rôle d'élève et se construit intérieurement une

représentation de la tâche scolaire et ce grâce au guidage de l'enseignant, à son étayage, aux régulations qu'il propose. M-T Zerbato-Poudou appelle cependant à la vigilance : « On assiste souvent cependant à une conduite pas à pas de la résolution de la tâche, ce qui réduit la prise en compte des finalités de la tâche, surtout si les aides ne portent que sur les aspects concrets » (Zerbato-Poudou, 2001 : 11).

2.4.3 L'évaluation

Le moment de l'évaluation est un moment important, voire même essentiel à la compréhension de la tâche (et donc à la compréhension de la consigne). Effectivement ce moment a plusieurs fonctions telles que « signifier la clôture de l'action mais également de répéter la consigne, d'effectuer un retour sur les modalités d'exécution, de créer un espace supplémentaire pour comprendre les finalités de la tâche » (Zerbato-Poudou, 2001: 6).

D'après M-T Zerbato-Poudou, faire un retour sur la consigne au moment de l'évaluation permet d'en renforcer ses informations. La consigne était dans un premier temps déconnectée de l'action des élèves, la rappeler après cette étape concrète peut permettre aux élèves de s'attacher à de nouveaux éléments, trop abstraits lors de l'orientation de l'action. Certains élèves peuvent même évoquer d'autres procédures pour aboutir au produit final. Ou encore revenir sur des erreurs peut être l'occasion de comprendre l'objectif de la tâche. La consigne énonce généralement des critères pour permettre à l'élève ou à l'enseignant de pouvoir évaluer le produit final. Autrement dit, grâce aux critères de réussite annoncés lors de la passation de consigne tels que « c'est réussi si votre Petit ours brun est habillé comme sur la couverture du livre et que nous avons réussi à nommer chaque vêtement qu'il a enfilé », l'enseignant peut revenir sur l'objectif : apprendre à nommer les vêtements et pour y parvenir « nous avons habillé Petit ours brun ». Il paraît donc logique que ces deux moments soient étroitement liés.

Cependant M-T Zerbato-Poudou pointe l'attention dont doivent faire preuve les enseignants quant à l'aspect qualitatif de l'évaluation. En effet, il convient d'être attentif à ne pas être dans un simple constat du travail accompli. Il est très souvent

observé dans les classes des évaluations qui ne correspondent qu'à une simple appréciation du travail de l'élève. Cette mise en garde vise à ce que les enseignants ne perdent pas de vue l'objectif de ce temps d'évaluation, c'est-à-dire la compréhension de la tâche. Cette finalité ne peut aboutir que si l'on intègre l'analyse du produit fini. Son analyse ne se fait pas de manière aléatoire mais au regard des critères de réussite, d'une part parce que ces critères de réussite ont été anticipés, sélectionnés et préparés en amont dans la préparation de l'enseignant. Cette anticipation vise à ne pas s'écarter des objectifs réels que l'on souhaite mobiliser à travers l'action de l'élève. D'autre part, croiser le produit final de l'élève aux critères de réalisation et de réussite rend cette étape plus objective. Il y a des éléments pertinents et objectifs sur lesquels s'appuyer, contrairement aux jugements de valeur comme « c'est beau », « c'est bien ».

De plus, M-T Zerbato-Poudou ajoute :

Il faut cependant préciser que cet objectif ne repose pas sur une conception de l'évaluation de type correctif visant à réduire les erreurs mais sur une évaluation prenant en compte les contenus de savoir enseignés et le cadre des interactions sociales d'apprentissage qui instaurent un rapport à cet objet de savoir. Il s'agit principalement de conduire une analyse réflexive sur l'action et son résultat (M.T. Zerbato-Poudou, 2001 : 9).

Selon la manière dont l'évaluation est menée, celle-ci peut ou non se révéler être un levier à la compréhension des enjeux didactiques de la tâche.

2.5 Conclusion

Face à toutes ces recherches et lectures, nous nous rendons compte qu'une seule question doit rester présente à l'esprit des enseignants : quel est notre objectif ?, comme le martèle J-M Zakhartchouck. Nous avons, grâce à ce dernier, une vision sur l'ensemble des consignes scolaires. Chacune d'elles a un but, une fonction et une finalité. En fonction de celles-ci, les élèves s'engageront dans la tâche de diverses manières : en tâtonnant, en respectant un cadre strict,...

M-T Zerbato-Poudou, en accord avec J-M Zakhartchouck, décrit différents paramètres et dispositifs à prendre en compte lors de la passation de consignes.

Ces paramètres tels que le lieu, le temps, les supports sont donc à prendre en compte dans tous les cycles. Mais la maternelle impose certaines spécificités. M-T Zerbato-Poudou stipule que « la tâche n'a de sens que par rapport à un ensemble plus vaste, les trois volets qui la composent et l'objectivent, la consigne, le guidage et l'évaluation, ont un rôle qui va au-delà de leur fonction première : ils permettent d'inscrire la tâche dans un ensemble qui lui donne sens » (Zerbato-Poudou, 2001 : 6).

Nous en retiendrons que la consigne n'a pas pour simple objectif la mise en activité des élèves. Son but ultime est la compréhension de la finalité de la tâche. Permettre aux élèves d'accéder au sens de la tâche scolaire est une des plus belles et des plus importantes missions de l'enseignant.

3 Problématique et méthodologie

Dès notre entrée dans le métier, la passation de consignes se révèle être un moment important et peut s'avérer parfois fastidieux pour certains. En effet, les consignes ont une place et un rôle central dans une classe, comme l'illustre si bien le titre de l'article de J-M Zakhartchouck : « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique » (Zakhartchouck, 2000: 1). Dès l'arrivée des élèves dans la classe jusqu'à la fin de la journée, l'enseignant énonce en effet une multitude de consignes. Il s'agit alors de repérer les différentes fonctions de celles-ci. Certaines sont de l'ordre de la régulation, du « vivre ensemble », d'autres sont en lien direct avec les apprentissages – même si les consignes de régulation s'ancrent tout à fait dans les apprentissages, et ce d'autant plus en maternelle où l'enfant apprend à devenir élève.

Enseignante en maternelle, j'ai tout de suite pris conscience de l'enjeu de la passation de consignes, de sa difficulté. Je n'ai donc jamais improvisé ces moments. Les consignes que je préparais au préalable prenaient toutes une forme différente, en fonction de la tâche à venir.

Ce choix de sujet a été conforté lors de mes visites en stage d'observation, les consignes et leurs mises en œuvre ont été pointées dès le début de l'année. L'enjeu des formateurs était de nous faire prendre conscience de l'importance de préparer celles-ci en amont et de nous donner des « clés ». J'ai pu observer une classe de petite section en école maternelle d'application. Lors de ce stage, la maître-formatrice nous a décrit le modèle que suivent ses consignes :

« Nous allons apprendre à ... *tâche globale de la séquence* ... pour ... « *nouveau pouvoir* »/ *enrobage*

Pour apprendre à ... *tâche de l'élève* avec moi, nous allons ... *activité de l'élève* ... C'est réussi si ... *critère de réussite* ...

Avec l'ATSEM, vous allez vous entraîner à ... *tâche de l'élève* ... en ... *activité de l'élève* ...

Aux tables rouge, verte et bleue, vous allez vous entraîner/découvrir ... *tâche de l'élève + activité de l'élève* ... C'est réussi si ... *critère de réussite* ...

Lorsque vous avez terminé, vous pouvez ... *activités autonomes autorisées* ...».

3.1 Question de recherche

Suite à ces conseils, je me suis naturellement interrogée sur ma propre passation de consignes. Existe-t-il LA bonne manière de formuler une consigne ? La maternelle impose-t-elle des dispositifs particuliers ? Je me suis alors penchée sur les travaux traitant de cette question.

C'est à travers mes différentes lectures que je suis arrivée à la question de recherche suivante :

En quoi les dispositifs, les paramètres et les pratiques peuvent-ils aider (ou freiner) la compréhension de la tâche pour des élèves de petite section lors de la passation de consignes ?

3.2 Données à collecter

3.2.1 Premier recueil de données envisagé

Dans un premier temps, je souhaitais effectuer mon recueil de données dans la classe de la maître-formatrice rencontrée dans l'école maternelle d'application. En raison de la pratique professionnelle expérimentée de cette enseignante, je souhaitais établir un recueil de consignes destinées aux élèves de petite section, les formes et les fonctions que peuvent prendre celles-ci. En effet, J-M Zakhartchouck propose un inventaire de consignes destinées aux autres cycles. Il s'agissait, en s'appuyant sur cet inventaire, de relever celles qui semblent être privilégiées dans une classe de maternelle. Pour ce faire, il me fallait relever des passations de consignes dans une classe performante. Ce que j'entends par « classe performante », c'est une classe dont la pratique enseignante enrôle les

élèves, leur permet de s'engager dans leur tâche et dont les résultats sont satisfaisants, autrement dit des élèves en situation de réussite scolaire. Cette école d'application, c'est-à-dire une école où tous les enseignants sont maîtres-formateurs, me semblait très appropriée pour relever mes données. Par la mise en œuvre d'une même séquence au sein de la classe d'application et de ma propre classe, il aurait été question de comparer les passations de chacune des enseignantes auprès de deux groupes d'élèves différents et d'observer leurs actions face à la tâche proposée. Pour des questions d'organisation, ce recueil n'a pas été possible. Toutefois, un de nos premiers stages visait à nous sensibiliser, nous former sur la question de la passation de consignes, appelée « le lancement d'activités » par cette enseignante. Ma pratique professionnelle ainsi que ma réflexion ont donc fortement été influencées par cette rencontre.

3.2.2 Présentation du terrain

Le second temps d'analyse porte sur ma propre pratique, dans la classe où j'exerce à mi-temps depuis la rentrée. Je suis professeure des écoles stagiaire dans une classe à double niveau : petite et moyenne section. L'effectif de ma classe est de 29 élèves : 12 PS et 17 MS. Les élèves sont de manière globale plutôt en réussite scolaire. Deux élèves se démarquent : un élève de petite section qui ne communiquait que par pointage à la rentrée et qui rencontre de grandes difficultés de concentration, et un autre élève de moyenne section qui présente des retards langagiers et donc des difficultés dans ses apprentissages. Ces deux élèves ont progressé depuis septembre mais restent encore fragiles.

Dans cette recherche, notre regard portera essentiellement sur les consignes destinées aux élèves de petite section, en réponse à la problématique soulevée. L'énonciation de la consigne au coin regroupement, comme dans le premier enregistrement, inclut cependant automatiquement les élèves de moyenne section aussi. Nous analyserons cependant uniquement les activités destinées aux petites sections. Les deuxième et troisième enregistrements s'inscrivent dans un autre dispositif, de l'énonciation à l'évaluation nous ne nous trouverons que face à des élèves de petite section.

C'est donc dans la classe où j'exerce que l'analyse de consignes se déroulera, avec les limites que peut engendrer ce type de recueils. La première limite à réaliser ce projet de recherche au sein de ma classe réside dans le fait que je suis professeure des écoles stagiaire et que je n'ai donc pas l'expérience que pourraient avoir des enseignants titulaires depuis plusieurs années. Mes gestes, mes outils, ma posture sont en voie d'acquisition. C'est par un long cheminement, sans doute d'essais-erreurs enrichissants, que nous devenons enseignants. De la passation de la consigne à l'évaluation de celle-ci, certaines compétences sont acquises et d'autres moins. Les données peuvent pâtir de ce manque d'expérience. La seconde limite porte sur le fait que je suis dans une démarche de recherche, et donc de questionnements. L'apport théorique sur lequel j'ai travaillé a fait émerger de nouvelles interrogations. Tous ces apports ont eu des conséquences directes sur ma pratique. Aussi, dans mon projet de recherche, je suis consciente des données que je recueille, de l'analyse qui s'en suivra et donc, consciemment ou inconsciemment, les données collectées en subissent peut-être des conséquences. Effectuer le recueil des données dans une autre classe aurait pu pallier ce problème. Enfin la troisième limite est la difficulté, parfois, de mettre en place le recueil de données au sein de sa propre classe, quand notre rôle est à ce moment là d'être enseignante et donc entourée de 29 élèves sous notre responsabilité. Effectivement, le premier enregistrement par exemple a été décidé le matin même, sur conseil d'un professeur en visite ce jour là. La passation de la consigne avait déjà débuté quand je me suis souvenue de déclencher la caméra. Ce qui a donc, tout à fait légitimement, généré de la curiosité et donc de l'agitation dans la classe. Aussi, toujours lors du premier enregistrement, le retour sur l'activité n'a pas été filmé. La même activité auprès du second groupe de petite section n'a pas pu être filmé. Et le lieu d'exécution de la tâche interfère sur la qualité de l'enregistrement : la table d'activité habituelle où l'on réalise la tâche ensemble (la table verte) se trouve entre deux autres tables, le bruit voisin va rendre l'écoute de l'enregistrement plus fastidieux. Dans le second enregistrement, ces aspects logistiques ont pu être anticipés.

3.2.3 Données collectées

Pour répondre à ma question de recherche : **en quoi les dispositifs, les paramètres et les pratiques peuvent-ils aider (ou freiner) la compréhension de la tâche pour des élèves de petite section lors de la passation de consignes?**, j'ai choisi la méthode qualitative comme recueil de données, avec l'analyse d'enregistrements filmés. Chacun de ces enregistrements sera transcrit et les verbatim seront alors analysés de manière à répondre à la problématique soulevée.

Cette analyse se structure en trois temps autour de la réalisation de la tâche : l'avant, le pendant et l'après. Plus précisément :

- les consignes énoncées : où, comment, face à qui ;
- le guidage de l'action : la mobilisation des élèves dans la tâche par l'observation filmée des élèves lors de la réalisation de la tâche ainsi que les interventions de l'enseignante in situ ;
- l'évaluation : le retour sur l'activité, la reformulation de la tâche par l'enseignant ou par les élèves en fin d'activité.

En effet, comme le rappelle M-T Zerbato-Poudou, la consigne ne peut faire l'objet d'étude d'une recherche sans prendre en compte l'activité en elle-même, ainsi que le retour d'activité où la consigne est rappelée, voire renégociée à partir de l'activité vécue par les élèves.

Dans cette classe, chaque matinée se décompose en trois temps d'apprentissage : le premier temps est dédié à « agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités physiques », le second temps présente une séance de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » aux élèves, le troisième temps (après la récréation et avant le repas de midi) permet de s'exercer aux activités artistiques. L'analyse porte sur le second temps d'apprentissage, à ce moment de la journée les élèves sont plutôt disponibles et réceptifs. Un travail nécessitant plus de concentration et de mobilisation intellectuelle respecte donc leur rythme d'attention.

Plusieurs activités sont filmées pour permettre une analyse des consignes et des dispositifs adjacents qui aident ou freinent la compréhension de celles-ci.

