



HAL
open science

Les consignes à l'école maternelle

Elsa Le Floc'H, Élisabeth Bachelart, Joanna Meunier

► **To cite this version:**

Elsa Le Floc'H, Élisabeth Bachelart, Joanna Meunier. Les consignes à l'école maternelle. Education. 2018. dumas-01813912

HAL Id: dumas-01813912

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01813912>

Submitted on 12 Jun 2018

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

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

Université de Nantes
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Nantes
Site de Nantes
Année universitaire 2017-2018

Les consignes à l'école maternelle

Elsa LE FLOC'H
Élisabeth BACHELART
Joanna MEUNIER

Sous la direction de Benoît Piroux
DU31

**Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation Mention
Enseignement Premier Degré**

**Université de Nantes
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Nantes
Site de Nantes
Année universitaire 2017-2018**

Les consignes à l'école maternelle

Elsa LE FLOC'H
Élisabeth BACHELART
Joanna MEUNIER

Sous la direction de Benoît Piroux
DU31

**Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation Mention
Enseignement Premier Degré**

SOMMAIRE

(1) INTRODUCTION	4
I. NOS REFLEXIONS SUR LA PASSATION DE CONSIGNES	6
1. Contextes et réflexions de chacune	6
A. Elsa	6
B. Joanna	7
C. Elisabeth	8
2. Notre problématique	9
II. MISE EN ŒUVRE DE DISPOSITIFS	11
1. Nos hypothèses	11
2. Le cadre méthodologique	14
3. Le déroulement de notre expérimentation	15
A. Elsa	15
B. Joanna	15
C. Elisabeth	16
III RETOUR SUR NOTRE RECUEIL DE DONNÉES	17
1. Analyse des résultats	17
A. Elsa	17
B. Joanna	23
C. Elisabeth	31
2. Retour sur les hypothèses	41
3. Croisement de nos pratiques	44
4. Apports professionnels	49
A. Elsa	49

B. Joanna	49
C. Elisabeth	49
5. Les limites	51
(5) CONCLUSION	52
(6) BIBLIOGRAPHIE	53
(7) ANNEXES	55
ANNEXES - 1 : Document support de la séance, <i>Activités manuels</i> d'Access	56
ANNEXES - 2 : Fiche de préparation d'Elsa	57
ANNEXES - 3 : Fiche de préparation de Joanna	59
ANNEXES - 4 : Fiche de préparation d'Elisabeth	60
ANNEXES - 5 : Retranscription de la séance d'Elsa	64
ANNEXES - 6 : Retranscription de la séance de Joanna	67
ANNEXES -7 : Retranscription n°1 de la séance d'Elisabeth	71
ANNEXES - 8 : Retranscription n°2 de la séance d'Elisabeth	76
ANNEXES - 9 : Retranscription n°3 de la séance d'Elisabeth	80
ANNEXES -10 : Retranscription n°4 de la séance d'Elisabeth	83

INTRODUCTION

La consigne occupe une place importante dans le milieu scolaire. Point de départ de l'activité, elle possède une réelle incidence sur le travail de l'élève. Quotidienne, presque banale, elle est pourtant variée et peut prendre différentes formes. A l'école maternelle, l'enfant apprend peu à peu à respecter les consignes, à achever la tâche qui lui a été confiée. Il entre progressivement dans son métier d'élève. Mais comment aider les élèves à s'approprier les consignes, à identifier les objectifs, à donner du sens à l'activité ?

Marie-Thérèse Zerbato Poudou s'est questionnée sur la place de la consigne à l'école maternelle. Dans son article *Spécificités de la consigne à l'école maternelle* (2001) et définition de la tâche, elle définit la consigne comme étant « 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. » La compréhension de la consigne nécessite donc une opération mentale complexe. De plus, d'après le document numérique issu de l'académie de Nice (2012) qui aborde la notion de compréhension des consignes au cycle 1, la compréhension est dépendante de nombreuses capacités comme l'attention, la mémoire, les capacités intellectuelles et elle est associée au non verbal. En soi, comprendre est un processus regroupant plusieurs actions mentales telles qu'assimiler, transformer, traduire, interpréter, concrétiser et faire du lien. En maternelle, chez les jeunes enfants, ce processus de compréhension est d'autant plus compliqué puisqu'il combine des compétences en construction. Cette question de la compréhension de la consigne chez les jeunes enfants fait l'objet d'un questionnement important chez les enseignants qui cherchent différentes manières d'amener leurs élèves à comprendre leurs attentes. Nous nous sommes alors intéressées au rôle du référent dans l'explicitation de la tâche. Le référent, comme l'explique Bénédicte Duhamel (2012) et comme nous l'avons découvert dans son écrit *Comment transmettre la consigne en maternelle ?* est un ensemble de repères pour l'élève. Le référent est un modèle visuel qui peut accompagner la parole de l'enseignant et permettre à l'élève de se projeter dans la tâche à accomplir. Nous utilisons déjà toutes un référent pour certaines de nos activités en classe sans jamais s'être questionnées à son sujet et sans savoir qu'il faisait l'objet de recherches.

Suite à nos réflexions autour du référent nous nous sommes posé la question suivante : De quelle manière, l'utilisation d'un référent en maternelle impacte-t-elle la compréhension des consignes et leur réalisation ?

Pour répondre à cette question, nous aborderons dans un premier temps nos réflexions sur la passation de consignes suite aux obstacles rencontrés durant notre pratique. Puis nous détaillerons la mise en place de dispositifs au sein de nos classes. Nous ferons enfin un retour sur notre recueil de données de manière à analyser les résultats et faire un bilan de nos recherches.

I- NOS REFLEXIONS SUR LA PASSATION DE CONSIGNES

1- Contextes et réflexions de chacune

A- Elsa

Dans ma classe de maternelle (28 PS/MS de l'école maternelle Emile Péhant à Nantes) nouvellement ouverte pour la rentrée et investie en Septembre 2017, tout a dû être réfléchi, pensé petit à petit en passant de la gestion du groupe-classe aux apprentissages mais également par l'organisation des différents temps de la journée. Dans cette école de cinq classes de maternelle, il s'agit de l'unique classe de PS/MS. Mon binôme est également P.E.S, comme moi. De ce fait, énormément de questions surgissent par rapport aux paramètres d'organisation, de progressions, d'emploi du temps, de gestion de classe... Et une panoplie de réponses s'offre à nous. Il y a donc beaucoup de possibilités de répondre à ces problématiques.

Ce qui est certain, c'est que la passation de consignes se fait à deux niveaux dans ma pratique : d'abord en regroupement, devant tous les élèves (la passation se fait là généralement par le biais de la parole de l'enseignant, avec l'appui des élèves quand ils connaissent l'activité, parfois un modèle, ou « référent » est présenté, parfois simplement le matériel qui va être utilisé est montré aux élèves). Une fois que chaque groupe est lancé dans son activité, je passe auprès de chacun d'eux pour vérifier s'il y a bien mise au travail, si la consigne énoncée au regroupement suffit à cette mise en route ou si elle ne suffit pas. Dans le cadre où elle ne suffit pas, je demande aux élèves de me dire ce qu'ils ont compris du travail à réaliser, je peux les aider à démarrer en montrant un exemple, une démarche à suivre. Certaines fois, je comprenais que je n'avais pas été assez explicite (questionnement sur le « dire »), que je n'avais pas suffisamment montré l'attendu final (questionnement sur le « voir ») ou encore que je n'avais pas montré un exemple de procédure (questionnement sur le « faire »). Ce qui entraînait donc des malentendus, des erreurs mais que je ne pouvais que me reprocher à moi-même. D'autres fois pourtant, en pensant que j'avais peut-être eu « la main légère » sur l'explication des consignes, le travail semblait très bien se dérouler et il arrive évidemment que les élèves n'aient aucun souci de compréhension dans le travail à accomplir. Je me suis donc demandée ce qui pouvait ou non favoriser la compréhension des consignes chez les élèves.

B- Joanna

Je suis professeur des écoles stagiaire dans l'école maternelle des Asphodèles, au Pellerin. L'école se trouve dans la circonscription de Sainte Pazanne. Elle possède une classe de GS, deux classes de MS/GS et trois classes de PS/MS. Je travaille dans cette école à mi-temps, le lundi, le mardi et un mercredi sur deux. Mon binôme est titulaire de la classe depuis 3 ans. La classe dans laquelle j'évolue comporte 26 élèves et est en double niveaux. 16 d'entre eux sont en petite section et 10 en moyenne section.

La consigne est apparue rapidement comme une interrogation importante de ma pratique. En effet, je trouve qu'il s'agit d'un moment délicat et très important pour permettre aux élèves de réussir la tâche demandée. Face à cette consigne, je remarque différents comportements chez mes élèves. Certains comprennent immédiatement la consigne et se mettent au travail facilement. D'autres ne respectent pas la consigne jusqu'au bout, soit parce qu'elle comporte plusieurs étapes soit parce qu'ils se lassent de l'activité, et abandonnent. La passation des consignes est toujours un moment difficile de ma pratique. En effet, j'ai la volonté d'être précise dans mes objectifs, de faire verbaliser mes élèves, de les enrôler dans la tâche, de prendre le temps pour chaque groupe de bien expliquer l'atelier afin d'éviter aux mieux les obstacles. Cependant, la gestion du groupe classe complique l'exercice. Il faut à la fois passer les consignes pour un groupe tout en gérant les autres élèves qui patientent ou qui sont déjà en atelier. De plus je remarque que je dois régulièrement rappeler la consigne durant l'activité. Elle s'étire donc sur un temps assez long et je me pose la question de son efficacité. Depuis le début d'année, j'ai évolué dans ma manière d'énoncer les consignes, notamment suite à mes échanges avec mes tuteurs. Actuellement, j'ai cinq groupes d'élèves. Voici mon fonctionnement : J'explique la consigne d'un atelier autonome puis j'envoie le groupe concerné au travail. Je fais de même pour les trois groupes en autonomie. Ensuite, j'envoie le groupe qui travaille avec l'ATSEM qui est chargée d'expliquer la consigne à ces élèves. Je termine par expliquer le travail au groupe qui est en atelier avec moi. Je remarque que les élèves sont plus attentifs de cette manière, lors des explications des ateliers mais je suis toujours confrontée à la même difficulté : Des élèves qui ne respectent pas les consignes.

C- Elisabeth

J'enseigne à mi-temps dans une classe de PS-MS-GS dans une école (La Pommeraye à Donges) faisant partie d'un Réseau d'éducation prioritaire. L'école maternelle comporte quatre classes qui sont volontairement toutes des triples niveaux (une classe de TPS/PS/MS et trois classes de PS/MS/GS) pour avoir des effectifs réduits en GS les débuts d'après-midi mais aussi pour parvenir à tenir l'un des objectifs du projet d'école : *l'entraide et la coopération*. Il y a 25 élèves dans ma classe dont 6 élèves en PS, 8 élèves en MS et 10 élèves en GS.

Dès le début d'année, le temps de passation de consignes était un moment que je redoutais particulièrement puisque je me sentais dans une « zone d'inconfort » (simplexe du travail enseignant) qui plus est dans une classe triple niveau. Ce moment a donc été très rapidement sujet à de multiples expérimentations : passer la consigne en grand groupe pour tous les ateliers, passer la consigne des ateliers autonomes en grand groupe sans les élèves des ateliers semi dirigés et dirigés, passer la consigne en montrant le matériel, passer la consigne en prenant appui sur mon tableau d'inscription, dire la consigne ou les faire deviner ce qu'ils devront réaliser, ne jamais passer les consignes aux PS lors de regroupements même pour les ateliers autonomes... Un nombre conséquent de questions dont j'ai fait part à mes tuteurs qui ont essayé de me donner des pistes afin de tester plusieurs fonctionnements. Un de mes obstacles majeurs perturbant la passation de consignes était (et est toujours un peu) la gestion du groupe classe. Lorsque la consigne des ateliers autonomes était passée en grand groupe au coin regroupement, il y avait toujours cet élément qui interrompait la passation : des élèves qui n'écoutaient pas au coin regroupement, ou les élèves de l'atelier dirigé « en attente ». De plus, lorsque je me retrouvais avec le groupe en atelier dirigé, le manque flagrant d'autonomie des élèves venaient perturber ce temps de passation. Je devais soit aller réexpliquer les ateliers autonomes, j'étais interrompue par les élèves qui venaient me voir et n'arrivaient pas à attendre, les élèves qui avaient terminé leur atelier venaient me voir pour savoir ce qu'ils pouvaient faire. Un autre obstacle présent dès la période 1 était que je ne donnais pas assez de sens au tableau d'inscription et je n'utilisais pas les bonnes symboliques pour que les élèves puissent anticiper mentalement ce qu'ils allaient devoir faire et prennent appui dessus pour énoncer la consigne en la devinant. Cela a donc été un élément de discussion pendant mes visites ce qui a conduit à la pertinence d'un référent visuel nécessaire à la compréhension de la consigne en maternelle.

Je me suis vite rendu compte de l'importance d'anticiper ce moment afin d'assurer au mieux le lancement de l'activité. Une prise de conscience s'est alors produite : Pourquoi mettre sur le dos des élèves cette fragilité dans la compréhension de la consigne parce qu'ils n'écoutent pas au lieu de se de poser les vraies questions sur la consigne elle-même, de la passation ou des conditions d'exécution ?

Nous partageons toutes trois les mêmes obstacles et par conséquent le même questionnement sur les consignes. Nous nous sommes donc rassemblées et avons souhaité mettre en œuvre une expérience qui pourrait nous donner des réponses sur le plan concret, que nous mettrions en relation avec des éléments théoriques que nous pourrions donc infirmer ou affirmer.

2- Notre problématique

Nous nous interrogeons sur la manière dont le référent impacte la compréhension des consignes et leur réalisation. Cette réflexion nous a amené à découvrir la notion de « référent » lors de nos recherches générales sur la consigne en maternelle. Nous avons fait rapidement le lien avec notre pratique professionnelle : nous utilisons de façon régulière cet élément lors d'ateliers mais nous n'avons jamais vraiment réfléchi à l'impact de ce qui apparaît être comme un modèle que propose l'enseignant. Il nous a semblé judicieux d'orienter notre réflexion à propos du référent en direction du troisième domaine d'apprentissage des programmes de maternelle publiés en 2015 qui est « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». En effet, en arts-visuels particulièrement, nous avons remarqué que les consignes étaient difficiles à respecter pour nos élèves. Dans ce type d'activité, les élèves sont dans l'action et le plaisir de « faire » l'emporte parfois sur le respect de la consigne, qui apparaît alors comme une contrainte à leurs yeux. De plus, nous avons également choisi de nous concentrer sur un niveau, celui de la moyenne section, commun à toutes les trois. A cet âge, les enfants commencent à prendre des habitudes d'élèves mais il est encore souvent compliqué pour eux de réguler leur impulsivité motrice ou de mettre du sens derrière les consignes données par l'enseignant. Nous avons ensuite cherché à problématiser notre sujet de recherche. Nous vous présentons ci-dessous le déroulement de notre réflexion, qui a conduit à l'explicitation de notre problématique.

⇒ Dans quelle mesure l'utilisation du référent impacte-t-elle la compréhension de la consigne et sa réalisation ?

⇒ Dans quelle mesure l'utilisation du référent impacte-t-elle la compréhension de la consigne et sa réalisation lors d'une séance en arts visuels ?

Cette réflexion a découlé sur cette problématique :

Dans quelle mesure l'utilisation du référent impacte-t-elle la compréhension de la consigne et sa réalisation lors d'une séance en arts visuels pour des élèves de moyenne section ?

II- MISE EN ŒUVRE DE DISPOSITIFS

1- Nos hypothèses

D'après nos lectures théoriques, nous avons pu retenir que le référent pouvait constituer un élément important à la compréhension d'une consigne. Cet ensemble de repères pouvant se présenter sous une forme iconographique permettrait à l'élève d'effectuer plus facilement la tâche. Nous avons donc souhaité réaliser une séance commune permettant de tester une démarche expérimentale inspirée de ces faits à mettre en œuvre dans nos trois classes respectives. Nous avons choisi de présenter les consignes de l'activité aux élèves de trois façons différentes afin d'observer les effets et de pouvoir tirer des conclusions sur les critères qui permettent une compréhension et une réalisation optimale de la tâche demandée.

La séance en question est décrochée des séquences en cours dans nos classes. Elle porte sur un apprentissage nouveau que les élèves n'ont pas eu l'occasion d'expérimenter auparavant, elle s'articule autour des arts visuels, elle est adaptée aux élèves de Moyenne Section et vise l'objectif suivant : apprendre à faire couler. Pour ce faire, nous nous sommes inspirées d'une séance issue du document « Actions plastiques » (MS) des éditions Retz. Nos fiches de préparations respectives se trouvent en annexe.

Pour cette séance dont l'objectif est de réussir à faire des coulures d'encre d'une manière bien précise (voir fiches de préparation), nous décidons chacune de présenter les consignes différemment.

- Elisabeth présente un référent aux élèves avant de commencer l'activité et s'en sert pour expliquer les consignes.
- Joanna construit son référent en direct, elle explique les consignes en même temps de réaliser la tâche devant les élèves.
- Elsa ne présente pas de référent, elle explique les consignes uniquement à l'oral.

Après avoir établi ce plan de démarche, nous avons réfléchi à des hypothèses sur les avantages et inconvénients de chaque démarche :

	Avec référent et avec langage	Référent construit pas à pas « en direct » avec langage	Sans référent et avec langage
Avantages	<p>-Le référent permet de faire verbaliser les élèves sur les possibles procédures utilisées, d'énoncer le matériel utilisé, les manières de faire et donc de les mobiliser.</p> <p>-Le référent est un élément visuel qui donne déjà plein d'informations sur la tâche à accomplir et capte les élèves.</p> <p>-Le référent en tant qu'objet concret permet aux élèves de se projeter rapidement sur les actions à accomplir et mobilise.</p>	<p>-Un référent construit en direct avec les élèves permet de se « heurter » aux difficultés en temps réel et de trouver avec les élèves les solutions.</p> <p>-Le référent construit en direct permet de mettre des mots sur des actions, de bien comprendre et identifier les étapes nécessaires.</p>	<p>-Les élèves sollicitent davantage leur imagination et leur réflexion par rapport aux procédures.</p> <p>-Les élèves auront des productions réellement personnalisées car pas de modèle figé qu'on est tenté de copier. Pas de reproduction.</p> <p>-Les élèves sont plus attentifs car la parole de l'enseignant est le seul support auquel se raccrocher.</p>
Inconvénients	<p>-Pour les élèves, le référent peut représenter une perfection à atteindre, pas forcément réalisable à leur niveau.</p>	<p>-Réalisation plus longue de l'activité car le temps de construction du référent en direct rallonge le temps de passation de consigne et raccourci peut-être le temps d'action des élèves.</p>	<p>-Le langage ayant une place prépondérante, les élèves ne comprennent pas tous ce qui est dit/expliqué par manque de vocabulaire-difficulté de compréhension.</p>

	<p>-Le référent peut inciter à reproduire de façon exacte et ne pas laisser libre cours à son imagination.</p> <p>-Les élèves se focalisent sur le référent et moins sur le langage de l'enseignant.</p>	<p>-Le référent en direct ne permet pas la métacognition des élèves car l'enseignant montre directement les procédures.</p>	<p>-Les élèves ont du mal à se projeter (élèves visuels) et peuvent décrocher.</p> <p>-Les élèves sont moins autonomes.</p>
--	--	---	---

2- Le cadre méthodologique

Nous souhaitons recueillir les données en filmant nos élèves pendant la passation de consignes ou lorsque l'activité se déroule. Nous avons hésité en premier lieu à seulement enregistrer vocalement les interactions mais nous avons préféré opter pour la vidéo afin d'analyser aussi la communication non verbale. Il est intéressant de pouvoir observer à travers la vidéo les premières actions des élèves sur leur feuille après notre passation de consignes.

Cette séance repose sur le manuel *Actions plastiques* (2013) pour les MS édité chez Retz et est accompagnée d'une fiche de préparation (cf annexe 1) comme nous l'avons précédemment mentionné. Nous nous sommes inspirées de ces explications et de ces photographies comme base commune mais nous avons préféré faire une fiche de préparation personnelle puisque nous avons toutes trois des manières de faire différentes malgré un objectif commun : « faire couler ».

Nous avons pris un temps en amont de l'enregistrement pour discuter des critères de notre grille d'analyse. Il s'agirait alors d'utiliser des critères communs afin d'affiner nos observables et de croiser au mieux nos pratiques. La formulation et la typologie de la consigne sont des éléments que nous avons rencontrés lors de nos lectures théoriques, qui nous semblent être essentiels à la compréhension d'une consigne. De plus, notifier le temps de parole du professeur et des élèves lors d'une passation de consigne est un critère facilement observable et quantifiable qui peut donner des indications pertinentes à la compréhension d'une consigne. Il nous paraît judicieux de porter un regard critique lors de la formulation de la consigne sur les actions des élèves : Vont-ils se mettre directement en action ? Comment réglons-nous ? Quelles sont leurs demandes ? Que font-ils exactement sur leur feuille ? Ces actions seront ensuite analysées plus globalement en revenant sur les critères de réussite des productions des élèves. Il sera aussi possible de comparer ces productions au référent de l'enseignant. Les critères qui suivent se prêtent à chaque situation suivant le référent utilisé. Les obstacles peuvent différer selon le moment où la situation est enregistrée. S'il s'agit d'un enregistrement le matin, la gestion du groupe classe sera différente de l'après-midi où l'effectif des élèves est réduit. Les obstacles à l'énonciation de la consigne peuvent alors être étudiés dans un objectif d'une meilleure anticipation de ce moment. Cette analyse du recueil de données répertorient les critères observables précédemment énoncés sera interprétée par chaque enseignante et reposera sur des données théoriques. Elle sera étayée par un avis personnel de chacune sur les points positifs et les points négatifs de l'expérimentation (avec référent et avec langage, référent construit pas à

pas « en direct » avec langage, sans référent et avec langage) du point de vue des élèves et du point de vue de l'enseignante.

Cette approche méthodologique a pour objectif de croiser nos pratiques professionnelles afin d'en tirer des conclusions sur ce qui semble être le plus approprié lorsque l'enseignant passe une consigne à des élèves de moyenne section.