Enregistrement 1 : Les consignes au coin regroupement

Le premier enregistrement se déroule au coin regroupement, ainsi nous y trouvons les élèves de petite et de moyenne section puisque dans cette classe un regroupement dissocié par niveau n'a pas été mis en place. Les consignes seront donc énoncées pour l'ensemble de la classe. Ce dispositif est choisi par l'enseignante car l'ensemble de la classe se situe dans le même domaine : le domaine 1 des programmes officiels : « Mobiliser le langage à travers toutes ses dimensions ». Les séquences en cours portent autour d'un réseau d'albums sur le thème de l'habillement pour les petites sections et autour d'un réseau d'albums de reformulation du conte de « La moufle » pour les moyennes sections (cf annexe 4). Dans chacune de ces séquences, des activités sont ritualisées et amorcent chaque séance pour installer une routine, un enrôlement et permettre aux élèves de situer l'activité dans un ensemble. Chaque niveau est présent et, même, peut participer aux activités ritualisées de l'autre niveau. Ces activités consistent en des manipulations, de la mise en action (habiller la marotte *Petit ours brun*, trouver le vrai vêtement dont on parle) ou encore une mise en voix d'un album (lu ou raconté à l'aide de marottes). Ce choix a été fait par l'enseignante pour deux raisons :

1. les élèves ont le choix de l'activité (avec des régulations ponctuelles de l'enseignante) qu'ils vont ensuite réaliser. Les élèves de petite section ne pouvant pas encore s'inscrire de manière autonome lors de leur entrée le matin dans la classe (grâce à des supports visuels annonçant les activités du jour), l'enseignante fait le choix de présenter chaque activité en collectif, en spécifiant celles destinées à chacun des niveaux. Aussi, ce travail d'écoute facilitera le travail de compréhension puisque les activités sont reportées dans la semaine pour que les élèves puissent effectuer chacune des activités mises en place. La première passation de consignes sera donc plus détaillée qu'au fil de la semaine, où les élèves pourront davantage reformuler voire annoncer l'activité à venir.

2. le climat de cette classe permet cet enrôlement puisque les moments de regroupement ne génèrent pas de bruit, ni d'agitation. À mon sens participer aux activités ritualisées, même d'une séquence destinée à d'autres, répond à la curiosité naturelle des enfants de cet âge. De plus, grâce à cette prise de connaissance (en plus de porter de l'intérêt à ce que font leurs camarades) ils ont également l'opportunité, lorsque leur activité est terminée, de circuler sur les tables d'activités autonomes ou de venir écouter l'activité en cours menée par l'adulte. Ce « droit » leur a été explicité dès le début d'année, permettant ainsi à l'élève de pouvoir faire et refaire certaines activités – besoin essentiel en maternelle. Ils peuvent aussi, selon leur envie ou leur besoin, réaliser des activités destinées aux petites sections pour les moyens sections (ce qui consolidera leurs acquis) ou même pour les petits de tenter des activités de moyenne section.

Cet enregistrement est filmé en fin de la troisième période (mi février). N'ayant pas été programmé en amont, l'évaluation de la séance -qui s'est déroulée dans un troisième temps au coin collectif, n'a pas été filmée. Un premier travail d'analyse est tout de même possible grâce à cet enregistrement, croisant la transcription des consignes au regard de ma partie théorique. D'autant que le dispositif de passation de consignes, tel quel, est le plus généralement exploité par l'enseignante de cette classe. L'analyse de cet extrait permettra donc de relever certaines formes de consignes privilégiées ainsi que les dispositifs (lieu, supports,...) sélectionnés par l'enseignante.

Enregistrement 2 et enregistrement 3: Les consignes en PS auprès du groupe 1 et 2 :

Les second et troisième enregistrements se situent fin mars. C'est au niveau de leur table d'activité que les élèves vont réaliser la tâche : ils seront à cette table de l'énonciation de la consigne au retour sur l'activité. Ces deux enregistrements portent sur la même activité, celle-ci est proposée à deux groupes d'élèves de petite section (donc sur deux jours consécutifs). Chaque groupe se constitue de 6 élèves. La séance proposée s'inscrit dans le domaine 4 des programmes de

maternelle « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». Il s'agit ici pour les élèves de « faire les courses » (cf annexe 5). Dans le cadre de la recherche, l'enseignante a cette fois varié son dispositif. Les élèves ne s'inscrivent pas à l'activité de leur propre chef, les groupes ont été réalisés pour être les plus homogènes possible. Aussi, la passation de consigne s'effectue aux tables donc en petits groupes. De cette manière, les élèves l'entendent tous pour la première fois ce qui permet une analyse plus juste sur les effets de la consigne sur les élèves. En effet, le second groupe ne l'entendra pas une fois de plus que le premier, ce qui aurait été le cas dans le dispositif habituel.

3.3 Conventions de transcription

Dans un souci d'anonymat, les prénoms ont été modifiés dans chaque transcription. Les conventions de transcription sont issues du groupe d'études des données orales (GEDO/GARS). A ces normes, j'ajouterai certaines transcriptions comme suit :

la forme interrogative	(?)
la forme exclamative	(!)
accentuation de mots	MAJUSCULES

Certaines intonations de voix de l'enseignante qui semblent être pertinente dans l'énonciation des consignes seront transcrites de la sorte entre parenthèses, par exemples : (CHUCHOTEMENT), (TON ENJOUÉ),...

Les gestes, les pointages de l'enseignante aidant le discours seront annotés tel quel : <...**texte en gras**...>.

3.4 Critères d'analyse

Un premier travail d'analyse portera sur les formes de consignes observées en se basant sur l'inventaire répertorié par J-M Zakhartchouck. Ensuite je porterai mon regard sur les dispositifs mis en place, selon les apports théoriques de M-T

Zerbato-Poudou. Le second temps d'analyse mettra en relief trois temps :

➤ **Les consignes rencontrées :**

en se référant au répertoire de J-M Zakhartchouck, il s'agira d'établir les différentes formes de consignes rencontrées dans la classe. Ainsi qu'une analyse sur les dispositifs complémentaires (inhérents) aux consignes en maternelle, d'après l'article de M-T Zerbato-Poudou en trois points :

- l'espace/temps,
- la préparation matérielle,
- la spécificité de la maternelle.

➤ **La mobilisation des élèves dans la tâche :**

nous nous situerons ici, dans le « faire » de l'élève. Cette analyse permettra de rendre compte de l'impact de la consigne sur les élèves. Nous porterons notre regard sur :

- la mise en action ou non des élèves suite à l'énonciation de la consigne ;
- l'intervention de l'enseignante : doit-elle répéter la consigne, la reformuler ?

➤ **Le retour sur l'activité:**

il s'agira d'observer, dans cette dernière étape, le forme du retour sur l'activité rencontré dans cette classe. Nous décrirons :

- le dispositif dans lequel a émergé ce temps de retour, c'est-à-dire le lieu et le public visé ; l'organisation matérielle de la situation
- la forme de ce retour, au regard de l'apport théorique de M-T Zerbato-Poudou : qui reformule la tâche ? De quelle manière ?

4 Analyse

Les programmes de l'école maternelle de 2015 stipulent que « L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de se les approprier». Beaucoup de choix s'offrent à l'enseignant pour sa passation de consignes. En effet celui-ci a la liberté de choisir la forme, la syntaxe et le lexique employé. Il peut également privilégier certains moments, lieux ou dispositifs de la classe : certains enseignants énoncent la consigne au groupe-classe, tandis que d'autres préfèrent intervenir sur chaque table d'activités (donc auprès d'un petit groupe d'élèves). D'autres encore utilisent un référent ou non, la forme de ce dernier variera en fonction du choix de l'enseignant. Tous les paramètres non verbaux sont aussi à prendre en compte et divergeront selon chacun.

Face à cette multitude de choix, nous relèverons lesquels ont été privilégiés dans la classe observée.

Dans cette classe, nous observons ma propre pratique professionnelle, en tant qu'enseignante stagiaire, lors de la passation de consignes dans une classe à double niveaux. Nous porterons donc notre regard sur le moment de l'énonciation de la consigne en passant par la mise en action des élèves de petite section, pour finir sur le retour sur l'activité.

4.1 Les consignes rencontrées

Les enregistrements filmés se déroulent dans une classe de 29 élèves de petite et moyenne section. Le premier enregistrement est recueilli en fin de période 3, le deuxième enregistrement en milieu de période 4. Lorsque les consignes sont énoncées au coin regroupement (enregistrement 1), l'analyse du discours de l'enseignante portera sur les deux niveaux : petite et moyenne section. Dans le deuxième et troisième enregistrement, seules les consignes dédiées aux petites sections seront l'objet d'étude.

Nous analyserons la consigne en regard des diverses formes répertoriées par J-M Zakhartchouck. Et puisque nous sommes au sein d'une classe de maternelle, comme M-T Zerbato-Poudou, nous porterons notre regard sur les différentes modalités d'énonciation de la consigne monopolisées.

4.1.1 Les formes de consignes rencontrées, au regard des propositions de J-M Zakhartchouck

Consignes fermées ou ouvertes ?

Nous pouvons constater que les temps de passation de consignes sont de courtes durées : entre 26 secondes et 3 minutes 51 secondes . Les grands écarts temporels se situent lors de la première passation de consignes, nous tenterons d'en expliquer les raisons. Tandis que les consignes énoncées aux tables d'activité ont des durées beaucoup plus proches.

Enregistrement 1, Les consignes au coin regroupement :

Ateliers/niveau/ objectifs	Consignes	Temps
Présentation générale des ateliers : apprendre à raconter	1M alors on va apprendre à raconter les histoires avec les petites sections on apprend à raconter les histoires où perso-où les personnages s'habillent + qu'est ce qu'on a appris comme histoire [...] 7M LA MOUFLE +	De 00:28 à 1:00 total : 00:32
Semi-dirigé MS raconter à l'aide de marottes	7M aujourd'hui + avec Anne vous allez + apprendre à raconter cette histoire + attention Anne elle ne la connaît pas (CHUCHOTEMENT) + alors vous allez TRÈS bien la raconter + pour qu'à la fin elle ait tout compris (TON ENJOUÉ) + de ce qui se passe dans la moufle + on va raconter la dernière histoire de la moufle avec chacun un personnage +	De 1:00 à 1:26 Total : 00:26
Autonomes MS ordonner des images séquentielles de l'histoire « La Moufle »	7M à la table rouge et à la table jaune + on va- + + qu'est ce qu'on trouve ici (?) [...] 49M alors ça c'est à la table rouge et à la table jaune	De 1:26 à 5:17 Total : 3:51
Dirigé	49M alors à la table verte vous allez venir avec moi et on va continuer + on va- on va habiller le loup	De 5:17

PS apprendre à raconter « Je m'habille et je te croque »	garou de l'histoire "je m'habille et je te croque" +	à 5:30 Total : 00:13
Autonome PS nommer les vêtements	49M et à la table bleue vous allez habiller Petit ours brun parce qu'il est resté en pyjama vous allez l'habiller pour qu'il soit tout prêt à partir à l'école + d'accord (?)	De 5:30 à 5:46 Total : 00:16

Nous pouvons relever ici que chaque atelier est présenté de manière brève, très brève (autour de 30 secondes) sauf un atelier : l'atelier autonome des moyennes sections. Sur les quatre activités proposées : deux seront encadrées par un adulte -qui pourront expliquer à nouveau la consigne au groupe d'élèves présents, un atelier autonome dédié aux petites sections est peu explicité puisque le dispositif est bien connu des élèves qui ont fait et refait cette activité (au départ encadrée par l'enseignante, ensuite par l'ATSEM et enfin seul).

La consigne de l'atelier autonome des moyennes sections se distingue des autres. En effet sa durée est de 3:51, en cela elle excède toutes les autres (son temps est 7 fois supérieur aux autres consignes). Il s'agit d'ordonner des images séquentielles d'un album connu, cette activité est assez courante dans les écoles de maternelle. Nous pouvons donc supposer que ce type d'activité a déjà été rencontré lors de leur parcours d'élève. Mais l'enseignante ne l'avait pas encore réalisé au cours de cette année scolaire. On peut donc parler ici de priorisation, c'est-à-dire que l'enseignante anticipe la consigne à mettre en évidence en fonction des besoins (activité méconnue, compliquée,...).

Enregistrement 2, Les consignes en PS auprès du groupe 1 :

Atelier/groupe	Consignes	Temps
Atelier dirigé PS groupe 1 (6 élèves)	1M alors + qu'est ce qu'on va faire aujourd'hui qu'est ce que nous allons faire ensemble (?) + on va continuer à apprendre à aller chercher le bon nombre d'objets + ça veut dire quoi (?) ça veut dire que maîtresse elle va vous donner + + une carte + vous vous allez regarder sur la carte qu'est qu'on voit (?) + c'est quoi Léonore (?) [...] 9M 1 d'accord ?et quand on a fini ses courses on vient me le	Total : 1:36

	donner parce que moi je suis le caissier (!) d'accord (?)	
--	---	--

Enregistrement 3, Les consignes en PS auprès du groupe 2 :

Atelier/groupe	Consignes	Temps
Atelier dirigé PS groupe 2 (6 élèves)	1M alors qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui (?) 37M deux on revient moi je suis la caissière je regarde si c'est bon et si c'est bon on repart vite faire des courses + c'est parti (?)	Total : 2:19

Les deuxième et le troisième enregistrements confortent la brièveté du temps d'énonciation des consignes, variant entre 1 minute 30 secondes et 2 minutes 19 secondes. Ces temps courts nous amènent à penser que les consignes sont de types fermées. Ainsi elles vont droit à l'essentiel.

L'analyse des interactions enseignante-élèves nous permet de constater que l'enseignante engage des questions-réponses avec les élèves. La forme interrogative est donc très présente dans l'énonciation des consignes recueillies. Cette forme pourrait nous amener à penser que les consignes ont une forme ouverte. En effet, le questionnement génère une interaction maître-élèves. Mais une seule réponse est attendue par l'enseignante: «qu'est ce que tu vois là (?) → le monsieur» (Les consignes au coin regroupement). Et comme indiqué dans le cadre théorique, une consigne fermée est à l'origine d'une réponse fermée. Ici, la question, tout comme la consigne fermée, n'attend qu'une seule réponse.

Ce questionnement vise aussi à ce que les élèves prennent connaissance du matériel, des outils qu'ils vont manipuler durant la tâche. Certaines questions n'attendent donc même pas de réponse mais permettent d'attirer l'attention de l'élève sur l'objet présenté. La quantité de ces interactions: de l'interaction 7M à 49M pour l'annexe 1, de 1M à 22M pour l'annexe 2 et de 1M à 37M pour l'annexe 3 prouve que l'enseignante met beaucoup de soins à présenter les outils. Chaque étape, chaque procédure de la mise en action sont expliquées, explicitées et décrites afin d'aider les élèves à anticiper le résultat final de la tâche. Ainsi, comme le précise J-M Zakhartchouck, les consignes dont la forme est très

explicite, comme c'est le cas dans nos observations, correspondent à des consignes fermées. Elles rassurent et sécurisent les élèves.

J-M Zakhartchouck oppose deux formes de consignes: les consignes ouvertes aux consignes fermées. En se basant sur la brièveté des énoncés et sur le guidage de l'enseignante quant aux procédures pour parvenir à l'achèvement de la tâche, nous pouvons caractériser les consignes rencontrées de consignes fermées. Nous rappelons que ce terme recouvre le fait que ces consignes prodiguent un guidage fort, ce qui peut sembler nécessaire face à des enfants qui appréhendent seulement leur rôle d'élève. Comme inscrit dans la partie théorique, les consignes ouvertes visent l'autonomie des élèves. Or en classe de petite section, les élèves ont besoin de beaucoup de présence, d'explications, d'explicitations et d'outils pour devenir petit à petit de plus en plus autonomes.