3- Le déroulement de notre expérimentation

A- Elsa

La séance se déroule un après-midi, au lever de la sieste. Je choisis ce contexte car mes progressions d'ateliers pour les matinées sont déjà effectuées et je ne souhaite pas perturber cette organisation. Le lever de la sieste constitue un moment propice au calme : environ 8 Moyenne Section se lèvent tout de suite à 14h30, les autres se lèvent au « compte-goutte » par la suite. La petite section dort encore dans le dortoir accolé à la classe. Je propose lors de ce temps un atelier dirigé et des ateliers libres. Cet après-midi-là, quelques élèves sont intrigués et intéressés en observant le matériel que j'ai disposé sur la table. Ils ne savent pas ce que nous allons faire avec ce matériel. Ils s'installent, prêts à commencer. Je sais que je vais devoir filmer en tenant mon téléphone portable, je choisis donc de me concentrer sur deux élèves car je peux de cette manière bien filmer leurs productions. Ce sont donc deux élèves que je dirige sur cet atelier en premier, sur un temps d'environ sept minutes avant d'arrêter le film et de me consacrer aux autres élèves qui vont également s'essayer aux coulures. J'ai donc un contexte tout à fait favorable à une situation d'apprentissage : deux élèves (autrement dit, mon attention est totalement centrée sur eux), un climat calme (je ne serai pas réellement dérangée par le bruit ou par des élèves venant m'interrompre). Je tiens également à préciser que les deux élèves que je dirige sont des élèves qui ne présentent pas de difficultés d'apprentissage et sont généralement très compétentes. Je prévois que les tâches que je vais leur demander d'effectuer ne vont pas poser particulièrement de problème.

B- Joanna

L'activité s'est déroulée sur le temps d'atelier du matin, de 9h30 à 9h50. La séance a été menée sur une table rectangulaire de six, pour un groupe de cinq élèves. Les élèves avaient donc de la place pour travailler correctement. J'avais préparé le matériel en amont : Des pots, de l'encre, des pinceaux et des feuilles blanches. L'ATSEM de la classe était absente ce jour-là, ce qui explique en partie que j'ai été interrompue à plusieurs reprises pendant ma passation de consigne, par des élèves laissés en autonomie. J'avais alors un atelier dirigé et quatre ateliers

autonomes.

C- Elisabeth

Cet atelier a été réalisé le matin de 9h35 à 10h30 auprès de deux groupes de cinq élèves : un groupe sur le premier temps d'atelier (9h35-10h) et un second groupe sur le deuxième temps d'atelier (10h05-10h30). J'ai fait le choix d'enregistrer cette séance la matinée où je rencontre davantage d'obstacles dans la gestion de classe lors de la passation de consignes dû à l'effectif des élèves. Deux séances de 25 minutes environ ont été menées. Le temps annoncé sur ma fiche de préparation a été respecté. La passation de consigne pour le premier groupe a duré 4'32 et 4'26 pour le deuxième groupe. Pour les deux groupes, on remarque alors que la passation de consigne a duré plus ou moins le même temps. Le temps de passation de consignes prévu en amont a donc été respecté. Cette séance a été menée à la table près du lavabo où se trouve le matériel d'arts visuels (blouses, peintures, encres, pinceaux...). C'est l'unique table dans la classe où les élèves ne sont pas trop serrés pour des activités d'arts visuels. Le matériel a été préparé en amont et déposé sur la table intentionnellement afin que les élèves « devinent » la consigne à travers le matériel.

III- RETOUR SUR NOTRE RECUEIL DE DONNÉES

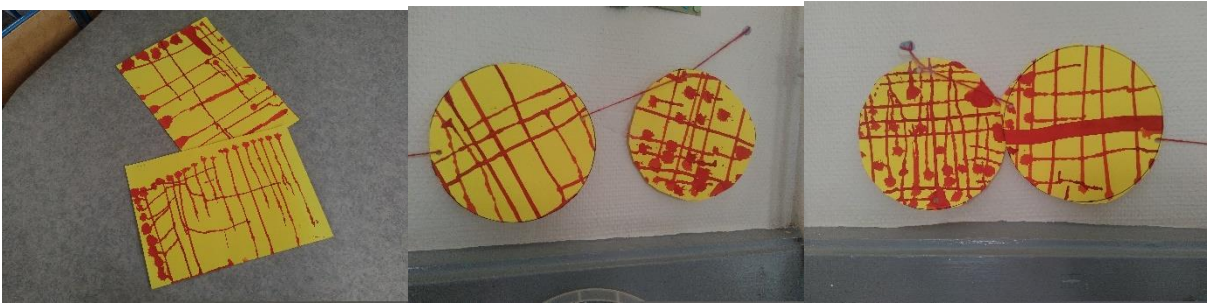
1- Analyse des résultats

A- Elsa

Eléments d'analyse	ANALYSE SANS REFERENT ET LANGAGE
Formulation de la consigne (langage)	<p>Phrases plutôt courtes. Forte utilisation du pronom « vous » « tu » et « on ».</p> <p><u>Vocabulaire spécifique :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Verbes : « faire » « falloir » « essayer » « mettre » « aplatir ».- Noms : « pinceau » « feuille » « grosses gouttes » « encre ». <p>La consigne est assez rapidement lancée et les élèves rapidement en action.</p> <p><u>Exemple (consignes en gras) :</u></p> <p>« Vous allez prendre votre pinceau.</p> <p>Lina : On relève les manches ?</p> <p>PE : heuu oui, relevez vos manches. Et on va mettre ça sous les feuilles. Il va falloir, écoutez-moi bien faire de grosses gouttes d'encre en haut de votre feuille. En haut de votre feuille. [L'élève montre avec son doigt le haut de la feuille] Oui ici en haut. Des grosses gouttes. [Les élèves commencent]</p> <p>Lina : Comme ça ?</p> <p>PE : Il faut pas les aplatir, il faut faire des grosses gouttes. [Les élèves tapotent avec leur pinceau en haut de la feuille pour réaliser des gouttes.]</p> <p>Eugénie : Comme ça ?</p>

	<p>PE : Voilà, essayez de mettre plus d'encre encore sur votre pinceau et de faire des grosses gouttes, Eugénie. Sans les aplâtir. [Eugénie appuie un peu trop sur son pinceau donc les gouttes ne se forment pas trop] »</p> <p>L'enjeu du travail, (produire des coulures pour former un quadrillage) n'est pas spécifié au moment des consignes. J'ai choisi de leur expliquer une fois le travail entamé pour qu'ils ne partent que de ce que je pouvais leur dire/expliquer et pas de leur imagination, pour avoir une réelle situation expérimentale dans laquelle ils ne peuvent se fier qu'à ce que je leur dis.</p>
Typologie de la consigne	Consignes fermées, explicites et précises.
Temps de parole du PE et des élèves, interactions	<p>Enseignant : beaucoup de temps de parole. 13 interactions, les interactions les plus longues sur les 23. Beaucoup de régulation à travers la parole. Les élèves sont dans l'action majoritairement et non dans la parole, sauf pour s'assurer qu'ils sont sur la bonne voie. Les élèves ne se parlent pas entre eux et sont concentrés sur la tâche.</p> <p>Exemple :</p> <p>« PE : <i>Et si on ne réussit pas, si on ne réussit pas Eugénie on recommence. Tu essayes de faire des grosses gouttes avec ton pinceau. [S'adressant à Lina qui recommence à créer des gouttes] Vas-y alors tu sais comment on le fait ? Délicatement, tout doucement, là tu appuies trop. Tout à l'heure tu as fait des grosses gouttes ici là, à peine tu as touché que tu faisais une goutte. Mets en plus sur ton pinceau. [S'adressant à Eugénie] Tu en mets plus encore sur ton pinceau. [S'adressant à Lina] Tu n'as pas besoin d'appuyer, n'appuie pas n'appuie pas [Lina fait de grosses gouttes mais en appuyant sur le pinceau ce qui produit de grosses tâches plutôt que des gouttes]. Tu poses ton pinceau et hop tu le lèves. En suite tu fais couler. [Lina fait couler les gouttes créées]. Voilà, super. Et ensuite quand on aura fini de faire couler de ce côté, alors maintenant Eugénie tu vas retourner ta feuille dans un autre sens. Vas-y tourne là une fois. [Eugénie commence à tourner le recto pour avoir le verso de la feuille] Non, tu vas la laisser de ce côté mais tu la tournes dans un autre sens. Maintenant tu vas recommencer en faisant des gouttes en haut de ta feuille, de ce côté en haut [je montre]. Toi Lina tu peux la tourner aussi ta feuille. Alors Lina quand elle sera</i></p>

	<p><i>prête elle va.. Non, Eugénie, [Eugénie fait des gouttes sur le long de la feuille mais pas en haut comme voulu] ici tu vas les faire tes gouttes [je remontre avec mon doigt], d'accord ? Met plus d'encre, c'est très bien ce que tu fais là mais mets plus d'encre. [Eugénie a le geste souhaité, elle pose à peine le pinceau et forme de belles gouttes]. Lina tu peux maintenant changer de côté à ta feuille. Là maintenant essaye de la lever Eugénie pour voir ? Tu la lèves vers le haut, vers en haut vers en haut [Elle a du mal à savoir comment la lever] pour que ça coule en bas. Non non pas dans ce sens [je rattrape la feuille pour la guider]. Est-ce que ça coule Eugénie ?</i></p> <p>Lina : comme ça ? [Elle a retourné sa feuille et a commencé à faire des gouttes mais pas dans le haut de sa feuille] »</p>
<p>Action après la formulation de la première consigne</p>	<p>Les élèves trempent le pinceau et agissent. Cependant il faut réguler assez rapidement car les actions ne sont pas tout à fait conformes avec les attendus : les élèves ne savent pas encore comment faire des gouttes. Exemple :</p> <p>« PE : Il faut pas les aplatir, il faut faire des grosses gouttes. [Les élèves tapotent avec leur pinceau en haut de la feuille pour réaliser des gouttes.]</p> <p>Eugénie : Comme ça ?</p> <p>PE : Voilà, essayez de mettre plus d'encre encore sur votre pinceau et de faire des grosses gouttes, Eugénie. Sans les aplatir. [Eugénie appuie un peu trop sur son pinceau donc les gouttes ne se forment pas trop] »</p>
<p>Analyse des régulations</p>	<p>J'essaie de réguler les actions des élèves pour les amener à mieux réussir leurs gouttes, donc à transformer leurs gestes, seulement avec la parole. Exemple :</p> <p>« PE : Alors vous allez voir on va essayer de faire couler... [S'adressant à Eugénie] Sans les aplatir, n'appuie pas sur ton pinceau. [Eugénie adapte son geste] Voilà comme ça, on n'appuie pas on fait délicatement. Tout en haut Eugénie, là tu es trop en bas. [Eugénie continue de faire des gouttes mais en descendant de plus en plus vers le bas de sa feuille]. C'est pas grave, recommence en haut. En haut, tu appuies trop Eugénie. Et ensuite, on essaye de.. Remet le pinceau dans le pot, et on essaye de</p>

	<p>lever notre feuille pour faire couler les gouttes. Aller on essaye de faire couler les gouttes jusqu'en bas. Très bien, est-ce que ça marche ? [Les élèves lèvent leur feuille, les gouttes tombent] Ah super Lina ; aller on essaye de les faire tomber, on les fait couler jusqu'en bas. »</p> <p><u>Autre exemple :</u></p> <p>« PE : Et si on ne réussit pas, si on ne réussit pas Eugénie on recommence. Tu essayes de faire des grosses gouttes avec ton pinceau. [S'adressant à Lina qui recommence à créer des gouttes] Vas-y alors tu sais comment on le fait ? Délicatement, tout doucement, là tu appuies trop. Tout à l'heure tu as fait des grosses gouttes ici là, à peine tu as touché que tu faisais une goutte. Mets en plus sur ton pinceau. [S'adressant à Eugénie] Tu en mets plus encore sur ton pinceau. [S'adressant à Lina] Tu n'as pas besoin d'appuyer, n'appuie pas n'appuie pas [Lina fait de grosses gouttes mais en appuyant sur le pinceau ce qui produit de grosses tâches plutôt que des gouttes]. Tu poses ton pinceau et hop tu le lèves. En suite tu fais couler. »</p>
Productions finales	<p>Productions de plusieurs élèves qui sont passés à cet atelier avec simplement</p> 
Ecart entre la production du PE et la production des élèves	Pas de production de départ. Les attendus sont tout de même respectés.

INTERPRÉTATION DES FAITS

La formulation de la consigne :

Elle me paraît claire pour moi car je maîtrise déjà le vocabulaire, les verbes, les manœuvres et j'ai déjà le résultat attendu en tête. Nous pouvons dire que je respecte certaines conditions d'une consigne efficace en cycle 1, d'après l'article de Fabienne Schlund¹. Les consignes sont en effet courtes et précises. De plus, d'après le document numérique issu de l'académie de Nice², pour qu'une consigne puisse parler aux élèves, je tente lors de mes prises de parole d'attirer l'attention des élèves en m'adressant à eux, je tente d'ajuster mon vocabulaire, la complexité du message, je n'hésite pas non plus à répéter ou à reformuler. Nous pouvons cependant remarquer les interactions des élèves qui demandent « comme ça ? » à plusieurs reprises. Ces interrogations traduisent un besoin d'être assuré dans leur action. Ma parole n'est pas suffisante pour qu'ils sachent précisément les gestes à adopter, bien que je m'efforce de donner des directives précises, pas trop complexes.

Le temps de parole :

Il est relativement important comparé à celui des élèves. Cela traduit une volonté de ma part d'expliquer, de réexpliquer, d'explicitier, d'aider, de réguler par la parole. Il s'agit de directives la plupart du temps pour guider les actions des élèves. Le temps de parole peu conséquent des élèves traduit une mise en action de ceux-ci sur tout le long de ce temps.

Action après la formulation de la première consigne :

Cependant, comme nous pouvons aussi le remarquer, la mise en action des élèves rapide ne veut pas dire qu'elle est efficace. A plusieurs reprises je reprends les élèves pour réguler leurs actions. Les élèves ont tendance à appuyer trop fort sur leur pinceau ou à ne pas mettre suffisamment

¹Schlund, 2010, p. 24-25

² De Chavigny, Ourmiah, 2012

d'encre. En fait, ils se heurtent aux obstacles anticipés dans la fiche de préparation (voir annexe). De plus, leur non prise de parole ne peut pas me permettre de savoir exactement ce qu'ils pensent, de les faire verbaliser leurs actions. Comme prévu, je régule via la parole, je ne produis pas le geste attendu en guise d'aide pour respecter la procédure expérimentale et cela me pèse car je ne peux pas les aider davantage. D'après le document de l'académie de Nice³, il manque donc ici des points importants d'une consigne : les incitations à reformuler par les élèves, qui ne s'expriment que très peu et de plus il n'y a aucun support visuel. De plus, d'après l'article *Lire, comprendre, interpréter une consigne*⁴, écrit par Adeline Santot, le but du travail, son utilité sont à spécifiés aux élèves pour une meilleure réalisation. Ici ils ne sont pas énoncés clairement, par choix. Mais ces indications permettraient probablement d'aider les élèves dans la démarche à adopter. Si j'avais précisé que nous allions réaliser des coulures dans le but de réaliser un quadrillage, en faisant le rapprochement avec la galette, il y a des informations qui auraient peut-être coulées de source pour eux.

Mon ressenti :

Mon ressenti avant la séance : je ne pense pas que je vais être confrontée à de réelles difficultés compte-tenu du contexte et des élèves présents. J'ai néanmoins le ressenti qu'il manque quelque chose. Le fait de ne pas présenter l'enjeu/la raison de l'activité est atypique, je me demande si les élèves vont entrer dans le travail avec simplement ma parole comme guidage.

Mon ressenti pendant la séance : c'est laborieux, je répète beaucoup, l'impression de dire toujours les mêmes choses et d'être impuissante pour aider les élèves qui présentent des difficultés rien qu'avec ma parole. Je suis concentrée, à l'affût, mais toute mon attention est portée sur deux élèves seulement. Je sens qu'ils sont un peu dépendants de moi à ce moment, ce qui me renvoie du stress. Si j'avais davantage d'élèves à gérer à ce moment, mon temps de parole serait probablement plus long encore, mon stress augmenté ?

Mon ressenti après-séance : je m'attendais à ce que les gestes soient plus facilement acquis : mettre beaucoup d'encre sur le pinceau, faire des

³ *Ibid*

⁴ Santot, Café pédagogique, 2008

gouttes mais je m'aperçois que bien que les élèves en question aient l'habitude d'être performantes, elles ont des difficultés ici à réaliser les actions demandées, je trouve que ma parole, même si je me suis efforcée à changer mes mots, à expliciter, n'a pas été suffisante pour les guider et leur faire éviter des erreurs.

Néanmoins les résultats finaux sont positifs, des quadrillages sont formés grâce aux coulures. Il en résulte donc que via la parole uniquement, il est possible d'obtenir des résultats souhaités.

B- Joanna

Eléments d'analyse	ANALYSE SANS REFERENT ET LANGAGE
Formulation de la consigne (Langage)	<p>- <u>Voici le vocabulaire utilisé lors de ma passation de consigne</u> :</p> <p>Verbes : Soulever / Faire couler / Déposer.</p> <p>Noms : Encre / Pinceaux / Goutte.</p> <p>Vocabulaire spatial : En haut / Debout/ A la verticale.</p>
Typologie de la consigne	<p>- <u>Les phrases que j'utilise sont explicites et fermées</u> :</p> <p>« On va prendre son pinceau et on va déposer une goutte d'encre, tout en haut de notre feuille. »</p>
Temps de parole du PE et des élèves, interactions	<p>- J'ai un temps de parole plus long que celui des élèves. Je donne la consigne, recentre les élèves, les interroge. La passation de consigne dure 4 minutes 26 secondes.</p>

Je note dix-sept interventions de ma part lors de l'enregistrement contre treize interventions de la part des élèves.

Mes interventions sont longues alors que celles des élèves sont très courtes :

« 1- PE : Alors je vais vous expliquer le travail d'aujourd'hui. Alors on va travailler sur le fait de « Faire couler ». On va faire couler de la peinture, de l'encre plus précisément. Alors, chut, écoutez bien, je vais commencer par vous montrer ce qu'on va faire. Vous allez tous avoir un pinceau, avec de l'encre rouge à l'intérieur. (Un élève pleure au fond de la classe) Qu'est-ce qui se passe là-bas ? (Je m'absente quelques instants pour régler le problème). Leyna assieds-toi s'il te plaît. Alors, regardez bien. On va prendre son pinceau et on va déposer une goutte d'encre, tout en haut de notre feuille. Je vous montre d'abord, regardez bien. Je vais déposer une goutte, tout en haut de ma feuille, voilà. Je repose mon pinceau. Et je vais ensuite soulever ma feuille, la mettre debout, à la verticale. Alors je retourne juste pour vous montrer. Je vais la soulever, la mettre debout et regardez ce qu'il se passe. Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que ça a fait ? Ça a ...

2- Leyna : Fait de l'encre !

3- PE : Ça a coulé.

4- Giani : Ça a coulé et ça a fait un trait.

5- Quand j'ai fait ça, je vais continuer. Je pose une autre goutte d'encre un peu plus loin, toujours en haut de ma feuille. Voilà. Je vais soulever ma feuille, alors je tourne pour vous montrer. Regardez bien... hop.. Tu vois Raphaël ? Regarde ce qui se passe. Qu'est-ce que ça fait ?

6- Des fils

7- Des bandes »

	<p>- Les élèves prennent peu la parole et répondent à mes questions par des phrases courtes :</p> <p>« 4- Ça a coulé et ça a fait un trait. »</p> <p>« 16- Ça a donné un quadrillage. »</p> <p>- J'observe des interactions entre les élèves et moi, mais pas d'échanges entre les élèves eux-mêmes.</p>
<p>Action après la formulation de la première consigne</p>	<p>- Après la formulation de la consigne, les élèves entrent tout de suite dans l'activité. Dans l'ensemble les élèves ont bien retenu les différentes étapes de l'activité.</p> <p>Assez rapidement certains se heurtent à une difficulté qui avait été pointée lors de la passation de consigne : La goutte d'encre trop petite ne coule pas ou une goutte d'encre reste bloquée par une autre coulure. Certains s'impatientent et demandent mon aide.</p> <p>Les élèves respectent tous la consigne au début de l'activité. Progressivement un élève ne fait plus partir les gouttes du haut de la feuille mais du milieu. Trois élèves ne tiennent pas leur feuille bien droite en la soulevant ce qui ne fait pas des coulures rectilignes.</p>
<p>Analyse des régulations</p>	<p>- Pour accompagner les élèves dans l'activité, je rappelle des éléments de la consigne. On remarque un étayage assez important de ma part, même si la plupart des élèves pourraient réussir seuls leur travail. Deux élèves sur cinq avaient besoin d'un guidage fort pour réaliser l'activité.</p> <p>« 25- Ça coule pas !</p> <p>26- PE : Alors ça ne coule pas parce que je pense qu'il n'y a pas assez d'encre. »</p>

	<p>« 32- par contre, je pense que tu ne tiens pas ta feuille très droite, parce que tu vois, ça ne coule pas droit. »</p> <p>« 34- Giani, c'est tout en haut de la feuille, montre moi où c'est tout en haut de ta feuille. Voilà, c'est là tout en haut. »</p> <p>- J'encourage les élèves :</p> <p>« 32- Bien Lilou, super ! Continue de mettre des gouttes tout en haut de ta feuille.3</p>
<p>Obstacles à l'énonciation de la consigne</p>	<p>- Pendant l'énonciation de la consigne, je dois recentrer certains élèves. Pour cela j'utilise la gestuelle, le regard et la parole :</p> <p>« 1- Leyna assieds-toi s'il te plaît. Alors, regardez bien. »</p> <p>- Durant l'activité, des élèves viennent m'interrompre. Ces élèves sont en autonomie. Ils viennent demander mon aide pour diverses raisons :</p> <p>- Pour demander quoi faire lorsqu'ils ont terminé leur travail :</p> <p>« 27- On a terminé !</p> <p>28- PE : Si vous avez terminé, on va arrêter. Vous allez mettre tous vos petits papiers dans la boîte blanche. »</p> <p>- Pour se plaindre du comportement d'un autre élève :</p> <p>« 14- Il m'a tapé ». »</p> <p>« (Un élève pleur au fond de la classe) Qu'est-ce qui se passe là-bas ? (Je m'absente quelques instants pour régler le problème). »</p>

Ici je dois quitter mon atelier pendant ma passation de consignes pour régler un conflit.

- Pour demander à aller aux toilettes

« 37- Maîtresse je veux faire pipi. »

Productions finales



On observe des coulures sur tous les travaux. Tous ont retourné leur feuille pour réaliser des coulures dans un sens puis dans l'autre. Certaines gouttes sont très grosses car les élèves appuyaient fort avec leur pinceau. On observe des coulures qui ne sont pas droites car les élèves ont eu des difficultés à tenir leur feuille à la verticale.