Consignes simples ou complexes ?

Nous pouvons remarquer (voir annexes 1,2 et 3) que l'enseignante utilise les deux formes de consignes. Cependant nous retrouvons en plus grand nombre des consignes simples.

Dans l'enregistrement 1, seules trois phrases relèvent de structures complexes :

1M avec les petites sections on apprend à raconter les histoires où les personnages s'habillent

7M alors vous allez TRÈS bien la raconter + pour qu'à la fin elle ait tout compris (TON ENJOUÉ) + de ce qui se passe dans la moufle

10M elles se sont toutes mélangées mais vous vous connaissez l'histoire (ENCOURAGEANT)

En regard de la forme de consigne prescrite par la maître-formatrice, nous pouvons constater que pour chaque activité encadrée par un adulte, l'enseignante présente la tâche mais omet de présenter l'activité des élèves. Pour les activités autonomes, nous relevons le phénomène inverse. L'activité des élèves est annoncée mais pas la tâche, l'objectif que cette activité vise.

Dans les deux enregistrements suivants, la tâche de l'élève est présentée sous la forme d'une phrase à structure complexe :

1M on va continuer à apprendre à aller chercher le bon nombre d'objets

33M on va apprendre à aller chercher le bon nombre d'objets + que la carte nous demande

Cette structure syntaxique fait référence à ce qui a été observé dans la classe de l'enseignante maître-formatrice «Pour apprendre à ..., nous allons» . L'enseignante de cette classe reprend cette structure par volonté d'explicitement la tâche, l'objectif d'apprentissage à ses élèves.

Toutes les autres structures sont simples, ou alors il s'agit de deux propositions simples coordonnées entre elles. Les phrases sont généralement conduites sous la forme d'un dialogue, de questions visant à faire interagir les élèves dans l'énonciation de la consigne. De manière générale aux trois enregistrements, un long moment est consacré à la présentation des outils et aux critères de réalisation.

L'âge des élèves peut nous laisser penser qu'une consigne courte et de structure syntaxique simple permettra aux élèves d'accéder plus aisément à son sens. Le langage utilisé par l'enseignante s'adaptera à leur niveau de maturité. En effet, à trois ans, les élèves en sont parfois à leur début de composition GN+GV.

Consignes orales ou écrites ?

Les consignes répertoriées sont des consignes orales. En effet dans une école maternelle, l'oral est central et l'écrit quasiment inexistant. Son entrée se fait progressivement, grâce à l'oral. Les niveaux de la classe observée: petite et moyenne section se situent en début de scolarisation. Les élèves rentrent progressivement dans l'écrit. J-M Zakhartchouck préconise de recourir à la forme verbale mais également écrite des consignes pour en favoriser la compréhension. En accord avec ce dernier, M-T Zerbato-Poudou précise dans son article que l'enseignante peut favoriser cette mise en œuvre, même au sein d'une classe de maternelle. L'oral a pour limite de nécessiter une grande mobilisation intellectuelle, les élèves aussi jeunes doivent faire preuve de beaucoup de concentration. Le recours à une forme d'écrit peut s'avérer nécessaire pour soutenir leur attention.

Dans cette classe, nous pouvons observer que des supports visuels, dont M-T Zerbato-Poudou soulignait la présence, servent d'appui aux paroles de l'enseignante. Chaque table d'activité est matérialisée au tableau noir et les supports de l'activité y sont présentés (voir chapitre 4.1.2 La préparation matérielle, selon M-T Zerbato-Poudou). Grâce à ces supports, l'enseignante utilise le pointage et permet aux élèves de se projeter plus facilement, plus concrètement dans la tâche à venir.

Des paramètres paralinguistiques s'ajoutent également à l'oral comme: les pauses, l'intonation, les gestes (pointage, mise en action, ...). Ces paramètres ont pour objectif de garder ou d'attirer l'attention des élèves.

Consignes impliquantes ou impersonnelles ?

Comme énoncé dans ma partie théorique les consignes impliquantes s'identifient par le tutoiement. Lors du premier enregistrement, la consigne est communiquée au groupe-classe entier, le tutoiement n'est donc pas utilisé. Cependant c'est la troisième personne du singulier « on » qui est monopolisé par l'enseignante.

1M alors on va apprendre à raconter les histoires avec les petites sections on apprend à raconter les histoires où perso-où les personnages s'habillent +

Ce « on », caractéristique du langage oral, traduit en réalité un « nous » (1ère personne du pluriel). L'enseignante s'inclut dans l'apprentissage. Elle crée une proximité avec les élèves, ne se positionnant pas dans un enseignement dit frontal.

7M aujourd'hui + avec Anne vous allez + apprendre à raconter cette histoire + attention Angèle elle ne la connaît pas (CHUCHOTEMENT) + alors vous allez TRÈS bien la raconter + pour qu'à la fin elle ait tout compris (TON ENJOUÉ) + de ce qui se passe dans la moufle + on va raconter la dernière histoire de la moufle avec chacun un personnage

L'enseignante use ici d'une implication d'ordre affective « Nous avons envie d'inclure Angèle - l'ATSEM de la classe voisine, (l'ancienne ATSEM pour certains élèves de MS) remplaçante ce jour, dans nos apprentissages. Nous allons lui montrer et nous allons lui raconter l'histoire pour qu'elle aussi la connaisse. ». Les

élèves sont même dans cette situation, en position de dominance puisqu'eux connaissent l'histoire, ils peuvent jouer aux petits maîtres -ce qui leur plaît beaucoup à cet âge.

10M regardez les moyennes sections écoutez bien hein parce que ça vous le faites TOUT SEULS + elles se sont toutes mélangées mais vous vous connaissez l'histoire (ENCOURAGEANT) alors vous devez + remettre + les moments de l'histoire dans le bon ordre +

16M il y en a cinq + on les prend devant soi on les met TOUTES + en face de nous sur la table + et là on voit toutes les images + viens regarder avec moi Anna viens m'aider + (Les consignes au coin regroupement)

Au regard des observations menées dans la classe de petite et moyenne section, nous pouvons donc conclure que certaines formes de consignes sont privilégiées dans une classe de petite section : des consignes bien évidemment orales compte tenu que les élèves de cet âge ne sont pas encore lecteurs et ne connaissent pas encore les codes, les signes propres aux activités scolaires (insertion progressive des supports écrits : dessins, icônes, logos). Nous retrouvons également des consignes fermées en raison de leur statut rassurant et encadrant, comme l'affirme J-M Zakhartchouck. Et des consignes impliquantes puisque le public visé est encore très jeune, l'affectivité (ce qu'ils ressentent face à l'enseignant) sera déterminant dans leur manière de s'engager dans la tâche proposée. La frontière entre le nombre de consignes simples et complexes est moins nette. On peut noter que, souvent, l'enseignante tente de produire des consignes simples mais que la spontanéité de l'oral ne le permet pas toujours.

4.2 Les consignes au service de la compréhension de la tâche

4.2.1 La consigne en petite section

4.2.1.1 L'espace discursif et le temps

Pour l'enregistrement 1, le temps d'énonciation des consignes s'effectue en deux

temps : le premier temps se déroule au coin regroupement pour toutes les tables d'activités proposées et le second aux tables, auprès des groupes de travail encadrés par un adulte. Cette passation de consignes répond à la deuxième modalité présentée par M-T Zerbato-Poudou: en collectif puis en ateliers. Chaque temps d'apprentissage s'inscrit dans un seul et unique domaine, de ce fait les consignes semblent s'inscrire dans un tout. Aussi, les activités seront reconduites le lendemain, afin que les élèves puissent réaliser toutes les activités proposées. Ainsi même si l'élève entend une consigne qui ne le concerne pas directement en ce jour, l'entendre à nouveau le lendemain fera résonance et facilitera du point de vue de l'enseignant la passation et du point de vue de l'élève la compréhension de la consigne. Aussi, ce dispositif d'énonciation a été sélectionné par l'enseignante puisque les élèves ont le choix de l'activité à venir. En prenant connaissance de chaque consigne au coin regroupement, l'élève choisit dans quelle activité il souhaite s'engager. L'enseignante régulera les choix lors du deuxième passage ou lorsqu'elle doit faire preuve de différenciation pour répondre aux besoins de chacun.

Le second enregistrement ainsi que le troisième s'appuient sur une autre modalité d'énonciation relevée par M-T Zerbato-Poudou: l'espace discursif est organisé en groupe «atelier». Ce dispositif est peu mobilisé par l'enseignante de cette classe. Ce choix s'est fait en raison du projet de recherche. Certains enseignants favorisent ce choix, selon M-T Zerbato-Poudou, pour deux raisons: soit chaque tâche proposée diffère dans les groupes de travail, soit l'attention des élèves est plus facile à capter.

Nous pouvons observer dans cette classe que l'attention du groupe, l'attitude des élèves au coin regroupement ne nécessitent pas de recourir à une passation de consignes aux tables d'activités. Une modalité aux tables s'avère en effet chronophage pour l'enseignante et laisse un temps de transition trop long, ce qui peut avoir comme conséquence une agitation générale (justifiée puisque les élèves n'ont rien d'autre à faire que d'attendre).

La modalité d'énonciation ritualisée dans cette classe est donc celle énoncée au

coin regroupement et répétée aux tables puisque chaque table d'activité s'inscrit dans un seul et même domaine. Et aussi, grâce à ce dispositif d'énonciation, l'enseignante peut mettre en place son choix pédagogique qui consiste à laisser les élèves s'inscrire selon leur propre choix dans une tâche (source de grande motivation).

4.2.1.2 La présentation matérielle

M-T Zerbato-Poudou affirme dans son article que des supports visuels accompagnent la pratique professionnelle de bon nombre d'enseignants.

Ici, l'enseignante fait ce choix également. Des feuilles de couleurs sont affichées au tableau noir. Elles représentent chaque table d'activité: la table verte, violette, jaune, rouge et bleue qui ont toutes la couleur en rappel sur leur centre. Les affiches représentant les tables verte et violette possèdent en plus une photographie, respectivement de l'enseignante et de l'ATSEM. Les autres, sans photographie, signifient aux élèves qu'ils travaillent en autonomie. Ce dispositif est installé depuis la deuxième période et est donc connu des élèves.

L'activité à venir est présentée sur chacune de ces tables matérialisées par des photographies ou le matériel support de l'activité.

Lors du premier enregistrement, nous retrouvons un loup à scratch sur la feuille verte, un petit ours brun à scratch sur la feuille bleue. Ces deux présentations correspondent au produit fini, donc au modèle de la tâche finale attendue par l'enseignante. Sur la feuille violette, l'album de «La Moufle» est positionné. L'album permet aux élèves de bien identifier la tâche sur laquelle porte l'objectif: apprendre à raconter une histoire. Sur la feuille rouge et jaune, nous retrouvons la fiche que vont manipuler les élèves (agrandie au format A3), à laquelle s'ajoute les étiquettes (dans un petit pot à portée de l'enseignante). Les images des étiquettes décrites avec et par les élèves rappellent les moments de l'histoire. En réalisant cette activité avec une élève face au groupe au coin regroupement, cela permet de percevoir les critères de réalisation in situ et aussi le produit final: les 5 étiquettes affichées dans l'ordre sur la feuille au tableau.

Lors du deuxième et troisième enregistrement, au coin regroupement, l'affichage au tableau est une photo du magasin (une table disposée par l'enseignante avec plusieurs barquettes contenant différents objets tels que légumes et fruits du coin dînette, feutres, clippos, petits cubes,...). Dessous, l'enseignante avait au préalable affiché les photographies des six élèves appelés à réaliser l'activité. Généralement l'élève choisit l'activité entre celles proposées mais comme l'enseignante régule les passages, il est courant que certaines photographies d'élèves soient déjà disposées au tableau. Le dispositif utilisé dans le cadre de la recherche ne déstabilise donc pas les élèves qui vont à l'activité sans s'y sentir contraints.

L'écrit - par la forme qui convient à des élèves non lecteurs (photos, illustrations, ...), prend ainsi sa place petit à petit dans la classe. Elle tient également tout particulièrement à présenter un produit final aux élèves. Avant chaque tâche, l'élève perçoit le produit fini, ce qui lui est demandé. Généralement, l'enseignante veille à ce que le modèle ait été réalisé par un élève.

Nous pouvons, grâce à nos observations, pointer la grande mobilisation des affichages dans cette classe de maternelle. Ces affichages sont réfléchis en amont des activités: quelles photographies, quels supports sélectionner pour décrire au mieux l'activité qui va suivre. Ces supports sont essentiels, peut-être encore plus en maternelle, là où l'élève rencontre des difficultés dans la réception du langage hors contexte. Tous les pointages que va utiliser l'enseignante pendant sa verbalisation sur les référents mis en place au tableau noir témoigne de leur importance.

Les outils présents, que l'on peut manipuler pendant l'énonciation de la consigne (lors de l'activité ritualisée), comme le Petit Ours Brun par exemple, a toute son importance également. Cela va permettre aux élèves d'être attentifs, de le rester et de pouvoir, grâce à la mise en action, s'engager ou susciter l'envie de s'engager dans son apprentissage.

Lors des activités et lors de l'énonciation des consignes aux tables d'activités, les outils pour réaliser la tâche doivent également être pensés: combien vais-je

installer de barquettes? Le matériel est-il disposé de manière à avoir sa barquette individuelle ou une barquette collective? Où les disposer, comment les ranger avant, pendant et après l'action?, ... L'aspect logistique prend énormément de place en maternelle, et est un des piliers de la réussite de l'activité.

Donc, grâce à tous ces supports, les enseignants facilitent la mise en action et la compréhension de la tâche des élèves. Et aussi, comme le précise M-T Zerbato-Poudou, permettent une entrée progressive dans l'écrit pour des élèves non lecteurs.

4.2.1.3 La spécificité de la maternelle

Une routine s'est installée dans la classe. D'abord, grâce aux supports: les tables sont toujours matérialisées de la même manière, présentées dans le même ordre et avec beaucoup de supports et de manipulation, générée par la mise en place d'une activité ritualisée pour chaque séquence mise en place. Cette activité ritualisée a une grande importance aussi puisqu'elle permet aux élèves de se repérer dans l'apprentissage à venir. Ainsi en faisant « la chasse à la souris », avec le groupe-classe, l'élève sait que s'en suivra une activité dans le domaine de construire les outils pour structurer sa pensée.

Pour la forme d'énonciation, pas à pas, l'enseignante stagiaire tente de structurer ces consignes selon le modèle prescrit par la maître-formatrice. Cette routine, comme le précise M-T Zerbato-Poudou, rend le contrat d'apprentissage plus clair pour les élèves. Des malentendus peuvent ainsi être levés. Chaque activité, chaque tâche est présentée de la même manière pour que l'élève puisse d'une part se repérer aisément dans la tâche qui lui est demandée. D'autre part lui permettre, par la répétition d'entrer dans un rôle d'élève, alors inconnu jusqu'ici.