Écart entre la production du PE et la production des élèves	<p>Ma production est plus claire, les coulures sont droites et espacées. Toutes les gouttes partent du haut de la feuille.</p> <p>Les productions des élèves sont plus maladroites, les coulures ne sont pas toutes rectilignes et sur une production on remarque que certaines gouttes partent du centre de la feuille.</p>
---	--

INTERPRÉTATION DES FAITS

Typologie de la consigne :

En analysant la retranscription de la séance, je vois que la passation de consigne est fidèle à ce que j'avais prévu initialement dans ma fiche de préparation. Bénédicte Duhamel (2012) , dans son écrit *Comment transmettre la consigne en maternelle*, rappelle que les consignes peuvent prendre différentes formes et qu'elles peuvent être à guidage très fort (consigne fermée) ou à guidage très faible (Consigne ouverte). Lors de mes explications, j'essaye d'utiliser un vocabulaire concis et précis. Mes phrases sont explicites et fermées. On remarque que l'activité proposée est guidante pour les élèves.

Action après la formulation de la première consigne :

Une fois la passation de consigne achevée, les élèves se mettent rapidement en action. Ils ont compris ce qu'il fallait faire et respectent la consigne même s'ils ont besoin de quelques rappels au cours de l'atelier. Alors je régule, je guide, je reformule. Un élève sur les cinq, a besoin d'un étayage plus fort pour réussir la tâche. Je m'appuie ici sur un des concepts développés par Bruner : Il est essentiel de signaler à l'élève, l'écart qu'il existe entre sa production, et les attentes de l'activité. C'est pourquoi je réexplique certains aspects de la tâche et les critères de réussite. En effet, cet élève avait commencé par faire les gouttes d'encre en haut de la feuille, comme demandé. Mais au fil de l'activité, ses gouttes sont peu à peu réalisées au milieu de la feuille. Sans doute avait-il compris la consigne mais une fois dans l'action, il s'est laissé emporter par son désir d'agir. C'est

ce qu'explique Marie-Thérèse Zerbato Poudou (2001) dans son article sur les *Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche*, lorsqu'elle parle des difficultés des élèves de cycle 1 à contrôler leurs impulsions motrices. Cet élève a alors besoin d'être recentré sur les objectifs de la tâche. La plupart des élèves ne tiennent pas leur feuille bien droite lorsqu'ils la soulèvent. J'explique alors qu'il faut tenir la feuille bien droite pour que les coulures soient rectilignes. J'aurais pu insister davantage sur ce critère durant la passation de mes consignes.

Les obstacles de l'activité :

En observant les productions finales, je me rends compte des difficultés de l'activité : Doser la quantité d'encre pour que la goutte puisse couler correctement, rester en haut de la feuille pour déposer l'encre, tenir sa feuille bien droite pour créer des lignes verticales. L'enfant doit mettre en œuvre des actions motrices spécifiques mais aussi les ordonner. Il me semble que réaliser le modèle devant les élèves permet de décortiquer les actions qui sont à réaliser. Le geste accompagne la parole ce qui permet aux élèves de mieux anticiper et ordonner leur travail. Marie-Thérèse Zerbato Poudou (2001) explique que la tâche est composée de trois phases. La première qui est certainement la plus délicate, concerne « l'attribution du sens ». C'est durant cette étape que l'élève se représente la tâche, qu'il anticipe et planifie son activité. Cette phase selon l'auteur est une opération mentale compliquée pour des élèves de cycle 1. C'est pourquoi construire le référent pas à pas peut-être selon moi, aider les élèves dans cette étape difficile.

Mon ressenti :

Avant la séance :

Mon ATSEM est absente, je me sens stressée à l'idée de la journée qui m'attends. J'ai appris son absence la veille et j'ai réorganisé mes ateliers pour qu'ils puissent tous se dérouler en autonomie excepté l'atelier dirigé. Je suis arrivée tôt ce matin pour tout préparer et pouvoir installer le plus rapidement possible les ateliers sans laisser trop longtemps mes élèves dans l'attente.

Pendant la séance :

Mon temps de parole est conséquent. En effet, je réalise le modèle en même temps que mes explications. Au départ, les élèves n'ont pas de supports visuels pour verbaliser. A la fin de ma démonstration, je peux m'appuyer sur le référent construit pas à pas pour les questionner sur le graphisme obtenu. Au moment de mon explication, je trouve que ma passation de consigne est longue. Ce ressenti est dû au fait que je réalise le référent devant les yeux des élèves. Je suis mal à l'aise avec le fait d'être en action pendant que mes élèves sont seulement spectateurs. En revanche, cette technique permet de se rendre compte directement des difficultés auxquelles vont être confrontés les élèves, et de trouver des solutions. Lors de mon explication, une goutte ne veut pas couler, une autre reste bloquée par une autre coulure. Les élèves observent ce problème et on peut alors expliquer qu'avec une goutte plus grosse on pourrait résoudre cette difficulté. Je ne construis pas mon référent jusqu'au bout. Je sens que mes élèves s'agitent et je n'aime pas qu'ils soient passifs. De plus je suis régulièrement interrompue par les autres élèves ce qui rallonge mon temps de consigne. C'est pourquoi je m'arrête avant d'avoir terminé le quadrillage en entier et lance les élèves dans l'activité.

Juste après la séance :




Je ne me sens pas satisfaite de la séance. Le résultat obtenu est assez maladroit même si les élèves ont bien expérimenté l'action de « faire couler ». Je n'étais pas présente mentalement et complètement disponible pour les élèves de mon atelier dirigé car j'étais préoccupée par l'organisation de ma matinée sans l'ATSEM de la classe.

C- Elisabeth

ANALYSE AVEC REFERENT FINAL ET LANGAGE		
Eléments d'analyse	Groupe 1	Groupe 2
Formulation de la consigne (langage)	<p>La consigne est formulée par les élèves lorsqu'ils répondent à mes questions. Des phrases interrogatives assez courtes et des mots interrogatifs sont utilisés tels que : « qu'est-ce que » (T1- 13), « avec quoi » (T1-25), « comment » (T1-35, 60, 65), « où est-ce que » (T1-44), « est-ce que » (T1-48, 50, 56).</p> <p><u>Vocabulaire spatial</u> : en haut, en bas, verticaux, <u>Noms</u> : carré, quadrillage, encre, pinceau, points <u>Participes passés</u> : serrés, séparés <u>Verbes</u> : appuyer, couler, tracer</p>	<p>La consigne est formulée par les élèves lorsqu'ils répondent à mes questions. Des phrases interrogatives assez courtes et des mots interrogatifs tels que : « qu'est-ce que » (T2-3, 21), « comment » (T2-5, 13), « elles sont où » (T2-36), « est-ce que » (T2-24).</p> <p><u>Vocabulaire spatial</u> : horizontaux, verticaux, en bas, en haut. <u>Noms</u> : quadrillage, encre, pinceau <u>Verbes</u> : appuyer, couler <u>Adverbe</u> : verticalement</p>
Typologie de la consigne	<p>La consigne est induite par les élèves suite à mes nombreuses interrogations. Ce sont les élèves qui donnent les différentes étapes de la consigne et les moyens pour y parvenir grâce à mes questions orientées.</p>	<p>La consigne est induite par les élèves suite à mes nombreuses interrogations. Ce sont les élèves qui donnent les différentes étapes de la consigne et les moyens pour y parvenir grâce à mes questions orientées.</p>

	<p>A travers les mots interrogatifs, on remarque qu'il y a des questions ouvertes et fermées. Les questions ouvertes (« comment j'ai fait pour faire ce quadrillage ? T1-35) laissent la possibilité aux élèves d'imaginer les procédures alors que les questions fermées orientent les élèves par une procédure donnée par l'enseignante « est-ce que ces points ils sont tout serrés ? » (T1-56)</p>	<p>A travers les mots interrogatifs, on remarque qu'il y a des questions ouvertes et fermées.</p> <p>Ce type de consigne vise à faire réfléchir les élèves sur les procédures pour arriver à la production finale.</p>
<p>Temps de parole du PE et des élèves, interactions</p>	<p>Il y a cinq élèves dans ce groupe et tous les élèves ont pris la parole.</p> <p>Les interactions ne se font pas entre les élèves mais bien entre les élèves et moi-même.</p> <p>Il y a 40 interventions de ma part et 35 de la part des élèves du groupe.</p>	<p>Les interactions se déroulent entre les élèves et moi-même et plus particulièrement avec deux élèves. Il y a cinq élèves mais seulement deux élèves prennent la parole. L'aspect court des interrogations laisse penser que mon temps de parole n'est pas conséquent mais la quantité des interrogations allonge mon temps de parole.</p> <p>Il y a 19 interventions de ma part et 17 de la part des élèves.</p>
<p>Action après la formulation de la première consigne</p>	<p>Les élèves se mettent rapidement en action car le matériel est déjà installé sur la table. Les obstacles anticipés de la fiche de préparation correspondent bien aux obstacles réels. Les élèves ne tiennent pas la feuille debout et la goutte ne coule pas. « Non faut vraiment tenir sa feuille verticalement, regarde comme ça, debout, debout. » (T3-11)</p> <p>« Non, prend ta feuille avec tes mains, voilà, tiens là en haut, voilà tu vois, faut la lever vraiment comme ça, d'accord Swann ? » (T3-15) Les élèves ne déposent pas non plus assez d'encre sur la feuille ce qui fait</p>	<p>Les élèves se mettent rapidement en action car le matériel est déjà installé sur la table. Les obstacles anticipés de la fiche de préparation correspondent bien aux obstacles réels. Les coulures réalisées sont trop près les unes des autres ce qui provoque trop de mélange : « il faut laisser des espaces entre chaque goutte, regarde, regarde Sandro. J'avais laissé des espaces entre chaque goutte [<i>je montre ma production</i>]. » (T4-5). Les élèves ne déposent pas non plus assez d'encre sur la</p>

	<p>que la coulure ne se produit pas : « Lève mieux, lève mieux, lève tout droit, allez lève, lève, lève, lève ! Bon d'accord tu as raison, ça ne fonctionne pas. Il faudra remettre de l'encre. Remet de l'encre alors, remet de l'encre. » (T3-61)</p>	<p>feuille ce qui fait que la coulure ne se produit pas et un élève le remarque lorsque je l'interroge pour connaître les raisons qui font que la coulure ne s'est pas faite : « Parce que j'en ai pas mis assez » [<i>pendant qu'il remet de l'encre</i>] (T4-2)</p>
Analyse des régulations	<p>Je prends appui sur le référent afin de réexpliquer les différentes étapes : « Oui, alors toi tu vas pouvoir aussi tourner ta feuille maintenant, comme ça dans ce sens-là. [en montrant avec ma production] Dans ce sens [je montre avec sa feuille et je lui remets pour que ce soit lui qui fasse] » (T3-3). On note quelques phrases d'encouragement : « Allez vas-y fais couler ! [<i>Nino lève la feuille</i>] Bravo » (T3-40) « allez vas-y Swann. » (T3-13). Je verbalise ce que les élèves doivent faire : « Qu'est-ce que tu peux prendre comme couleur ? Toi par exemple tu peux tourner ta feuille [<i>à Sandro</i>] maintenant comme Alban et tu fais en haut [<i>en montrant le haut de la feuille</i>] d'autres gouttes. » (T3-46)</p> <p>Il y a un fort guidage de ma part puisqu'on note une vingtaine d'interventions verbales pendant le court extrait enregistré.</p>	<p>Je prends appui sur le référent afin de réexpliquer les différentes étapes : « J'avais laissé des espaces entre chaque goutte [<i>je montre ma production</i>] » (T4-5).</p> <p>J'énonce les actions que doit faire l'élève étape par étape : « Pose, pose, pose, n'appuie pas, n'appuie pas, remet, remet dans le pot et maintenant lève ta feuille » (T4-7)</p> <p>De plus, j'encourage un élève : « oui, bravo tu vois que ça coule, c'est bien ! Bravo Sandro ! » (T4-7)</p>
Productions finales	<p><u>Production du PE</u> : Ma production est bien réalisée, les coulures sont droites et espacées, cela forme un quadrillage net. Les gouttes sont tout en haut, ni trop petites ni trop grosses mais beaucoup plus petites par rapport à celles des élèves. Il y a une alternance des couleurs ce qui rend la production visuellement esthétique.</p>	

	<p><u>Production des élèves</u> : Les gouttes déposées sont grosses (les élèves ont fortement appuyé sur leur pinceau) et plutôt espacées. On remarque que des gouttes ont coulé sur le quadrillage. Les coulures ont bien été réalisées pour chaque goutte. On s'aperçoit que certaines coulures n'ont pas coulé jusqu'en bas de la feuille. Les élèves ont bien déposé des gouttes de couleurs différentes créant des mélanges.</p>		
<p>Ecart entre la production du PE et la production des élèves</p>	 <p><i>Production du professeur</i></p>	 <p><i>Productions du premier groupe</i></p>	 <p><i>Productions du second groupe</i></p>
<p>Ecart entre la passation de consignes de la fiche de préparation et la</p>	<p>Consigne fiche de préparation</p> <p>Les guider vers le type de matériel utilisé pour faire la production : « Qu'est-ce que</p>	<p>Consigne groupe 1</p> <p>Je questionne les élèves sur le matériel : « Qu'est-ce que j'ai utilisé pour faire ce quadrillage Pauline ? » (T1-15), « Et avec quel matériel, est-ce que c'est avec de, je ne sais pas par exemple de la peinture ? » (T1-27).</p>	<p>Consigne groupe 2</p> <p>Je questionne les élèves sur le matériel : « Comment est-ce que j'ai fait ce quadrillage ? » (T2-13) « Et qu'est-ce que j'ai utilisé comme matériel pour... faire... ce quadrillage ? » (T2-21)</p>

passation de consigne réelle.	j'ai utilisé pour faire cela ? »	Le matériel est présent sur la table.	Afin de verbaliser le matériel correct, je répète la phrase d'un élève pour que les autres élèves puissent remarquer l'erreur prononcée : « Alors vous avez entendu, Robin a dit « tu as pris de la peinture, tu as fait ça, tu as fait ça, c'est ça ? » (T2-15). Le matériel est présent sur la table : « regardez sur la table est-ce que c'est de l'encre ou de la peinture ? » (T2-19).
	Les interroger avec des questions ouvertes en privilégiant les « comment » et « pourquoi ».	<i>Voir les mots interrogatifs utilisés dans la formulation de la consigne (ci-dessus).</i> Plus de questions fermées qu'ouvertes. Les questions fermées attendent des réponses bien précises sur des éléments essentiels à la compréhension des actions mais parfois induisent les réponses : « ils sont où les points Pauline ? [Pauline se retournait] Pauline, ils sont où les points ? » (T1-52), « est-ce que ces points ils sont tout serrés ? » (T1-56)	<i>Voir les mots interrogatifs utilisés dans la formulation de la consigne (ci-dessus).</i> A travers les mots interrogatifs, on remarque qu'il y a des questions ouvertes et fermées. Il y a moins de questions fermées qu'avec le groupe 1 parce que la réponse de Robin à cette question « Comment est-ce que j'ai fait ce quadrillage ? » (T2-13) conduit à verbaliser de lui-même la consigne : « Oui en fait ce que t'as fait c'est qu't'as appuyé et le trait ça a coulé, la goutte. » (T2-25)
	Les amener à réfléchir sur la disposition	La question est posée : « où est-ce que j'ai fait les points ? » (T1-41) et répétée : « Et quand je mets les feuilles comme ça, ils sont où les points Pauline ? [Pauline se retournait]	La question : « parce qu'elles sont où les gouttes, j'ai oublié de vous le dire, elles sont où les gouttes ? » (T2-36) n'est posée qu'à la fin de la passation de

	<p>spatiale des points (gouttes), « où sont ces points ? », « Est-ce que ces points sont tout serrés ou est-ce qu'il y a des espaces entre ces points »</p>	<p>Pauline, ils sont où les points ? » car la réponse attendue est que les points sont en haut de la feuille. Cependant un élève répond : « Ici ! » (T1-51) et une autre élève répond : « Et après tout en bas [<i>en criant</i>] » (T1-47), « Et après à côté » (T1-49) ce qui exacte d'où le fait que je tourne la feuille pour leur faire comprendre que les gouttes devront toujours être déposées en haut de la feuille.</p> <p>L'autre question posée correspond bien à la consigne de la fiche de préparation : « et est-ce que ces points ils sont tout serrés ? » (T1-56).</p>	<p>consignes car les élèves semblent avoir compris et verbalisé les actions qu'ils devraient faire.</p> <p>Pas de questions sur l'espacement entre les gouttes.</p>
	<p>Reparler des étapes du travail « Qu'est-ce que vous allez faire en premier ? » et si aucun élève énonce l'action, dire alors l'objectif de ce travail.</p>	<p>Un élément chronologique remarqué : « qu'est-ce que vous allez faire en premier ? » (T1-67) Un élève dit : « Euh, des points » (T1-68). Je ne pose pas plus de questions sur ce qu'ils doivent faire ensuite et j'énonce directement la consigne de manière affirmative : « Vous allez apprendre... <i>Attention [met le doigt sur la bouche et baisse l'intonation de la voix]</i>, vous allez apprendre à...[...] : A faire couler de l'encre parce que ici c'est ce que j'ai fait. J'ai fait couler de l'encre » (T1-74/76)</p>	<p>Une chronologie des actions apparaît dans la formulation de la consigne par des connecteurs qui structurent les différentes étapes pour arriver à la production finale : « Ensuite » (T2-26), « et après » (T2-31), « après » (T2-33)</p>

<p>Obstacle à l'énonciation de la consigne</p>	<p>- Trois élèves (Lya, Zélie et Carlie) sont venues me voir pendant que je passais la consigne au groupe.</p> <p>Lya et Zélie sont des élèves de PS, on remarque qu'elles viennent pour me faire part du comportement de leur camarade.</p> <p>Carlie est une élève de GS, elle vient pour me faire part qu'une de ses camarades ne respecte pas les règles du jeu correctement.</p> <p>- Ces interventions stoppent les interactions qui permettent aux élèves de comprendre la consigne : T1</p> <p>8. Swann :Ba, baaa...</p> <p>9. PE : <i>[Interrompe Swann car Lya continue à me tapoter l'épaule], Attends Lya, attends Swann. Qu'est-ce qu'il se passe ? [en demandant à Lya]</i></p> <p>15. PE : Ah, j'ai fait un quadrillage, d'accord. Qu'est-ce que j'ai utilisé pour faire ce quadrillage Pauline ? <i>[Zélie, une élève de PS arrive auprès de moi ainsi que Carlie, élève de GS]</i></p> <p>- On peut aussi remarquer qu'après une interruption de ces élèves, la formulation de ma question n'est pas claire lorsque je m'adresse à Pauline : « Alors tu me disais que le quadrillage, je vous demandais le quadrillage, alors il a été fait avec... Avec quoi est-ce que j'ai fait ce quadrillage Pauline ? » (T1-25)</p>	<p>- Il n'y a qu'un élève qui vient me voir : « J'ai appuyé avec mon pinceau... [Alban vient me voir] Autonomie, l'autonomie Alban, on est autonome, on est grand... » (T2-28). Il répond : « Oui <i>[il repart]</i> » (T2-29)</p> <p>- Un élève touche au matériel disposé sur la table : <i>[Robin touche au matériel posé sur la table]</i>. « C'est compliqué de ne pas toucher, hein Robin ? » (T2-1)</p> <p>- Un élève éternue et doit aller chercher un mouchoir, j'attends qu'il revienne pour commencer à passer les consignes : « Je vais vous montrer, ça c'est le travail que vous allez faire. <i>[Robin éternue...]</i> Ah ba Robin, va chercher un mouchoir. » (T2-1)</p> <p>- Deux élèves regardent ailleurs, je ne sais pas s'ils ont bien entendu ce qui s'est dit ce qui me fait répéter et poser cette question : « C'est un quadrillage [en regardant Youenn], tu as entendu ? » (T2-13), « . Tu as entendu ? » <i>[en s'adressant à Sandro]</i> (T2-28)</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - L'atsem intervient en criant ce qui ne facilite pas l'échange : « Robin [<i>en criant</i>] » (T1-69), « Brewenn [<i>en criant</i>] » (T1-77). - Un élève touche au matériel disposé sur la table : [<i>Nino touche aux pots d'encre posés sur la table, je lui enlève le pot des mains</i>] (T1-34) 	
--	--	--

INTERPRÉTATION DES FAITS

La forme et le langage de la consigne :

L'utilisation d'un référent final se prête à faire imaginer par les élèves les différentes actions qu'ils auront à faire. Lorsque j'interroge les élèves sur ce qu'ils voient à travers des questions, je souhaite que ce soient eux qui verbalisent les procédures. Jean-Michel Zakhartchouk (2000) s'interroge sur ce geste professionnel qui intervient à plusieurs moments dans la journée d'un professeur où il est important de prendre conscience qu'il faut favoriser au maximum les démarches métacognitives chez les élèves lors de la passation des consignes. Cependant, je remarque que mes questions sont parfois trop ciblées et induisent les réponses aux élèves. Par exemple, lorsque je demande : « est-ce que ces points ils sont tout serrés ? » (T1-56) ou encore « Et avec quel matériel, est-ce que c'est avec de, je ne sais pas par exemple de la peinture ? » (T1-27), j'oriente les élèves vers la réponse attendue. En anticipant ce temps de passation de consignes dans ma fiche de préparation, je me suis appuyée sur les propos de Fabienne Schlund (2010) qui met en garde les enseignants sur le processus des consignes en revenant sur des éléments essentiels. Elle montre que les consignes au cycle 1 doivent être claires et précises, on ne devrait alors demander qu'une seule chose à la fois afin de simplifier la consigne et de la rendre compréhensible. Lorsque j'interroge les élèves, je fais attention à la forme de mes questions. Ainsi, les tâches sont expliquées à la suite et non pas au même temps. Lorsque je prends la parole, je me force aussi à ne pas énoncer des questions longues. On note tout de même, des interactions entre le maître et les élèves alors que l'un des objectifs pour atteindre cette métacognition est d'instaurer des interactions entre les élèves afin qu'ils confrontent leur réflexion.

Elle revient sur le vocabulaire de l'énoncé qui doit être simple et compris de tous. L'enseignant doit alors vérifier chez ses élèves que les pré-requis pour comprendre le vocabulaire de la consigne soient des pré-acquis. En analysant les différents extraits vocaux, j'utilise un vocabulaire bien spécifique. Les élèves doivent alors être capable de comprendre le vocabulaire topologique « en haut », « en bas » afin de placer correctement les points. Le référent visuel permet cette meilleure compréhension puisqu'ils peuvent s'appuyer dessus lors de la phase d'action. Lorsque je demande aux élèves de tenir leur feuille « verticalement », je reformule immédiatement « debout » en lui montrant car je me rends compte que ce mot est très compliqué à comprendre : « Non faut vraiment tenir sa feuille verticalement, regarde comme ça, debout, debout. » (T3-11). J'attends tout de même des élèves qu'ils prononcent les mots « horizontaux » et « verticaux » lorsque je leur demande « Comment sont les traits ? ».