Nous pouvons ajouter à cela que la façon d'organiser son travail en maternelle : plusieurs tables proposant une ou plusieurs activités aux élèves, permet de laisser le choix aux élèves de s'inscrire sur une table d'activité. Ainsi, comme relevé dans l'enregistrement 1, les élèves montrent beaucoup de motivation à s'inscrire dans la tâche. Ce dispositif répond au besoin de répétition, de

manipulation, de mimétisme des enfants de cet âge.

4.2.2 Le guidage de l'action

La mise en action ou non des élèves suite à l'énonciation de la consigne

Le premier constat que nous pouvons relever est que tous les élèves de cette classe se mettent en action. Nous pouvons souligner à travers les trois enregistrements que tous les élèves se mettent en action et de plus, pour réaliser la tâche demandée. Ce qui, d'autant plus en maternelle, est déjà un succès en soi.

Durant l'activité, certains élèves demandent même à continuer l'activité davantage: «est-ce que je peux faire encore (?)», «une autre, une autre» (Les consignes en PS auprès du groupe 1, 123A et 129A); «est-ce qu'on peut continuer (?)», «moi je veux continuer» (Les consignes en PS auprès du groupe 2, 159AI et 195J). De plus, comme ces énoncés nous le témoignent, ils montrent beaucoup d'enthousiasme face à la tâche.

Les interventions de l'enseignante

Lors de ces trois activités, nous pouvons observer différents types d'étayage de la part de l'enseignant. Ces interventions sont diverses. Nous pouvons assister à des reformulations de la consigne par l'enseignante ou par les élèves, des invitations à décrire leur procédure, de la différenciation, de la remédiation, quelques rappels à la tâche ainsi que des encouragements tout au long de la tâche.

Dès le début d'activité, la consigne est répétée:

22M [...] c'est parti on peut aller faire les courses + on regarde ce qui est indiqué sur sa carte et on va faire les courses + du nombre de doigts qui est levé sur sa carte + on met dans sa barquette [...] (Les consignes en PS auprès du groupe 1)

51M ceux qui ont leur carte vont faire leurs courses on prend un seul objet ou deux ou trois (Les consignes en PS auprès du groupe 2)

Cela permet de remettre des mots sur l'objectif de la tâche, en la contextualisant. Par ces répétitions, l'enseignante ajoute ou rappelle également les procédures, les

critères de réalisation.

Nous pouvons également constater que l'enseignante tente de faire reformuler l'action de la tâche par les élèves (les plus en difficultés).

172M combien tu devais aller en chercher Will (?) combien tu dois aller en chercher (?)
(Les consignes en PS auprès du groupe 2).

Par des questions, l'enseignante demande à certains élèves le nombre d'objets qu'ils doivent aller chercher. Ce questionnement vise à identifier si les élèves sont capables de prélever l'information sur la carte, c'est-à-dire sont-ils capables d'associer une représentation figurée à une quantité? Cette prise de connaissances des capacités des élèves permet à l'enseignante de réguler, de différencier.

En associant la carte au nombre d'objets qu'ils ont ramenés, cela permet de contextualiser la consigne «on va apprendre à aller chercher le bon nombre d'objets + que la carte nous demande».

La différenciation se fait au regard de chaque élève. L'enseignante établit déjà une première étape de différenciation en sélectionnant la carte distribuée aux élèves. On peut noter que la différenciation, ici, est verbalisée quand il s'agit d'augmenter le niveau de difficultés:

55M trois très bien maintenant Eliasse écoute je te dis une nouvelle règle d'accord (?) je te donne ta carte avec <en montrant la nouvelle carte> + je te donne ta carte maintenant tu dois prendre combien (?) (Les consignes en PS auprès du groupe 2)

75M ouah très bien alors Antoine Tania et Nicolas ils y arrivent tellement bien avec les mains et Natacha que je vais leur donner des points maintenant d'accord (?) je vais va ranger ça Antoine et là je vais vous donner les cartes avec des points (Les consignes en PS auprès du groupe 1)

La différenciation porte sur la représentation figurée des cartes (points, doigts ou chiffres) ou encore, en ajoutant une nouvelle contrainte, une nouvelle règle. On remarque que la nouvelle règle est donnée au second groupe. L'enseignante a réajusté sa séance afin de répondre au niveau de chacun, en complexifiant la tâche pour les élèves en facilité.

Lors de l'activité, nous rencontrons deux formes de remédiation : dans la première forme , l'enseignante effectue une remédiation individuelle, en face à face avec

l'élève qui avait commis une erreur : « combien tu dois aller en chercher Will (?) un + un seul objet hein » (Les consignes en PS auprès du groupe 1, 49M). Ou encore dans le troisième enregistrement, une aide au comptage en déplaçant les objets dans les barquettes permet d'identifier ceux que l'on a comptés et ceux qu'il nous reste à compter : « alors regarde on prend un <en déplaçant objet par objet dans la barquette> après (?) » (Les consignes en PS auprès du groupe 2, 66M).

La seconde forme de remédiation rencontrée est une correction de type collective. L'enseignante interpelle les autres élèves à valider ou invalider le résultat de leur pair.

22M Kelly viens me montrer le nombre de doigts (?) + alors regarde + Léonore + combien il y a de doigts levés (?) c'est combien ça (?) tu me montres (?)

30M ah et Kelly regardez Kelly elle avait ça Antoine Antoine regarde Kelly elle avait ça et elle a pris ça [...] est-ce que c'est bon (?) [...] non (?) pourquoi c'est pas bon (?) (Les consignes en PS auprès du groupe 1)

L'enseignante essaie de faire exprimer les élèves sur leurs procédures, sur leurs erreurs:

101M comment ça se fait que t'as pas réussi tout à l'heure (?)

105M t'avais pas regardé et là comment t'as fait pour t'aider (?)

107M t'as fait un point un objet comme ça (?) <en positionnant un objet sur un point de la carte> oui c'est vrai t'as fait comme ça (?) super allez une autre carte + (Les consignes en PS auprès du groupe 1)

Il aurait été intéressant que ce temps intervienne dans la séance, après quelques premières actions des élèves. Les élèves, dans un dispositif collectif (tous les 6 assis autour de la table) auraient pu être amenés à décrire leur procédure, chacun à leur tour pour parvenir à réaliser la tâche. Même si cette tâche s'avère compliquée avec des élèves de petite section, les y habituer progressivement peut participer à l'éclaircissement de la tâche.

D'autres interventions de l'enseignante sont recueillies, telles que des rappels de la tâche aux élèves: «tu y vas Léonore (?) tu as compris Léonore (?) + +» (Les consignes en PS auprès du groupe 1, 22M); «Will tu ne m'as pas encore ramené de barquette» (Les consignes en PS auprès du groupe 2, 90M). Ou encore des discours encourageants «super; bravo oui (!); fonce (!); oui c'est vrai t'as fait comme ça (?) super; ils y arrivent tellement bien; ouah très bien» (Les consignes

en PS auprès du groupe 1 et 2).

Et aussi des essais de verbaliser les besoins compulsifs des élèves et de proposer des solutions :

109M ouh + regarde Kelly tu m'en as mis plein encore plein comment ça se fait que tu m'en as mis plein comme ça (?)

115M ah oui mais maitresse regarde + la marchande elle a besoin de (?)

117M trois objets allez montre moi que tu sais aller chercher trois objets trois pas plein hein (?) trois tout à l'heure tu pourras en prendre plein d'accord (?)

L'élève répond de manière juste, on peut constater que l'on assiste ici au besoin compulsif de l'élève, typique de la petite section. Dans son article, M-T Zerbato-Poudou reprend les études de Sounalet (1976) à savoir: «le plaisir sensorimoteur domine et neutralise les objectifs de la tâche»(Zerbato-Poudou, 2001: 5)

En petite section, les élèves sont impulsifs et répondent à un besoin de «faire». L'action motrice est dominante chez eux et la consigne retentit comme un «signal déclencheur» et non un organisateur de l'action. Les décalages entre la représentation de la tâche et son exécution sont inévitables. L'enseignante en mettant des mots sur la façon d'agir de l'élève lui montre qu'elle la voit, qu'elle la considère, qu'elle la comprend et qu'elle lui permettra d'assouvir ce besoin.

Nous pouvons conclure qu'à travers ce guidage il y a bien la mise en place d'un espace discursif et social : l'enseignante accompagne les élèves pour que ceux-ci lui montrent l'action qu'ils réalisent (Les consignes en PS groupe 1, 61M). Pour expliciter les procédures des élèves, celle-ci accompagne les mots aux gestes (Les consignes en PS groupe 1, 107M). Le langage prend ici toute sa dimension: le signe linguistique est présenté à l'enfant dans ses deux dimensions: le signifié et son référent. Ainsi l'enfant peut, grâce au contexte mis en place, percevoir plus aisément la tâche qui lui est demandée, ainsi que sa finalité.

En maternelle, beaucoup d'apprentissages se font par mimétisme et passent par le jeu avec ses pairs ou l'enseignant. L'apprentissage par imitation est donc dominant et essentiel pour de jeunes enfants. Comme l'affirme M-T Zerbato-Poudou: «la démonstration des actions à accomplir est une étape dans la

construction sociale des connaissances» (Zerbato-Poudou: 2001, 12). Finalement nous pouvons noter que l'ensemble des interactions de l'enseignante avec ses élèves durant l'action peut avoir comme limite que la résolution de la tâche s'effectue pas à pas. Dans l'enregistrement 1, nous pouvons assister à un guidage qui vise à produire une structure syntaxique correcte en annonçant le nom du vêtement adéquat. A travers cette activité, nous pouvons relever que l'objectif visé: apprendre à raconter est occulté, dû à la décomposition étape par étape de la tâche, comme nous mettait en garde M-T Zerbato-Poudou. Pour pallier ce problème, il aurait été judicieux de rappeler aux élèves: «je tourne la page; regardez ce qu'il se passe ensuite dans cette histoire; pour bien raconter l'histoire on va se souvenir ce qu'il se passe ensuite». L'album devrait être manipulé plus explicitement et de manière beaucoup plus démonstrative. Et des rappels comme «nous disons chaque vêtement qu'il porte car c'est ainsi qu'on aura raconter toute l'histoire qui commence quand ... et se termine ...» aurait permis de se remémorer l'objectif visé.

Les qualités des interactions résident tout de même dans le fait qu'elles créent un espace socio-affectif dans lequel l'enfant va pouvoir évoluer dans ses représentations de la tâche. En effet, Sounalet précise que l'approbation, l'estime, la confiance et enfin le désir de s'inscrire dans un rôle social sont autant de composantes affectivo-relationnelles qui jouent un rôle essentiel dans les classes de maternelle. La tâche ne peut être envisagée sans un contexte social (Zerbato-Poudou, 2001: 6).

4.2.3 L'évaluation

Comme le précise M-T Zerbato-Poudou, la consigne s'articule autour du triptyque: «énonciation, guidage, évaluation». Rappelons que ce triptyque, tant est qu'il soit bien mené, a pour finalité la compréhension de la tâche scolaire par les élèves. Ce qui se révèle être un enjeu essentiel à la construction du rapport au savoir. Dans un cheminement logique, nous terminerons notre analyse sur le retour de l'activité, nommé évaluation par M-T Zerbato-Poudou. Par évaluation, elle entend «une

évaluation prenant en compte les contenus de savoir enseignés et le cadre des interactions sociales d'apprentissage qui instaurent un rapport à cet objet de savoir» et pas une évaluation de type correctrice qui viserait à réduire le nombre d'erreurs produites par les élèves. Cette dernière étape de l'activité permet à l'élève de prendre conscience de ses apprentissages: «ce qu'il a appris, ce qu'il a trouvé difficile,...». En cela, elle contribue, tout comme la consigne à l'éclaircissement de la tâche.

Dans le premier enregistrement, les élèves quittent la table un à un, selon la rapidité avec laquelle ils ont réalisé la tâche et selon que l'enseignante les sollicite plus ou moins (en fonction de leur besoin). Une conclusion sera prodiguée au coin regroupement – malheureusement celle-ci n'est pas filmée. Il s'agit de revenir par une phrase récapitulative sur chaque activité de la classe. Ici le dispositif observé étant bien connu (séance 6 de la séquence) et maîtrisé par les élèves, la phrase conclusive préparée en amont est:

«Avec les PS, nous avons continué à apprendre à raconter des histoires. Pour raconter l'histoire de «Je m'habille et je te croque», nous nous sommes souvenus du début et de la fin de l'histoire. Pendant que nous habillions notre loup, nous disions: il met + ...(nom du vêtement).».

Nous remarquons que dans ce cas, des critères de réussite apparaissent: annoncer le début et la fin de l'histoire, produire une phrase dont la structure syntaxique est «IL MET + ...», être capable de nommer les vêtements.

Ces critères de réussite ne sont pas énoncés par l'enseignante lors de la passation de consigne, qui se répéterait deux fois dans le temps:

1M alors on va apprendre à raconter les histoires avec les petites sections on apprend à raconter les histoires où perso-où les personnages s'habillent

49M alors à la table verte vous allez venir avec moi et on va continuer + on va - on va habiller le loup garou de l'histoire "Je m'habille et je te croque" + (Les consignes au coin regroupement)

L'absence de ces critères résulte peut-être du fait que l'activité proposée aux élèves est répétitive, seul le support de manipulation est modifié au cours de la séquence. L'enseignante prend peut-être ces critères pour acquis. Quand bien

même qu'ils le soient pour certains élèves, la répétition, le rappel s'avère utile dans les apprentissages (d'autant plus en maternelle). De plus, une consigne dont les enjeux et les critères sont bien explicités amène les élèves à percevoir les savoirs, et donc éclaire la tâche. Pour les élèves plus fragiles, l'explicitation détaillée et répétée des consignes aura un effet d'imprégnation. Nous constatons cependant que l'enseignante décompose les étapes (qui constituent les critères de réussite) et les explicite à la table d'activité, lors du guidage de l'action:

78M (...) alors avant de commencer l'histoire on va la commencer mais vous allez me rappeler comment ça commence cette histoire (?)

80M alors + qu'est-ce qui dit ce loup quand ça commence (?)

135M et ensuite comment ça finit (?) il dit quoi (?)

Ses actions décomposées auraient pu être encore plus bénéfiques, en mon sens, si un rappel de l'objectif final avait été ajouté. Plus d'explicitations permettraient aux élèves d'accéder plus aisément au sens de la tâche. L'analyse, en raison de l'absence d'enregistrement, ne pourra pas aller plus loin. Si lors de l'évaluation, nous retrouvions chaque critère de réussite comme cité ci-dessus, nous pourrions penser que les élèves auraient des moyens d'accéder au sens de la tâche en cours. Ce type d'évaluation, ritualisée de la sorte, a le mérite de préparer les élèves à saisir et à identifier les enjeux de chaque temps de la séance d'apprentissage.

Lors du second enregistrement, l'enseignante organise le retour sur l'activité directement à la table d'activité. Les six élèves constituant le groupe arrêtent l'activité au même moment, l'enseignante les rassemble et attire leur attention en leur demandant «qui peut me dire qu'est-ce qu'on a appris (?) (150M)». Une élève répond «on a appris à compter», l'enseignante essaie d'appeler les autres élèves à une validation ou invalidation de la réponse de leur camarade. Après une validation de la part des autres, l'enseignante reprend «on a appris quand on avait une carte d'aller chercher + (appui sur l'outil: la carte à points représentant un nombre) le même nombre d'objets qu'il y a écrit sur la carte ».