Les figures d'étayage de Bruner :

Nous pouvons considérer que la passation de consignes se déroule en deux temps : un premier temps où j'interroge les élèves sur ce qu'ils voient et comment ils vont faire pour réaliser cette production et un second temps où je régule les actions des élèves tout en redonnant les consignes de manière affirmative.

D'un point de vue théorique, je m'appuie sur quelques figures d'étayage de Bruner en étayant plus certains élèves, je leur demande d'ailleurs de venir s'asseoir près de moi : « Sandro, euh, je vais venir, je vais te demander de venir ici à côté de moi s'il te plait. Swann, euh Youenn tu vas venir aussi ici à côté de moi s'il te plait. » (T2-1).

Je fais appel à *la signalisation des caractéristiques dominantes* en demandant à Nino de quelles tailles sont ses gouttes : « Par contre juste quelque chose Nino, tu m'écoutes [Nino hoche la tête], il faut que tu fasses des gouttes mais plus petites, regarde mes gouttes, regarde elles sont comment ? » (T3-40) A cette question, il me répond que ses gouttes sont petites, ce sur quoi je rebondis pour lui dire qu'il faudrait qu'il fasse des gouttes plus grosses comme sur ma production. J'essaye donc de lui faire prendre conscience des écarts qui existent entre ce qu'il a réalisé et l'attendu final. Cependant, la taille des gouttes n'est pas un critère de réalisation énoncé dans la consigne et il n'y a finalement pas d'intérêt à ce que les gouttes soient petites puisque l'objectif est de comprendre l'action de « faire couler des gouttes ».

En *contrôlant la frustration de l'élève*, j'évite que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec. Par exemple, lorsqu'un élève me dit : « Roo ça marche pas ! » (T3-60), je lui réponds : « Mais si ça fonctionne, lève mieux, lève mieux, lève tout droit, allez lève, lève, lève encore, lève ! Bon d'accord tu as raison, ça ne fonctionne pas mais ne t'inquiète pas il faut remettre de l'encre et ça va fonctionner, tu vas voir ! ». Ces mots veillent à le rassurer et à l'encourager pour recommencer malgré l'échec.

Maintenir l'orientation des élèves est aussi une de mes préoccupations pendant la passation de consignes. Pour que l'élève ne s'écarte pas du but assigné par la tâche, je veille à recentrer les élèves pour maintenir leur attention. Un élève touche par exemple au matériel disposé sur la table : [Nino touche aux pots d'encre posés sur la table, je lui enlève le pot des mains] (T1-34), j'écarte alors le matériel afin que la manipulation ne soit pas un obstacle dans l'attention. Cet aspect de la manipulation est un obstacle que j'ai anticipé dans ma fiche de préparation : « Les élèves pourraient être tentés à vouloir prendre les pinceaux dans le pot pour montrer » (cf fiche de préparation)

Ce que j'ai ressenti :

L'un des obstacles rencontrés au début d'année pendant ce temps de passation de consignes est le manque d'autonomie des autres élèves qui n'hésitent pas à venir me voir lorsque je suis concentrée avec un groupe. Cet extrait enregistré en février montre que ceci est toujours un obstacle, cela me déconcentre et me fait perdre le fil de mes idées. J'ai aussi trouvé ma première passation de consignes (avec le groupe 1) assez laborieuse car j'attendais toujours des réponses très précises des élèves et j'ai construit les interactions selon une forme de question/ réponse. Lorsqu'un élève du second groupe a énoncé l'objectif et la manière de faire (faire couler des gouttes jusqu'en bas de la feuille), j'ai eu un sentiment de soulagement et de réussite par rapport à l'objectif que je m'étais donné de ce temps : que ce soient les élèves qui verbalisent ce qu'ils vont faire. De plus, j'ai ressenti de la frustration pour les élèves qui n'ont pas ou peu participé pendant ce temps d'observation du référent. Je me suis alors demandée s'ils avaient entendu les interactions et s'ils avaient compris la consigne.

2- Retour sur les hypothèses

Nous avons fait un retour sur les hypothèses réalisées en amont de la séance afin de les valider ou de les invalider. Ce tableau nous permettra de dresser un bilan suite aux dispositifs mis en place. Pour plus de clarté, nous reprenons ici le tableau des hypothèses avec un code auquel se référer (Voir légende ci-dessous).

	Avec référent et avec langage	Référent construit pas à pas « en direct » avec langage	Sans référent et avec langage
Avantages	<p>- Le référent permet de faire verbaliser les élèves sur les possibles procédures utilisées, d'énoncer le matériel utilisé, les manières de faire et donc de les mobiliser.</p> <p>-Le référent est un élément visuel qui donne déjà plein d'informations sur la tâche à accomplir et capte les élèves.</p> <p>-Le référent en tant qu'objet concret permet aux élèves de se projeter rapidement sur les actions à accomplir et mobilise.</p>	<p>-Un référent construit en direct avec les élèves permet de se « heurter » aux difficultés en temps réel et de trouver avec les élèves les solutions.</p> <p>-Le référent construit en direct permet de mettre des mots sur des actions, de bien comprendre et identifier les étapes nécessaires.</p>	<p>Les élèves sollicitent davantage leur imagination et leur réflexion par rapport aux procédures.</p> <p><i>On ne sait pas vraiment à quoi pensent les élèves, il y a eu peu d'échanges Maître/Elèves et Elèves/Elèves. Sensation que les élèves suivent des directives.</i></p> <p>Les élèves auront des productions réellement personnalisées car pas de modèle figé qu'on est tenté de copier. Pas de reproduction.</p>

	<p><i>Après expérimentation, on se rend compte que malgré le visuel, l'appropriation des consignes n'est pas rapide. Le référent sert de médium entre l'enseignant et les élèves mais ne se suffit pas à lui-même pour que les élèves se lancent dans l'activité.</i></p>		<p><i>En effet les productions ne se ressemblent pas. En revanche le matériel proposé ainsi que les consignes fermées ne permettent pas une réelle personnalisation.</i></p> <p><i>-Les élèves sont plus attentifs car la parole de l'enseignant est le seul support auquel se raccrocher.</i></p>
Inconvénients	<p><i>-Pour les élèves, le référent peut représenter une perfection à atteindre, pas forcément réalisable à leur niveau.</i></p> <p><i>-Le référent peut inciter à reproduire de façon exacte et ne pas laisser libre cours à son imagination.</i></p> <p><i>Dans ce cas, la consigne est fermée, le référent ne peut alors pas brider les élèves dans leur expression. Lors de l'activité, les élèves ne se concentrent</i></p>	<p><i>-Réalisation plus longue de l'activité car le temps de construction du référent en direct rallonge le temps de passation de consigne et raccourci peut être le temps d'action des élèves.</i></p> <p><i>-Le référent en direct ne permet pas la métacognition des élèves car l'enseignant montre directement les procédures.</i></p>	<p><i>-Le langage ayant une place prépondérante, les élèves ne comprennent pas tous ce qui est dit/expliqué par manque de vocabulaire-difficulté de compréhension.</i></p> <p><i>-Les élèves ont du mal à se projeter (élèves visuels) et peuvent décrocher.</i></p> <p><i>Les élèves sont dans l'action, le moment présent. Ils se raccrochent à la parole de l'enseignant.</i></p> <p><i>-Les élèves sont moins autonomes.</i></p>

	<p><i>pas sur le référent mais sur leur activité.</i></p> <p>Les élèves se focalisent sur le référent et moins sur le langage de l'enseignant.</p> <p><i>Les élèves s'appuient sur le référent pour verbaliser. Les deux sont donc complémentaires.</i></p>		
--	--	--	--

Légende :

Hypothèses valides

Hypothèses invalides

Explications

3- Croisement de nos pratiques

Nous avons ci-dessous relevé les points positifs et négatifs qui se dégagent des différents dispositifs expérimentés en fonction de ce qui se joue pour les élèves, pour l'enseignant et pour l'apprentissage.

	Points positifs	Points négatifs
Pour les élèves	<p>Avec référent et avec langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils sont acteurs dans la consigne car ils conceptualisent les différentes étapes qui ont permis de produire ce référent. Ce n'est donc plus l'enseignant qui induit les procédures mais bien les élèves qui confrontent les leurs pour comprendre comment ils vont devoir faire. - Ils se projettent rapidement dans la tâche qu'ils devront effectuer. C'est un élément qui fait passerelle entre le présent et le futur. Parler de ce qu'ils vont réaliser plus tard est difficile pour les élèves, le référent est apparu comme un support présent pour expliquer le futur. - Le référent enrôle les élèves dans la tâche, il capte leur attention et fait appel à leur sens d'observation. 	<p>Avec référent et avec langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves ont des difficultés à décomposer les actions pour produire le référent final. J'ai ressenti que ce n'était pas évident pour les élèves d'anticiper les actions de manière chronologique puisque le référent n'a pas été construit étape par étape devant eux. - Je n'ai pas enregistré l'intervention orale des élèves mais lorsque j'ai affiché toutes les productions dans la classe, deux élèves sont venus me voir pour me dire qu'ils avaient raté leurs productions parce qu'elles étaient différentes de la mienne. En laissant couler des gouttes sur le quadrillage, cela ne rendait pas comme sur ma production. J'ai alors ressenti de la part des élèves un sentiment d'échec et une forte comparaison pour atteindre « <i>la perfection</i> » du référent présenté.

	<p>Référent construit pas à pas « en direct » avec langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves peuvent se projeter plus facilement dans l'activité. - Cette manière de faire leur permet d'ordonner plus facilement les différentes étapes nécessaires à la réalisation de la tâche. Avec le référent pas à pas, on décompose l'action. 	<p>Référent construit pas à pas « en direct » avec langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durant la passation des consignes, les élèves sont peu acteurs et verbalisent peu. - Cela entraîne une perte d'attention.
	<p>Sans référent et avec langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en action rapide - Ils sont attentifs à ce que dit l'E pour réussir 	<p>Sans référent et avec langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas de modèle visuel : ils ne voient pas à quoi ils doivent parvenir au bout de la séance - Pas de modèle gestuel : la parole de suffit pas toujours à réguler les « mauvais » gestes. - Pas d'échanges qui permettraient une meilleure compréhension - La reformulation atteint parfois ses limites : que faire ? - Dépendance vis-à-vis de l'enseignant
<p>Pour l'enseignant</p>	<p>Avec référent et avec langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La posture d'écoute de l'enseignant : il est en retrait car il laisse les élèves imaginer les différentes procédures du référent. Il conduit le dialogue en relançant les interactions et en guidant l'observation des élèves sur les critères de réalisation et de réussite. 	<p>Avec référent et avec langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lors de l'action des élèves pour créer leur production, j'ai eu le sentiment de faire souvent référence à ma production afin qu'ils aient « mon » modèle en mémoire.