Dans le troisième enregistrement, les élèves quittent l'activité petit à petit selon leur capacité de concentration ou leur besoin (estimé par l'enseignante). Avant

chaque départ, l'enseignante effectue un retour sur l'activité. Les deux premiers élèves sont rappelés par l'enseignante, avant d'aller jouer ils doivent lui dire ce qu'on a appris. Face à cette question, les deux élèves sont focalisés sur le jeu auquel ils vont s'adonner juste après (voir annexe 3). Après leur avoir posé plusieurs fois la question, l'enseignante conclut: «on a appris + à + aller chercher + le même nombre d'objets que la carte nous le demandait», ce à quoi un des deux élèves valide «oui c'est vrai (!)». Lorsque le troisième élève quitte la table, l'enseignante conclut de manière automatique (peut-être dû à l'absence de reformulation des deux élèves précédents). Pour le quatrième élève, l'enseignante lui pose à nouveau la même question. Ce à quoi l'élève répond «on a appris qu'il faut aller chercher le même nombre qu'il y a sur la carte ». Un élève, le plus fragile de la classe, s'est éclipsé sans que l'enseignante ne s'en aperçoive et n'aura donc pas de conclusion. La dernière élève n'arrive pas à reformuler l'objet d'apprentissage. Nous avons donc dans cette activité quatre élèves qui n'arrivent pas à reformuler l'objectif de la tâche, la consigne initiale, un qui le reformule mot à mot.

Pour l'enregistrement deux et trois, l'activité proposée n'aboutit pas à un produit fini. Le critère de réussite, s'il avait été énoncé, aurait été «c'est réussi si nous trouvons dans votre barquette, le même nombre d'objets que de points représentés sur la carte». Ce qui peut paraître un petit peu redondant et très proche de la consigne «on va apprendre à aller chercher le bon nombre d'objets + que la carte nous demande [...]».

Cette même activité, dont le retour (l'évaluation) varie selon le dispositif mis en place par l'enseignante permet une comparaison entre un retour d'activité collectif (en petits groupes) ou individualisé. Le retour sur l'activité en individuel génère un dialogue, une interaction adulte-élève dont les effets sur le rapport au savoir sont non négligeables, comme l'affirme entre autres M-T Zerbato-Poudou. Cette prise de parole, plus intimiste, peut également désinhiber certains élèves. Ils s'exprimeront plus aisément, l'effet du groupe n'a ainsi pas d'influence sur leur prise de parole. Comme limite à ce dispositif, nous pouvons soulever que ce retour est plus chronophage pour l'enseignante. Et certains élèves peuvent

également passer entre les filets et échapper à ce temps d'évaluation, comme cela a été le cas pour un élève du groupe. Le retour collectif peut avoir pour avantage de présenter certaines procédures mobilisées par leur camarade. Il peut permettre d'instaurer une dynamique de groupe pour, par exemple, se remémorer la consigne ensemble ou les critères de réussite. Avec comme limite que certains élèves monopolisent la prise de parole, et donc que nous nous retrouvions toujours en interaction avec les mêmes élèves (qui, souvent, sont ceux en facilité dans les apprentissages et donc déjà dans un statut d'élève et plus d'enfant).

M-T Zerbato-Poudou insiste sur le fait que la consigne et le retour sur l'activité sont étroitement liés, et ce notamment grâce aux critères de réussite. Dans les données collectées, l'objectif d'apprentissage et les critères de réalisation sont énoncés dans l'étape d'orientation de l'action (l'énonciation des consignes). Malheureusement, les consignes souffrent de l'absence de verbalisation des critères de réussite – pourtant réfléchis en amont et indiqués dans les préparations de l'enseignante. L'absence de ces critères lors des lancements d'activité rend le retour sur l'activité difficile, plutôt «abstrait». En effet, dans son article, M-T Zerbato-Poudou essaie de conscientiser les enseignants à être attentifs à ne pas faire une évaluation qui ne consiste qu'à valider ou invalider le travail des élèves. Sachant qu'un produit fini, même bien réalisé, ne signifie pas pour autant la compréhension de la tâche par l'élève.

Nous pouvons donc remarquer qu'ici le retour sur l'activité a pour fonction de clôturer l'action et de rappeler l'objectif d'apprentissage en jeu. Il n'y a, dans les données collectées, pas de retour sur les procédures, sur les manières d'aboutir au produit final. En cela on peut se demander s'il s'agit là d'un espace supplémentaire pour accéder au sens de la tâche.

On peut tout de même contraster ce constat, en rappelant qu'en petite section, un retour sur les activités d'exécution s'avère très compliqué à mettre en place. En effet, les élèves de cet âge ont du mal à verbaliser des tâches hors contexte et même à se souvenir de l'action qu'ils ont réalisée.

Au long de notre formation, il a été conseillé aux enseignants de petite section de

prendre en charge ce temps. L'enseignant doit donc établir lui-même la phrase de conclusion. La dévolution est conseillée à partir de la moyenne section. Autrement dit, c'est dans ce niveau de classe que les élèves seront capables de mettre des mots sur les actions réalisées pour aboutir au produit fini.

Ces conseils justifient sans doute le fait que l'enseignante clôture l'action elle-même, même si par son questionnement, elle essaie d'amener progressivement les élèves à reformuler la tâche.

5 Conclusion

En maternelle le langage est central, omniprésent dans nos classes. C'est à travers lui que l'enfant va progressivement percevoir et entrer dans son rôle d'élève. Et c'est à travers l'énonciation des consignes que toute tâche scolaire débute. En effet, ce sont les consignes qui vont induire une action chez les élèves. Elles sont le lien direct entre l'activité des élèves et l'objectif fixé par l'enseignant.

La structure des consignes, leur forme, leur syntaxe ainsi que le lexique employé seront autant de paramètres qui jouent dans la compréhension de celles-ci. L'enseignant doit donc, comme nous l'avons vu, être vigilant lors de sa préparation de consignes, il doit sans cesse se remettre en question, s'interroger et porter un regard critique à sa propre pratique. Lors de l'élaboration des consignes, il ne doit pas perdre de vue l'objectif visé de sa séance.

Toutefois, il apparaît qu'en cycle 1 c'est moins la qualité et la précision des consignes qui enrôlent l'élève dans la tâche mais plutôt l'exploitation de celles-ci dans un dispositif et une temporalité. En effet, l'élève peut réaliser une action sans en percevoir la finalité. Il se dévoile ici comme un simple exécutant, sans comprendre l'objet de savoir qui est en jeu, l'objectif visé de l'enseignant.

Nous pouvons alors affirmer qu'en plus d'induire une simple action, la consigne a pour objectif d'éclaircir la tâche scolaire. Dans ce cas, elle n'est pas à considérer seule. Deux autres temps : le guidage de l'action et l'évaluation sont tout autant cruciaux. Lors de ces temps, les interactions élèves-enseignant ou encore élèves-élèves deviennent porteuses d'apprentissages. En effet, le contexte social a toute son importance dans la construction psychique de l'enfant face à l'objet de savoir. Enfin, l'évaluation, non pas dans son aspect correctif, est réussie si elle génère une posture de métacognition. Il s'agit par là de donner à voir à l'élève ce qu'il sait : ses connaissances, ses compétences, ses stratégies.

Grâce à ce mémoire, j'ai pu progresser dans ma pratique professionnelle. Cela m'a permis de me rendre compte que l'incompréhension des consignes ne se justifie pas toujours par une simple inattention. Il s'agit de remettre sa pratique en question, constamment. De l'élaboration à la passation des consignes, l'enseignant doit s'extraire de sa logique d'adulte pour raisonner dans une logique d'élève. Et lors du guidage de l'action et l'évaluation, l'enseignant ne pourra tirer que des avantages à exercer une pratique visant à s'effacer pour laisser une place plus importante à l'élève, ainsi l'élève s'impliquera et deviendra acteur de son apprentissage.

En accord avec les recherches des auteurs rencontrés, nous pouvons affirmer que ce sont l'ensemble de ces dispositifs et de ces paramètres mis en œuvre qui favoriseront la compréhension de la tâche. L'enseignant les a à sa portée, il doit opérer des choix. Et plus il exercera une métacognition sur les dispositifs qu'il emploie, plus ceux-ci se perfectionneront et viseront la compréhension de la tâche.

Ainsi, j'en viendrai à la conclusion suivante : en plus de ces dispositifs, deux composantes me semblent essentielles et incontournables dans une classe de petite section : la ritualisation ainsi que la relation à l'enfant.

Il me semble que des consignes avec une structure ritualisée, comme prescrite par la maître-formatrice, répondent d'une part aux attentes des programmes et aux descriptions avancées par M-T Zerbato-Poudou; d'autre part, donnent du sens aux situations d'apprentissages. L'élève pourra ainsi connaître les enjeux de l'apprentissage (« Vous allez apprendre à ... »), et le contrat didactique (quoi, pourquoi, comment et les critères de réussite). Dans une classe de maternelle, nous pouvons constater l'importance des dispositifs ritualisés et les effets bénéfiques qui en ressortent pour les élèves de cet âge.

Par la relation à l'enfant, j'entends l'atmosphère de classe dans laquelle

l'enseignant a inscrit sa pratique. Il me semble que laisser à l'enfant une marge de manœuvre dans son apprentissage, certains choix, se mettre à son niveau dans l'enrôlement, proposer des activités en accord avec leur monde, leurs préoccupations aura un impact direct sur les apprentissages. Aussi, en se positionnant dans une posture de respect mutuel et en faisant preuve d'empathie, l'enseignant met l'élève en sécurité affective. Sécurité qui l'aidera dans ses apprentissages et surtout dans la motivation à s'y inscrire.

Ainsi, je pourrais poursuivre mon travail en orientant mes recherches autour de ces deux aspects. Aujourd'hui, je souhaite que cette réflexion m'aide à améliorer ma pratique professionnelle afin de favoriser la compréhension de la tâche pour mes futurs élèves.

Bibliographie

GUYOT-SECHET Y. et COUPEL J. (2010) *Apprendre le langage des consignes*. Paris : Édition RETZ.

MEIRIEU P. (2008) *Apprendre, oui mais comment?* Collection Pédagogies, ESF Éditeur.

RAYNAL F. et RIEUNIER A. (2014) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF Éditeur, 2014.

ZAKHARTCHOUCK, J-M. (1996) *Consignes : Aider les élèves à décoder*. 90. Pratiques.

ZAKHARTCHOUCK, J-M. (1999) Comprendre les énoncés et les consignes. *Cahiers pédagogiques*.

ZAKHARTCHOUCK, J-M. (2000) Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*. Vol 22, n°1, p. 61-81.

ZAKHARTCHOUCK, J-M. (2002) Comprendre les énoncés et les consignes. *Un point fort du Socle commun*.

ZEBARTO-POUDOU, M-T. (2001) Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. *Revue pratiques*. P. 111-112

Sommaire annexes

ANNEXE 1.....	56
Les consignes au coin regroupement.....	56
ANNEXE 2.....	65
Les consignes en PS auprès du groupe 1.....	65
ANNEXE 3.....	73
Les consignes en PS auprès du groupe 2.....	73
ANNEXE 4.....	84
Fiche de préparation : séquence de RACONTER autour du thème de l’habillement.....	84
ANNEXE 5.....	85
Fiche de préparation : On fait les courses !.....	85
La disposition matérielle.....	86
Le matériel utilisé.....	87
ANNEXE 6.....	89
Exemple d’affichage des consignes au tableau noir.....	89

ANNEXE 1

Les consignes au coin regroupement

Légende

M= enseignante

EEE= élève(s) en collectif, non identifiable

Chaque élève sera présenté par l'initial de son prénom (voire deux)

- 1M** c'est bon allez on peut s'asseoir ++ Antoine ++ c'est tout + c'est tout ++ non + non + après après avant d'aller à votre table d'accord (?) Titouan tu te retournes ++ alors on va apprendre à raconter les histoires avec les petites sections on apprend à raconter les histoires où perso-où les personnages s'habillent + qu'est ce qu'on a appris comme histoire (?)
- 2EEE** Petit ours brun
- 3 M** Petit ours brun + et maintenant qu'est ce qu'on apprend (?)
- 4 EEE** le loup garou
- 5M** on apprend l'histoire de loup garou + avec les moyennes sections on apprend à raconter l'histoire de (?) +
- 6EEE** la moufle
- 7M** LA MOUFLE + aujourd'hui + avec Angèle vous allez + apprendre à raconter cette histoire + attention Angèle elle ne la connaît pas (CHUCHOTEMENT) + alors vous allez TRÈS bien la raconter + pour qu'à la fin elle ait tout compris (TON ENJOUÉ) + de ce qui se passe dans la moufle + on va raconter la dernière histoire de la moufle avec chacun un personnage + à la table rouge et à la table jaune + on va- ++ qu'est ce qu'on trouve ici (?)
- 8EEE** les personnages
- 9EEE** on voit la moufle
- 10M** on voit des moments de l'histoire + voyez (?) + il y a cinq étiquettes avec les moments de l'histoire + ces moments ils se sont tous mélangés (!) + regardez

les ms écoutez bien hein parce que ça vous le faites TOUT SEULS + elles se sont toutes mélangées mais vous vous connaissez l'histoire (ENCOURAGEANT) alors vous devez + remettre + les moments de l'histoire dans le bon ordre + comment on fait (?) + Anna (?)

- 11A** la souris
- 12M** comment je fais (?)
- 13A** on X
- 14M** oui (ENCOURAGEANT) toi tu me rappelles quel personnage arrive en premier
- 15EEE** la souris
- 16M** comment on peut faire (?) on peut prendre + regardez je vous aide + on peut prendre les cinq images + il y en a cinq + on les prend devant soi on les met TOUTES + en face de nous sur la table + et là on voit toutes les images + viens regarder avec moi Anna viens m'aider + on voit toutes les images et tu vas me dire qu'est qu'on voit sur l'image (?) + qu'est ce que tu vois là (?)
- 17A** le monsieur
- 18M** Anna elle me dit je vois le monsieur + d'accord c'est le début ou c'est la fin de l'histoire (?)
- 19EEE et 20A** XXX
c'est la fin de l'histoire
- 21M** c'est le début de l'histoire (!) Anna elle m'a dit c'est le début de l'histoire
- 22EEE** c'est là où ca commence
- 23M** et Timéo il me dit c'est la fin de l'histoire (!)
- 24EEE** mais non parce qu'à la fin ça éclate
- 25M** oui et au début (?) + et au début (?)
- 26EEE** c'est le monsieur qui perd sa moufle
- 27M** c'est le monsieur qui perd sa moufle + alors si c'est le début Anna elle aura sa

feuille et tous les autres aussi + ils auront leur feuille + tu le mets où si c'est le début (?) + + ici + elle le met tout devant + ici alors on dit le monsieur c'est le début ensuite comment tu fais Anna + + dis le nous qu'est ce qu'on voit sur l'image (?) parce que les copains ils ne le voient pas

- 28A** une souris
- 29M** on voit la souris elle le met juste derrière + continue
- 30EEE** et elle arrive dans la moufle
- 31M** elle arrive dans la moufle + + et ceux qui sont avec Angèle ils vont dire qu'est ce qu'elle dit quand elle voit la moufle + qu'est ce qu'elle dit (?)
- 32EEE** eh ben quelle aubaine une maison de laine
- 33M** super (!)
- 34EEE** quelle aubaine une maison de laine
- 35M** super (!) + + et ensuite + + elle a vu l'ours + qui essaie de rentrer dans la moufle + et ensuite (?) + + elle a vu le renard + + elle a mis l'ours et ensuite elle a mis le renard
- 36EEE** non
- 37M** non (!) pourquoi j'entends non (?)
- 38EEE** parce que c'est pas bon
- 39M** pourquoi c'est pas bon (?)
- 40EEE** parce que + en vrai c'est le renard
- 41M** ah (!) + ben Anna pourquoi tu t'es corrigée (?) + tu as mis le renard avant l'ours (!) + + et enfin + la moufle qui éclate + quand on a réussi à poser
- 42S** non c'est l'ours qui fait éclater la moufle
- 43M** c'est l'ours qui fait éclater la moufle tu as raison Solange + quand on a réussi à mettre TOUTES les étiquettes + dans l'ordre + on peut ensuite les coller + une par une + d'accord (?) + pour s'aider qu'est ce qu'on peut utiliser (?)
- 44EEE** et ben

- 45M on peut utiliser
- 46EEE et ben en fait il faut mettre les personnages
- 47M on peut utiliser l'affichage ici + c'est la deuxième histoire c'est les personnages ici pour s'aider d'accord (?) + qu'on avait fait ensemble vous vous rappelez (?)
- 48EEE oui
- 49M alors ça c'est à la table rouge et à la table jaune + les petites sections + + alors à la table verte vous allez venir avec moi et on va continuer + on va- on va habiller le loup garou de l'histoire "je m'habille et je te croque" + et à la table bleue vous allez habiller Petit ours brun parce qu'il est resté en pyjama vous allez l'habiller pour qu'il soit tout prêt à partir à l'école + d'accord (?)

Durée totale (sans mise en place des élèves aux tables): 5:45

- 50M allez euh à la table bleue vous avez les photos + Kelly à la table bleue + vas-y Kelly Tania à la table bleue Will à la table bleue ça veut dire + Antoine Julie et Natacha à la table bleue + + à la table verte + Léonore avec moi à la table verte + + Nicolas n'est pas là Alex avec moi + Elliassse Tomy et Anaïs et Axel
- 51EEE et Axel
- 52EEE c'est pas Axel c'est Alex elle a déjà dit
- 53M à la table jaune + + à la table jaune et à la table rouge + je veux Daniel Titouan Lou et Anna
- 54EEE mais Loo est pas là
- 55M elle est pas là + et maintenant + + qui a envie d'aller raconter l'histoire avec Angèle (?) + lève le doigt Noah Marie Shym Solange et Will allez

Durée totale des passations au coin regroupement : 6:52

- 56M alors mettez bien vos habits dans votre barquette hein Anaïs sinon on va plus les retrouver après ++ non Elliassse et Tomy + alors avant de commencer + on va + est-ce que tout le monde a mis son loup (?)
- 57EEE ouiiiiiii
- 58M alors avant de commencer on va apprendre à nommer les vêtements du loup

- + comment ça s'appelle (?)
- 59T** un tee-shirt
- 60M** un tee-shirt + comment ça s'appelle (?)
- 61T** caleçon culotte
- 62M** la culotte un caleçon Elliassé comment ça s'appelle (?)
- 63E** chaussettes
- 64M** des chaussettes Léonore qu'est-ce que c'est (?) + ça
- 65L** les bottes
- 66M** les bottes
- 67K** ça un pantalon
- 68M** le pantalon + qu'est-ce que c'est (?)
- 69T** ça c'est un pull
- 70M** non regarde +
- 71T** le pull
- 72M** ça c'est le pull
- 73K** et ça c'est XXX
- 74M** le grand manteau + écoutez Anaïs + qu'est-ce que c'est (?)
- 75A** un grand manteau
- 76M** oui et qu'est -ce que c'est (?)
- 77K** un chapeau
- 78M** un chapeau alors avant de commencer l'histoire on va la commencer mais vous allez me rappeler comment ça commence cette histoire (?)
- 79L** grand manteau <en agitant le grand manteau>
- 80M** oui très bien Léonore +++ attendez +++ alors + qu'est- ce qui dit ce loup quand ça commence (?)
- 81E** coucou je suis le loup garou
- 82E** mais mais mais alors attendez là j'applaudis bravo Elliassé il dit exactement

83T	bonjour je suis le loup garou
84M	non il dit coucou je suis le loup garou
85EEE	coucou coucou
86M	on le dit (?)
87EEE	coucou je suis le loup garou
88M	Léonore qu'est-ce qu'il dit (?) Léonore qu'est-ce qu'il dit (?) + coucou (?) coucou je suis +
89K	le loup garou
90M	tu nous le dis (?) + bah on n'entend pas Léonore
91EEE	XXX
92M	ah super allez qu'est-ce qu'il met en premier ce loup garou (?)
93A	et on a oublié son pyjama
94E	oooooooooooooh
95M	non il a pas de pyjama chut calme toi Elliase il a pas de pyjama il met (?)
96A	sa culotte
97EEE	culotte
98T	et regarde on dirait qu'il a un maillot de bain
99T	regarde Elliase +++
100M	je mets ma (?) qu'est-ce qu'il dit (?)
101L	culottte
102M	je mets ma culotte + est-ce que tous les loups ont leur culotte (?)
103EEE	oui
104M	Léonore (?)
105K	oui
106L	je mets ma culotte

- 107M** est-ce qu'il a sa culotte le loup (?)
- 108L** non
- 109M** ah tu lui mets la culotte (?) tu lui mets sa culotte (?) on t'attend +
- 110T** maîtresse on dirait un maillot de bain
- 111M** et oui ++ si vous pensez que c'est réussi + il met la culotte ensuite qu'est-ce qu'il met (?) +
- 112E** raaa
- 113M** non je ne veux pas que tu me l'abimes qu'est-ce qu'il met (?) ensuite qu'est-ce qu'il met (?) + il met son (?) Léonore (?)
- 114T** tee-shirt
- 115M** il met son je mets mon tee-shirt Anaïs (?) +
- 116A** je mets mon tee-shirt
- 117M** Alex (?)
- 118A** je mets mon tee-shirt
- 119M** regarde la photo + +
- 120K** je mets mon tee-shirt
- 121T** je mets mon tee-shirt
- 122E** je mets mon tee-shirt
- 123A** maîtresse je l'ai pas mon tee-shirt
- 124M** ah tu as perdu ton tee-shirt (?) + regardez dans la barquette à côté de vous + + Léonore tu dois nous attendre + je mets mon tee-shirt + vas-y + ensuite il met quoi (?) + t'as trouvé ton tee-shirt Elliassse (?) + tiens + je mets mes chaussettes regardez
- 125L** XXX chaussettes
- 126M** tu cries Léonore + + alors après les chaussettes + non + je mets mon (?)
- 127L** pantayon
- 128K** pantalon

- 129M je mets mon pantalon + + + je mets mon pantalon ensuite + + + tu l'a mis + tu le dis (?) + Léonore + non Léonore tu nous attends + mais non tu dois qu'est-ce qu'il a mis (?) je mets mon (?) mon quoi (?)
- 130L mets mes chaussures
- 131K je mets mes chaussures
- 132K chapeau
- 135M je mets mon chapeau très bien et ensuite comment ça finit (?) il dit quoi (?) + il dit j'arrive + allez bravo vous pouvez aller jouer + + +
- 136T maîtresse j'ai fini
- 137M alors vas-y je mets mon (?)
- 138T maitresse regarde
- 139 oui + + +
- 140T j'ai tout fini regarde
- 141EEE XXX
- 142M oui mais il faut me le dire je veux pas que non tu n'as pas tout fini qu'est-ce qu'il a mis (?) + +
- 143L ça ça ça ça
- 144M non pas ça comment ça s'appelle ça (?) + + je mets mon manteau Léonore je mets mon manteau
- 145L mets manteau
- 146M oui et ensuite je mets (?) Léonore + c'est des + quand c'est grand je mets mes + + + Léonore il reste que ça regarde + + + fais la phrase Léonore + +
- 147A j'ai pas de pantalon
- 148M tiens il est là + + rhabille le + + +
- 149A je vais prendre le ...
- 150M oui + t'as oublié le manteau oui tu peux aller jouer Léonore + + + l'autre sens l'autre sens le pull
- 151A le chapeau
- 152M qu'est-ce qu'il dit (?) il dit quoi (?) non avant il dit j'arrive (!) et ah (!) bravo Anaïs

- 153T** après il a croqué le méchant
- 154M** il a croqué
- 155T** oui il a croqué +
- 156AI** maîtresse maîtresse
- 157** oui
- 158M** ah c'est parce que c'est celui de Tomy + + + alors + vas-y Alex + je mets mes bottes très bien + ensuite + et qu'est-ce qu'il dit quand ça c'est terminé (?) il dit
- 159AI** j'arrive
- 160M** j'arrive et (?) ++ il croque le ...bravo

ANNEXE 2

Les consignes en PS auprès du groupe 1

- 1M** alors + qu'est ce qu'on va faire aujourd'hui (?) qu'est ce que nous allons faire ensemble (?) + on va continuer à apprendre à aller chercher le bon nombre d'objets + ca veut dire quoi (?) ca veut dire que maîtresse elle va vous donner + une carte + vous vous allez regarder sur la carte qu'est qu'on voit (?) + c'est quoi Léonore (?)
- 2L** 1
- 3M** 1 on voit une (?) + c'est quoi ça (?)
- 4L** un pouce
- 5M** un pouce on voit une main avec+ un pouce + qui est levé vous voyez (?) t'as vu (?) Kelly + + on voit un pouce qui est levé + + maîtresse +tu as Didou avec toi Daniel + + maîtresse elle va vous donner à chacun une carte + et j'ai installé un magasin + il est où le magasin (?) +
- 6A** il est là
- 7M** il est là dans le magasin il y a plein d'objets je vous donne une carte je vous donne une barquette et vous vous allez faire les courses avec+ ce que la carte représente hein Léonore si c'est écrit 1 ça veut dire que je prends combien d'objets (?)
- 8EEE** 1
- 9M** 1 d'accord (?) et quand on a fini ses courses on vient me le donner parce que moi je suis le caissier (!) d'accord (?)
- 10A** et tu vas au magasin (?)
- 11M** non moi je suis le caissier j'attends que vous veniez payer vos courses +
- 12A** ahlala
- 13M** je vérifie votre charrette + allez on est prêts (?)
- 14A-M** après on va partir à la maison qui est prêt (?)

- 15T moi
- 16K moi
- 17A moi
- 18M ALLEZ Tania pioche une carte + + chacun pioche une carte on va d'abord faire avec les les pouces + une carte une carte une carte une carte
- 19A on ferme les yeux
- 20M une carte vas-y Tania prends une carte +
- 21A on ferme les yeux (?)
- 22M ah ben non on ne doit pas fermer les yeux sinon on ne trouvera pas le magasin + une carte tout le monde a une carte (?) tout le monde a sa barquette (?) c'est parti on peut aller faire les courses + on regarde ce qui est indiqué sur sa carte et on va faire les courses + du nombre de doigts qui est levé sur sa carte + on met dans sa barquette tu y vas Léonore (?) tu as compris Léonore (?) + + <les élèves partent en activité> bonjour madame + 2 objets 2 ouais Tania elle a gagné sa carte + oui Antoine il a gagné sa carte +
- 23T merci +
- 24M trois super Nicolas il a gagné sa carte
- 25A merci madame
- 26M vous pouvez aller ranger vos objets et je vous donne une nouvelle carte + deux Natacha elle a gagné sa carte ouh Kelly viens me montrer le nombre de doigts (?) + alors regarde + Léonore + combien il y a de doigts levés (?) c'est combien ca (?) tu me montres (?)
- 27 deux
- 28M un tu as pris combien de stylos (?) + 2 tu en as pris 2 combien tu devais en prendre (?) +
- 29L un
- 30M un allez va les remettre et va reprendre le bon nombre de euh d'objets d'accord

- (?) tu recommences (?) ah et Kelly regardez Kelly elle avait ça Antoine Antoine
- regarde Kelly elle avait ça et elle a pris ça
- 31N** c'était ma place
- 32M** est-ce que c'est bon (?)
- 33A** non
- 34M** non (?) pourquoi c'est pas bon (?)
- 35A** parce que deux
- 36M** parce qu'elle devait en prendre combien (?)
- 37A** deux
- 38M** deux regarde tu as combien de doigts levés (?)
- 39K** deux
- 40M** et là tu as combien d'objets (?)
- 41K** comme ça deux
- 42M** plein tu en as pris plein regarde Kelly tu dois en prendre deux on va pas le faire
à sa place Antoine elle va aller ranger les objets et après Kelly tu en prends deux
d'accord (?)
- 43K** oui +
- 44M** allez qui avait réussi je redonne une nouvelle carte
- 45L** moi
- 46T** moi j'avais réussi maîtresse
- 47M** tiens Léonore tu recommences avec cette carte
- 48T** moi j'avais réussi +
- 49M** tiens Tania nouvelle carte + c'est combien ça (?)
- 50L** un deux
- 51M** deux tu vas chercher combien d'objets alors Léonore (?) + dis le avec les mots
- 52A** tiens Marie Marie
- 53M** c'est combien (?)
- 54L** deux
- 55M** deux tu vas chercher deux objets au magasin (?) deux n'oublie pas hein +
Antoine +
- 56A** je vais chercher + un ou deux +

- 57M Nicolas + tiens c'est à toi + Natacha + +
- 58K j ai pris le panier pour ma maison
- 59M alors Kelly+ Kelly elle a pris le magasin elle carrément ouah très bien Tania
- viens me voir Kelly regarde on va le faire ensemble combien tu as de doigts qui est levé
- 60K un
- 61M un allez viens on va au magasin <l'enseignante se déplace jusqu'au magasin avec l'élève> + oui Natacha c'est bien
- 62A regardez
- 63M attendez oui c'est bien Antoine attendez je dois expliquer je dois expliquer à Kelly c'est bien aussi + très bien Léonore bravo tu as réussi cette fois
- 64A tiens ma barquette
- 65M attendez attendez là je vais expliquer à Kelly Kelly on avait dit combien (?)
- 66K un
- 67M un combien d'objets on doit prendre au magasin (?) + un seul un seul dans ta barquette choisis + un + un + et tu vas où (?) tu vas à la caisse + bravo Kelly t'as réussi on recommence (?)
- 68K oui
- 69M on réessaye (?) tu le refais mais toute seule cette fois d'accord (?)
- 70K oui
- 71M allez
- 72A maîtresse regarde
- 73M tiens Kelly
- 74A maîtresse regarde maitresse je peux le faire (?)
- 75M ouah très bien alors Antoine Tania et Nicolas ils y arrivent tellement bien avec les mains et Natacha que je vais leur donner des points maintenant d'accord (?) je vais va ranger ça Antoine et là je vais vous donner les cartes avec des points + oh mais Léonore + va ranger et reviens je vais te redonner une carte d'accord (?) + va ranger ça d'abord + + alors on a dit je vous donne une carte avec des points

- + combien de points (?)
- 76N** trois
- 77T** trois
- 78A** trois
- 79M** allez trois objets au magasin les loulous bah y a pas besoin de chapeau il fait pas beau dehors + trois objets au magasin
- 80A** oh la la +
- 81M** Kelly rappelle toi hein combien tu dois en prendre d'objets + alors combien tu dois en prendre (?) on va changer de carte d'accord (?) + combien tu dois en prendre (?)
- 82L** pouce
- 83M** pouce c'est combien le pouce (?)
- 84K** un
- 85M** un allez va chercher un objet un
- 86N** moi j'en ai trois
- 87M** tu devais en prendre combien (?) deux bravo Kelly allez un dernier Kelly (?)
- 88A** Marie regarde est ce que c'est comme ça (?) Marie est-ce que c'est comme ça (?)
- +
- 89M** un allez va chercher un objet un ah reste avec moi Antoine reste avec moi
- Antoine d'accord Kelly c'est combien de doigts levés (?) c'est combien ça (?)
- 90K** trois
- 91M** trois tu vas chercher combien d'objets (?)
- 92K** trois
- 93M** trois alors Léonore regarde il y avait combien d'objets à aller chercher (?) avec les mots + ça fait combien ça (?)
- 94L** un
- 95M** et là il y en a combien (?)
- 96T** deux +
- 97M** y en a combien (?)
- 98T** deux
- 99M** tu reprends ça et ça fait un bravo Léonore + bravo Tania + Antoine viens me

- voir + ah tu l'as refait Antoine +
- 100A** parce que j'ai pas réussi tout à l'heure
- 101M** comment ça se fait que t'as pas réussi tout à l'heure (?)
- 102A** parce que +
- 103M** tu sais pourquoi (?) tu avais fait trop vite c'est pour ça (?) tu n'avais pas
- 104A** oui trop vite
- 105M** t'avais pas regardé et là comment t'as fait pour t'aider (?)
- 106A** en fait j'ai fait
- 107M** t'as fait un point un objet comme ça (?) <en positionnant un objet sur un point de la carte> oui c'est vrai t'as fait comme ça (?) super allez une autre carte +
- tiens +
- 108T** encore +
- 109M** ouh + regarde Kelly tu m'en as mis plein encore plein comment ça se fait que tu m'en as mis plein comme ça (?)
- 110K** beh parce que
- 111M** parce que quoi (?)
- 112K** parce que je voulais + +
- 113M** parce que tu voulais (?)
- 114K** oui
- 115M** ah oui mais maitresse regarde + la marchande elle a besoin de (?)
- 116K** trois
- 117M** trois objets allez montre moi que tu sais aller chercher trois objets trois pas plein hein (?) trois tout à l'heure tu pourras en prendre plein d'accord (?)
- 118N** et c'est ma barquette + +
- 119A** est-ce que je peux encore +
- 120M** Natacha + combien d'objets tu dois aller chercher Natacha (?)
- 121N** deux
- 122M** oui
- 123A** est ce que je peux faire encore (?)
- 124M** tiens je te donne encore une carte + tiens + et ta barquette elle est où (?) elle est là + merci madame + allez prends ta barquette et va chercher Tania + ils sont où

- tes objets (?) +
- 125L** deux
- 126M** deux et elle est où ta carte (?)
- 127L** heu
- 128M** c'est laquelle (?) montre moi+avec deux (?) là c'est deux (?) + très bien Nicolas
trois super Kelly en fait tu sais le faire c'est que parfois t'as pas envie de le faire
et tu sais on jouera toute l'après-midi + oh deux bravo Natacha
- 129A** une autre une autre
- 130M** une autre une autre il est où lui est ce que j'ai corrigé ta barquette (?) + tiens +
allez tu viens me montrer deux bravo Tania +
- 131L** moi deux comme ça
- 132M** alors euh Tania Nicolas et Natacha vous pouvez aller vous asseoir au coin des
bancs + alors tu fais ça (?) regarde tu fais comme ça ça fait combien d'objets (?)
trois tu vas nous chercher trois objets (?)
- 133N** regarde qu'est-ce qu'elle a fait
- 134M** et ça c'est combien (?) et ça c'est combien Kelly (?) et oui c'est trois aussi oh
regarde Nicolas est-ce que ça fait trois ça (?)
- 135N** c'est pas à moi c'est pas à moi ça
- 136M** c'est qui qui a fait ça (?) <en montrant une barquette>
- 137N** c'est Léonore
- 138M** Léonore + je lui ai pas dit de partir à Léonore + revenez les petites sections
revenez revenez va chercher les autres Nicolas va chercher euh Antoine Léonore
et Natacha + oh super Titouan t'as collé ce que tu n'aimais pas (?)
- 139T** oui j'ai collé ce que j'aimais
- 140M** oui mais derrière colle moi un que t'aimes pas un seul d'accord (?) + + Léonore
Léonore Antoine Antoine Natacha tu reviens Nicolas + et Natacha tu reviens tu
reviens deux minutes
- 141A** Marie Marie suis là
- 142M** oui allez on se rassemble tous les six + + alors venez venez Léonore viens près de

- nous viens près de nous viens près de nous + alors + merci Kelly +
- 143L j'ai envie pipi
- 144M eh beh tu t'assois juste deux minutes et après tu vas faire pipi d'accord (?)
- 145E tenez les tickets
- 146M merci alors qui peux me dire Natacha
- 147T moi
- 148M beh attends j'ai pas encore demandé qui peut me dire qu'est-ce qu'on a appris (?)
- 149L euh
- 150M qu'est ce qu'on a appris (?) Tania (?) +
- 151T on a appris à compter
- 152M on a appris à compter (!) est-ce que vous êtes d'accord avec elle (?)
- 153K OUIII
- 154M Antoine Nicolas tu m'écoutes (?) on a appris quand on avait une carte d'aller
- chercher + <l'enseignante lève une carte à points>
- 155K deux <en lisant la carte présentée par l'enseignante>
- 156M le même nombre d'objets qu'il y a écrit sur la carte
- 157K deux
- 158M d'accord (?) allez c'est très bien vous pouvez aller vous asseoir au coin des bancs

ANNEXE 3

Les consignes en PS auprès du groupe 2

- 1M alors qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui (?)
- 2Al on va faire la marchande
- 3M on va jouer à la marchande alors pour jouer à la marchande maîtresse qu'est-ce qu'elle va vous distribuer (?) on me regarde William
- 4An des cartes
- 5M je vais vous distribuer votre charrette ça c'est votre charrette pour aller faire les courses chacun + on va avoir sa charrette et je vais vous distribuer
- 6An des cartes
- 7M une carte chacun une carte qu'est-ce qu'on voit sur les cartes (?) +
- 8An euh
- 9T des
- 10Al points
- 11M qu'est-ce qu'on voit Eliasse (?)
- 12Al des points
- 13E des chiffres
- 14M des points là c'est pas des chiffres regarde des chiffres <en montrant une carte avec des chiffres> + c'est ça des chiffres + tu vois (?) là on voit des points + ou on voit + qu'est-ce qu'on voit d'autre + on voit aussi +
- 15E des sssss
- 16M des
- 17T pouvoirs
- 18M on voit les mains avec les doigts levés par exemple cette carte elle nous dit

- combien (?)
- 19An** quatre
- 20M** quatre (?) Anais nous dit quatre
- 21T** non trois
- 22E** trois
- 23Al** trois
- 24M** ca nous dit trois doigts alors maîtresse elle va vous distribuer Will tu ne m'écoutes pas
- 25N** maîtresse on a pas de deux
- 26M** tu as Didou là-bas Nolan
- 27EC** XXX
- 28M** eh ben euh faites comme si vous l'aviez et vous le mettez dans la barquette + alors + Will + maîtresse elle va vous donner une carte vous vous prenez votre charrette et j'ai installé un magasin il est où le magasin (?) + +
- 29W** XXX
- 30M** personne l'a vu le magasin (?)
- 31T** mais là
- 32W** mais là
- 33M** regardez il est là le magasin + avec plein d'objets différents d'abord on prend sa carte on regarde combien la carte elle nous demande on va apprendre à aller chercher le bon nombre d'objets + que la carte nous demande + donc si la carte elle nous montre + combien (?) +
- 34T** deux
- 35M** deux on va chercher combien d'objets (?)
- 36E** deux
- 37M** deux on revient moi je suis la caissière je regarde si c'est bon et si c'est bon

- on repart vite faire des courses + c'est parti (?)
- 38EC** oui
- 39M** est-ce que tout le monde a compris (?)
- 40EC** maîtresse on a gagné
- 41M** eh beh c'est bien donne moi ta barquette et tu peux jouer maintenant d'accord (?) ++
- 42An** ma barquette
- 43M** une barquette chacun + non non non attends maîtresse va te distribuer + une barquette pour Will ++
- 44An** regarde ++
- 45M** alors ++
- 46T** regarde +
- 47M** Eliasse + tiens ta carte tu peux partir faire tes courses ++
- 48T** deux
- 49M** combien tu dois aller en chercher Will (?) un un seul objet hein
- 50An** un jeu deux jeux
- 51M** allez allez-y ceux qui ont leur carte vont faire leurs courses on prend un seul objet ou deux
- 52E** voilà
- 53M** ou trois + un deux
- 54EC** maîtresse
- 55M** trois très bien maintenant Eliasse écoute je te dis une nouvelle règle d'accord (?) je te donne ta carte avec **<en montrant la nouvelle carte>** + je te donne ta carte maintenant tu dois prendre combien (?)
- 56Al** deux
- 57M** deux mais de CHAQUE OBJET

- 58AI maîtresse +
- 59M deux comme ça deux lettres deux stylos
- 60T il en a mis deux de lettres
- 61M compris (?) allez go fonce
- 62T il a mis deux objets il avait un doigt
- 63 XXX
- 64M ah Alex +ça fait combien (?)
- 65AI un deux quatre + sept
- 66M alors regarde on prend un **<en déplaçant objet par objet dans la barquette>** après (?)
- 67AI deux
- 68M deux après (?)
- 69AI trois
- 70M trois après (?)
- 71AI deux
- 72M après trois c'est (?) + quatre + et là combien de doigts tu avais levé (?)
- 73 XXX
- 74M et là combien de doigts (?)
- 75AI euh
- 76M on compte (?) vas-y **<en pointant les doigts levés sur la carte un à un>**
- 77AI un deux trois
- 78M trois est-ce que tu as trois objets (?) non on a compté quatre tu te rappelles (?) un deux trois quatre allez recommence va les remettre et tu en prends trois Alex trois
- 79J maîtresse
- 80M deux deux deux super Eliasse allez nouvelle carte Eliasse + tu

- recommences + avec ça
- 81J** XXX
- 82M** super Eliasse +deux Anais tu recommences mais maintenant tu prends + regarde + le nombre d'objets tous les objets ça veut dire tu vas prendre trois lettres tu vas prendre trois stylos
- 83Al** maîtresse
- 84M** tu vas prendre trois clippos d'accord (?) trois de chaque objet ou deux ou trois là t'as dit combien (?) allez go +
- 85T** maîtresse
- 86M** trois super et les autres objets (?) Eliasse et les autres (?) tous les objets (!) +
- 87T** XXX
- 88M** Tomy tu prends trois de chaque objet
- 89T** ok
- 90M** non je veux pas vous voir vous laissez votre travail avec votre étiquette sur la table + Will tu ne m'as pas encore ramené de barquette Will deux très bien Julie
- 91N** on peut aller jouer (?)
- 92M** alors + Julie tu recommences mais tu prends deux de chaque objet d'accord (?) tu prends deux feutres deux lettres euh les moyennes sections c'est là-bas vous c'est là-bas
- 93S** Noah y m'a tapé
- 94M** et beh euh tu le tu informes Didou s'il te plaît
- 95Al** il a ma place
- 96M** oui Will bravo
- 97Al** l'a pris ma place
- 98M** Will on essaye encore vas-y pars faire les courses Will

- 99J XXX
- 100M euh non alors Alex regarde on va changer de carte
- 101J XX c'est deux lettres
- 102M deux lettres tous les objets qu'il y a là-bas tu dois en prendre deux + euh
non pas les kapplas + + alors là tu en as pris trois mais moi
j'aimerais bien trois cubes trois lettres et trois feutres +
- 103T ok
- 104M et trois clippos aussi + clippos c'est ça <en montrant un clippo>
- 105AI j'en ai pris deux j'en ai pris deux maitresse
- 106M alors Anais un deux ouais super ma poulette
- 107AI maitresse j'ai pris deux
- 108M alors Anais
- 109T on peut jouer aux voitures
- 110J là j'en ai deux maîtresse
- 111M oui aux voitures tu peux
- 112A Marie Marie
- 113M deux de chaque
- 114A Marie ça c'est collé avec ça
- 115M Antoine Didou elle est là-bas +
- 116J Maîtresse regarde
- 117M deux bravo Alex super allez on recommence Alex
- 118J tiens
- 119M deux bravo Julie super
- 120E voilà
- 121M on recommence Julie (?) tiens vas-y Julie

- 122J j'en ai trois
- 123M trois trois trois trois super Eliasse tu veux encore essayer une fois (?)
- 124E oh oui
- 125M allez + + +
- 126E XXX
- 127M tu veux pas trois tu veux un autre (?)
- 128E et T quatre regarde maîtresse
- 129M y a pas
- 130T j'en ai
- 131M regarde tiens
- 132M j'ai mis trois objets c'est le dernier après tu pourras aller jouer oui bravo
- 133Li Marie
- 134J tiens maîtresse
- 135 XXX
- 136M c'est pas grave
- 137T Maîtresse regarde
- 138M trois super Julie
- 139T Maîtresse regarde
- 140E voilà
- 141M allez Julie regarde toi tu me prends trois clippos trois lettres
- 142T regarde maîtresse
- 143M trois feutres et trois cubes
- 144M trois de chaque de tout ce qu'il y a au magasin
- 145T maîtresse regarde

- 146M** deux deux deux deux perfecto (!) un dernier Anais (?)
- 147An** oui oui oui
- 148T** maîtresse regarde
- 149E** voilà mon barquette
- 150M** oui super alors Elliassse qu'est-ce qu'on a appris (?) viens me voir + +
- 151T** je peux aller jouer aux kapplas (?)
- 152M** non non on joue pas aux kapplas qu'est ce qu'on a appris (?)
- 153T** je peux aller jouer aux voitures (?)
- 154M** oui mais viens alors tu dois me dire qu'est-ce qu'on a appris on a appris + à
+ aller chercher + le même nombre d'objets que la carte nous le demandait
- 155TT** oui c'est vrai
- 156M** oui c'est vrai tu es d'accord (?)
- 157M** oui (!) c'est vrai de toute façon
- 158M** vous avez appris à aller chercher le même nombre d'objets que la carte vous
le demandait bravo les garçons vous pouvez y aller
- 159Al** est-ce qu'on peut continuer (?)
- 160M** oui on refait nous
- 161J** tiens maîtresse
- 162M** allez tiens vas-y deux + + un deux trois super Julie +
- 163C** j'ai fini
- 164M** tu veux encore le faire Julie
- 165J** oui
- 166M** tiens regarde + +
- 167C** XXX
- 168M** t'as fini Céline (?) tu me laisses ton travail avec ton étiquette + alors c'est
qui qui m'a ramené ça (?)

- 169W je peux aller jouer (?)
- 170M regarde mais eux y s'étaient attachés ouh non regarde +
- 171AI je peux aller les remettre (?)
- 172M combien tu devais aller en chercher Will (?) combien tu dois aller en chercher (?) <en montrant la carte et en positionnant le doigt sur chaque point un à un>
- 173W un
- 174M un + un et encore un ça fait (?)
- 175W deux
- 176M deux + tu vas me chercher deux objets Will (?) deux <en levant deux doigts> ++ deux Will ++ euh attends recommence avec deux s'il te plaît d'accord (?) +Julie tu l'as fait (?) + c'est combien là (?)
- 177J un
- 178M tu vois un (?)
- 179J XXX
- 180M un + deux +Anais + est-ce que t'as fini toi (?) trois trois trois Anais tu as appris à aller chercher le nombre d'objets que la carte représentait (!) + tu as bien appris bravo Anais si tu veux tu peux aller jouer ou si tu veux je te donne une autre carte
- 181J maîtresse
- 182An XXX
- 183M deux très bien Julie est-ce que tu veux continuer Juliette (?)
- 184J oui
- 185M oui (?) ++
- 186M c'était ça XXX
- 187J c'est un
- 188M un allez va chercher c'est bien Alex c'est bien

- 189AI** est ce que je peux aller jouer (?)
- 190M** alors Alex viens qu'est ce qu'on a appris Alex (?)
- 191AI** oui on a appris à aller chercher le même nombre que sur la carte
- 192M** bravo Alex Alex il me dit on a appris qu'il faut aller chercher le même nombre qu'il y a sur la carte eh beh bravo t'as tout compris Alex on a appris ça et tu as très bien appris
- 193AI** est-ce que je peux aller jouer (?)
- 194M** oui
- 195J** moi je veux continuer
- 196M** allez on continue
- 197J** moi je continue toute seule
- 198M** oui tiens va chercher ça Julie
- 199J** c'est deux
- 200M** deux on le fait une dernière fois d'accord (?) parce qu'après on doit aller ranger la classe + + +
- 201J** maîtresse (?)
- 202M** oui (?)
- 203J** y avait deux clippos dans les lettres
- 204M** tu as pris (?)
- 205J** un et deux
- 206M** bravo Julie qu'est-ce que tu as appris Julie (?) qu'est-ce qu'on a appris (?)
- 207J** on a appris les +
- 208M** on a appris + + à aller + chercher + le même nombre d'objets + que la carte nous le demandait
- 209J** oui

- 210M** le bon nombre d'objets
- 211J** c'est ça que j'ai fait moi
- 212M** tu as très bien appris Julie tu peux aller jouer

Durée totale: 13:00

ANNEXE 4

Fiche de préparation : séquence de RACONTER autour du thème de l'habillement.

Séance 6 : Loup à scratch 30"				
Objectif d'apprentissage visé :	Procédure d'observation prévue :	Difficultés élèves :	Matériel :	
S'approprier le langage nommer les différents vêtements du loup respecter, anticiper sur la chronologie de l'habillement mémoriser une structure répétitive en vue de la rencontre du raconter	Organisation (coll. - grp - individuel etc...) grand groupe coin regroupement	Nous allons apprendre à raconter l'histoire « je m'habille et je le croque » Lecture de l'histoire : « Je m'habille et je le croque » (avec décor : marotte à habiller)	Tâche : Ecouter, comprendre Réponses attendues	album+marottes + vêtements illustrations livret + vêtements à coller+ colles/loup à colorier + coton-tiges+ encres/poupées+vêt vrais vêt à boutonner et zipper
Phases (titre, objectif, temps) Temps n°1 : Activité ritualisée		Rôle de l'enseignant – consignes 1) Faire nommer les vêtements : montrer les vêt 1 par 1 2) Expliciter le début de l'histoire : montrer le loup tout nu de l'album et le loup à scratch. Poser les questions : C'est l'histoire de qui ? comment est le loup au début de l'histoire ? 3) Féayer, reformuler, exiger une phrase complète Inciter les élèves à tour de rôle à tourner la page de l'album, tout en s'appropriant la structure répétitive 4) Expliciter la situation finale : que fait le loup quand il est tout habillé ? Faire retrouver les 2 actions à l'aide de l'album	Tâche : nommer les vêtements Répondre aux questions et mémoriser, répéter le début de l'histoire « c'est l'histoire d'un loup, il est tout nu » (tous les élèves doivent formuler la Si)	différenciation : retrouver le vêtement à scratch et marotte du loup
Temps n°2 :	Petit groupe	Situations d'entraînement menées par l'ATSEM, ou en autonomie: Avec ATSEM : ➤ préparer le livret à raconter : retrouver et coller l'habit du loup En autonomie : ➤ colorier le loup avec le coton-tige et l'encre pour la couverture du livret ➤ habiller les poupées ➤ boutonner et remonter la fermeture éclair		

ANNEXE 5

Fiche de préparation : On fait les courses !

Approcher les quantités et les nombres

On fait les courses

MATÉRIEL

- Des jeux de construction de la classe, des crayons, des feutres, des petites voitures,
- Des barquettes assez grandes pour ranger ces éléments.
- Des cartes avec des configurations de doigts de 1 à 3.
- Des cartes avec les constellations du dé de 1 à 3.
- Une grande barquette par élève.

ORGANISATION

Atelier de 4 à 6 élèves.

DÉROULEMENT

Ces activités sont destinées à consolider les apprentissages réalisés au cours des séances « La pêche aux canards ».

CONSOLIDATION Manipulation

● **ÉTAPE 1 Construire des collections à partir d'une collection témoin**

Pour faire les courses, l'enseignant a mis en place un magasin libre service en plaçant sur une table de grandes barquettes remplies de petites voitures, de crayons de couleur, d'éléments de jeux de construction. Chaque élève reçoit un petit panier ou une barquette pour aller faire ses courses. Dans ce panier, l'enseignant a posé une carte configuration de doigts ou constellation du dé.

- Aller chercher une collection d'objets au magasin dans la quantité indiquée sur la carte.
- Dénombrer les objets en synchronisant la récitation de la comptine et le déplacement des objets pour distinguer les objets comptés de ceux qui ne le sont pas encore.
- Aller chercher plusieurs collections d'objets de même quantité que celle indiquée par la carte.
- Placer tous ces objets dans son panier et les rapporter à sa place.
- Sortir les objets de son panier et les organiser pour vérifier que la commande a été respectée.

CONSOLIDATION Manipulation

● **ÉTAPE 2 Dire le nom des nombres de 1 à 3**

L'enseignant joue au départ le rôle du marchand. Les élèves sont les clients. Ils se rendent au magasin pour acheter des objets avec dans leur barquette, une carte constellation du dé ou configuration de doigts. Ils doivent demander des objets dans la quantité indiquée sur la carte qu'ils ont tirée au sort.

DIFFÉRENCIATION

Étape 1. Inciter les élèves qui en ont besoin à placer les objets sur les points de leur carte pour vérifier qu'ils ont la bonne quantité.

La disposition matérielle

ETAPE 1 Construire des collections à partir d'une collection témoin



Le magasin est constitué avec des jeux et du matériel de la classe.



Aller chercher les objets de son choix au magasin dans la quantité demandée sur la carte configuration de doigts.



Aller chercher les objets de son choix au magasin dans la quantité demandée sur la carte constellation de doigts.



Rapporter ses courses à sa place.

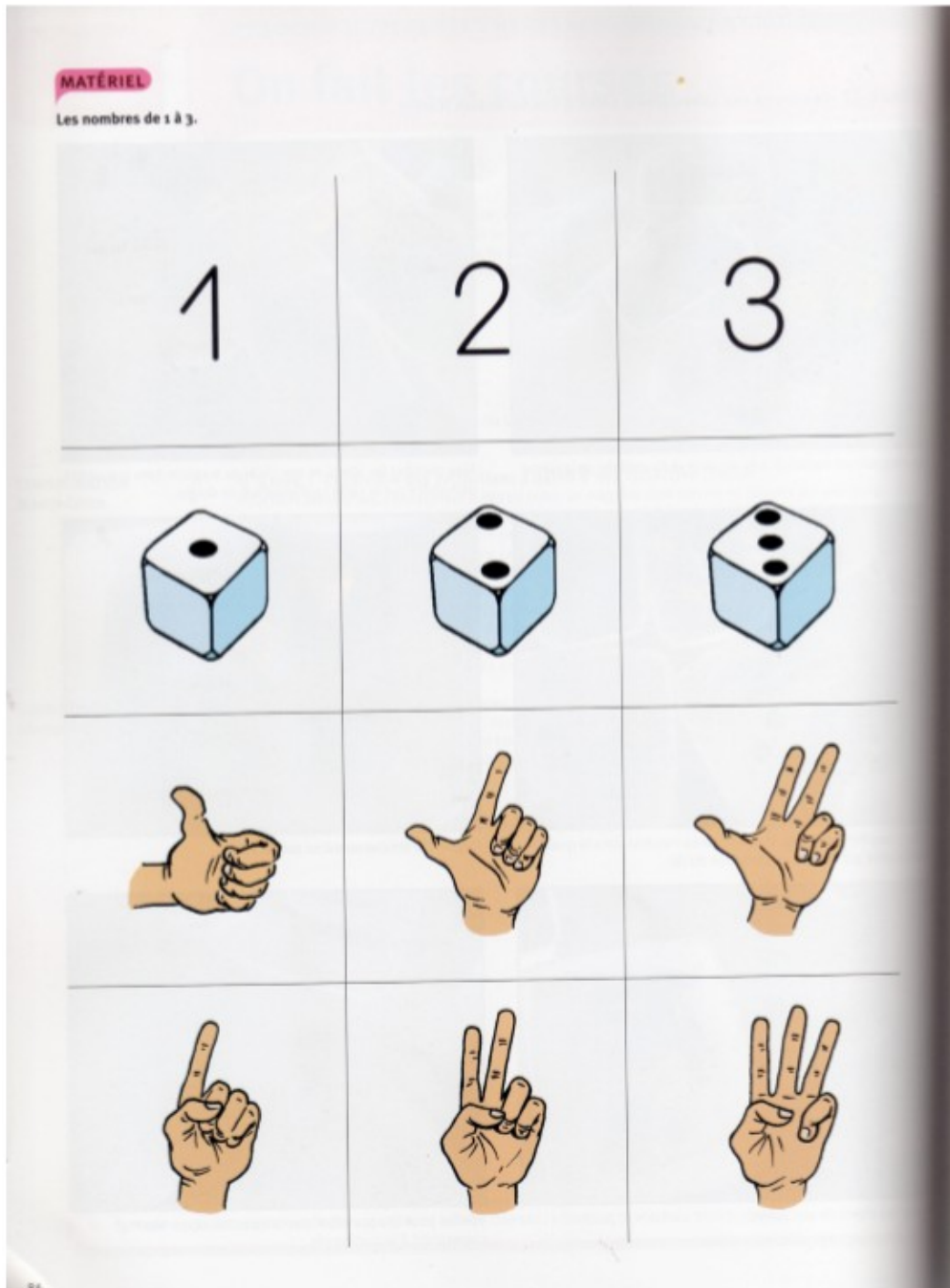


Saisir les objets de son panier.



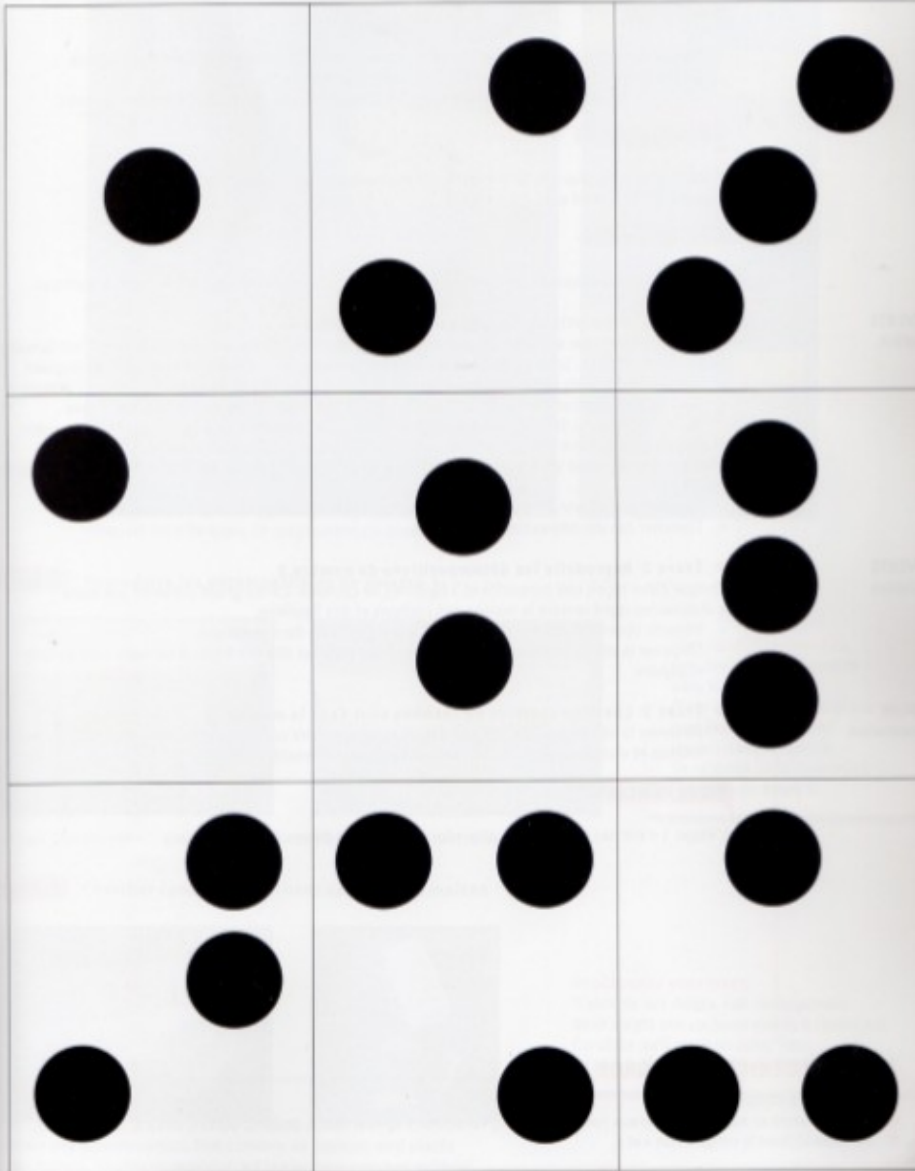
Vérifier pour chaque objet que la quantité rapportée correspond à la commande.

Le matériel utilisé



MATRIEL

Les nombres de 1 à 3.



ANNEXE 6

Exemple d'affichage des consignes au tableau noir