	- Le référent est un élément facilitateur dans la gestion du groupe puisqu'en fixant le référent, les élèves ont une attention plus fine.	- Il est plus facile d'oublier des critères de réalisation lors de la passation de consigne car le référent n'est pas réalisé en face des élèves.
	Référent construit pas à pas « en direct » avec langage : - L'enseignant se rend compte des difficultés de l'activité en même temps qu'il passe les consignes. Il peut alors les expliciter directement. - Réaliser l'activité devant les élèves permet à l'enseignant de ne pas oublier d'étapes dans ses explications.	Référent construit pas à pas « en direct » avec langage : - La passation des consignes peut lui sembler longue, l'enseignant est dans l'action pendant que les élèves observent.
	Sans référent et avec langage : - Mise en action rapide des élèves	Sans référent et avec langage : - Stress ressenti : ce que je dis a des conséquences directes sur les actions, donc les résultats dépendent de moi. - Moins la sensation que l'élève est acteur de son travail - Sentiment de beaucoup parler, c'est laborieux.
Pour l'apprentissage en jeu	Avec référent et avec langage : - Le résultat obtenu est ce que j'attendais pour mes élèves de moyenne section. L'objectif « faire couler des gouttes » est atteint.	Avec référent et avec langage : - Pas la sensation que les élèves aient compris qu'il fallait lever la feuille pour faire couler des gouttes. Ceci peut s'expliquer par le référent qui n'est pas construit devant les élèves. Ils n'ont donc pas vu le processus correct pour faire couler les gouttes.
	Référent construit pas à pas « en direct » avec langage : - Le résultat obtenu est ce que j'attendais pour mes élèves de moyenne section. L'objectif « faire couler » est atteint.	Référent construit pas à pas « en direct » avec langage : - La plus grosse difficulté pour les élèves a été de tenir la feuille bien droite pour réaliser des coulures rectilignes. Je pense qu'à la fin de la

	- Les élèves ont pu observer le fait de « faire couler » avant de l'expérimenter.	séance, cette compétence est à retravailler, malgré le fait qu'ils aient pu m'observer durant la construction du référent.
	Sans référent et avec langage : - Le résultat attendu est présent - Les élèves se concentrent sur la tâche en elle-même et son dans le moment présent Pas de comparaison avec un référent	Sans référent et avec langage : - Pas la sensation que le geste de faire des coulures soit totalement acquis : la procédure me paraît encore un peu floue et incertaine pour les élèves

A la fin de nos expériences respectives, nous sommes en capacité de formuler un essai de réponse à la problématique : *Dans quelle mesure l'utilisation du référent impacte-t-elle la compréhension de la consigne et sa réalisation lors d'une séance en arts-visuels pour des élèves de moyenne section ?*

Nous constatons que :

- Le référent est un médium, une aide sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour guider les élèves : en effet il est un support visuel qui permet aux élèves d'observer, d'avancer des hypothèses, d'échanger.
- Support de langage, il permet aux élèves eux-mêmes, grâce à l'étayage de l'enseignant, de retracer les étapes du travail à effectuer, donc de déduire les consignes, et donc de se préparer mentalement à la réalisation.
- C'est également un modèle dont on peut se servir en cours d'atelier pour garder un point de repère, ne pas perdre le fil, enrôler les élèves dans la tâche.
- Il permet aussi d'émanciper les élèves qui se réfèrent non plus seulement à l'enseignant mais à ce support.
- Il constitue une production finale : les gestes attendus pour la réalisation ne peuvent pas être perçus avant leur réalisation sauf dans le cas du

réfèrent « pas à pas », dans lequel, malgré l'aspect chronophage, les élèves peuvent voir les gestes et leurs effets, leurs conséquences, les obstacles auxquels ils vont se heurter et savoir comment les surmonter.

- La parole seule de l'enseignant ne donne pas d'autonomie aux élèves, ne suffit pas à expliciter totalement les gestes attendus, ne permet pas forcément d'éviter les erreurs.

4- Apports professionnels

A- Elsa

Ce travail m'a appris à comprendre les limites de la parole de l'enseignant : en cycle 1, nous voyons bien qu'elle n'est pas suffisante et que d'autres supports sont nécessaires : la parole de l'élève d'abord, puis au moins un support visuel qui facilite la compréhension, même pour des élèves qui ne présentent aucune difficulté. Il m'a également appris à analyser un outil pédagogique que j'utilise régulièrement mais sur lequel je ne m'étais jamais penchée de plus près. Je pense réfléchir dorénavant davantage à l'importance d'apporter un modèle aux élèves et d'en faire un support de langage qui servirait l'explicitation des consignes.

B- Joanna

Travailler sur cet écrit m'a permis de réfléchir à la manière de véhiculer les consignes en maternelle. Aujourd'hui, je me représente mieux leur complexité pour de jeunes enfants. J'ai envie de poursuivre ce questionnement sur l'impact du référent, pour en tirer les meilleurs avantages et accompagner au mieux mes élèves dans la compréhension des tâches qu'ils auront à accomplir. J'utilisais déjà quotidiennement cet outil sans en avoir définie le positif et les limites. Je me sens mieux armée maintenant pour utiliser un référent et je serai plus en capacité d'analyser ses effets sur les apprentissages.

C- Elisabeth

Le référent de l'attendu final est depuis le début de l'année un outil que j'utilise automatiquement lorsque j'explique les consignes. Ce travail m'a fait prendre du recul et a affiné mon regard quant à son utilisation. Les points négatifs qu'il soulève laisse penser qu'il serait parfois judicieux de faire autrement lorsque l'enseignant passe une consigne à ses élèves. Grâce à cet écrit qui m'a fait découvrir d'autres manières de faire, je peux à présent porter davantage un regard distancé sur ma pratique professionnelle. J'ai acquis de nouvelles habitudes de travail : consacrer du temps à l'élaboration de la consigne (l'anticiper dans mes fiches de préparation), faire reformuler les consignes, faire verbaliser les consignes en posant des questions ouvertes, me questionner sur le sens de celles-ci (concordent-elles avec les objectifs pédagogiques à atteindre ?), ou encore utiliser le tableau d'inscription comme médium pour véhiculer les consignes des ateliers autonomes et semi-dirigés en y insérant des indices pour que les élèves puissent anticiper la consigne. Cette expérimentation riche d'un travail commun a été l'occasion d'élargir mes connaissances et mes compétences dans le domaine de

la consigne scolaire en maternelle.

5- Les limites

Afin de juger objectivement les résultats obtenus, nous devons prendre conscience des limites de notre travail de recherche. Nous les détaillons ci-dessous :

→ **Limites de l'échantillonnage.** Notre expérimentation s'est basée sur l'observation du travail de treize élèves. Cet échantillon est assez restreint. On pourrait certainement avoir des résultats plus fiables avec un échantillon plus large.

→ **Des conditions différentes lors de la mise en place des dispositifs.** Pour croiser nos pratiques, nous avons choisi de réaliser la même séance dans le but de pouvoir comparer par différentes entrées, l'intérêt du référent dans la compréhension des consignes. Pour cela, nous avons réalisé la même séance, avec le même objectif. Cependant, la vie de la classe fait que nos conditions de mise en place ne sont pas parfaitement les mêmes. Cela biaise sans doute quelque peu les résultats. La séance sans référent s'est déroulée l'après-midi, au levé de la sieste avec deux élèves. Les deux autres séances se sont produites durant la matinée, avec cinq élèves. Une séance sur les trois s'est passée un jour où l'ATSEM de la classe était absente. Dans la séance avec référent, les élèves étaient amenés à changer de couleurs pour les consignes alors que dans les deux autres séances, une seule couleur d'encre était proposée. Cette variable entraîne des interactions différentes quant aux mélanges des couleurs, l'alternance des couleurs... Le nombre d'élèves, le moment durant lequel se déroule l'activité, la présence ou non d'une ATSEM, sont des facteurs qui diffèrent et sont à prendre en compte.

(5) CONCLUSION :

Ce travail de recherche constitue une activité constructive de problématisation qui a trouvé son essence dans nos nombreuses réflexions en commun et qui a développé chez nous de réelles compétences professionnelles. La réflexion autour d'une démarche de recherche alternant théorie et pratique nous a donné la possibilité de prendre la distance nécessaire face au métier de professeur des écoles dans le contexte de la passation de consignes au cycle 1. Après ce travail expérimental et ces conclusions sur le référent, nous pourrions proposer un dispositif que nous trouvons plus idéal pour une séance similaire. Un référent présentant le rendu final est sans nul doute une aide considérable pour faire verbaliser les consignes de la part des élèves et donc pour faciliter leur compréhension, mais nous pensons qu'un second référent construit pas à pas avec les élèves permettrait de faciliter cette fois la réalisation de ces consignes.

Notre travail sur l'écrit réflexif a soulevé différentes questions qui pourraient constituer des prolongements possibles en rapport avec notre sujet.

- **Se questionner sur le rôle du référent au sein des ateliers autonomes.** Si le référent ne peut pas remplacer l'enseignant, pendant les ateliers autonomes il pourrait s'avérer utile. Il permettrait aux élèves de garder en mémoire la consigne. Il serait un appui pour les élèves, une trace de la consigne et favoriserait l'autonomie.
- **Faire réaliser le référent par un élève.** Pour pallier au modèle « parfait » de l'adulte, on pourrait envisager de faire réaliser certains référents par des élèves. Le référent serait moins perçu par les élèves comme un modèle inaccessible.
- **Identifier quelles activités seraient plus efficaces avec un référent ou sans référent.** Certaines activités seraient plus propices à l'utilisation d'un modèle. La séance présentée est très guidante pour les élèves et les consignes sont fermées. En arts visuels, on pourrait s'interroger sur la pertinence d'utiliser un modèle pour des activités dans lesquelles on demanderait aux élèves d'expérimenter, de s'exprimer. En effet, le référent, qui représente le modèle, influence le travail de l'élève et peut s'avérer être un frein à l'expression, l'imagination. Dans les programmes de l'éducation nationale, on demande aux enseignants de laisser les élèves faire leurs propres choix et d'expérimenter dans certaines activités.

- **Envisager et questionner l'utilisation du référent dans d'autres cycles.** Nous pourrions questionner l'utilisation d'un référent pour des élèves plus âgés. En maternelle, où le langage est primordial, le référent est un support intéressant permettant de faire verbaliser les jeunes enfants. Quels intérêts pourrait-on en retirer pour des élèves de cycle 2 ou 3 ?
- **Envisager et questionner l'utilisation du référent dans d'autres domaines.** Nos conclusions seraient-elles les mêmes dans d'autres domaines de l'école maternelle ? Le référent a-t-il sa place dans le domaine mathématiques par exemple ? Prend-t-il de nouvelles formes ? Lesquelles ?

Ce sujet nous a toutes trois interrogé sur la passation de consignes au cycle 1 et nous a fait prendre conscience de l'importance de rendre les consignes scolaires compréhensives pour les élèves pour que la tâche soit réussie. Comprendre la complexité qu'une consigne peut prendre c'est donner du sens aux apprentissages en cernant mieux d'où les difficultés des élèves peuvent venir.

(6) BIBLIOGRAPHIE

De Chavigny et Ourmiah (2012) : De Chavigny, I et Ourmiah, S (2012). *Apprendre à apprendre -Comprendre pour dire et agir - cycle 1*, Circonscription de Schœlcher.

Duhamel (2012) : Duhamel, B. (2012) « Comment transmettre la consigne en maternelle ? ». Hal.

Grimault (2013) : Grimault, E. (2013) « Actions plastiques » (MS) des éditions Retz.

Schlund (2010) : Schlund, F. (2010). « Échapper à la consigne uniforme ». *Les Cahiers pédagogiques*, 483, p.25.

Zerbato-Poudou (2001) : Zerbato-Poudou, M. (2001) « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche ». IUFM d'Aix-Marseille, *Revue Pratiques* 111-112, décembre 2001.

SITOGRAPHIE

Santot (2008) : Santo, A. (2008). *Lire, comprendre, interpréter une consigne*. Récupéré le 27 décembre 2017 du site Café Pédagogique : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2008/92_Lirecomprendreuneconsigne.aspx

Zakhartchouk (2000) : Zakhartchouk (2000). *Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique*. Récupéré le 10 janvier 2018 du site Persée : http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343

(7) ANNEXES

ANNEXE – 1 : Document support de la séance, *Activités manuels d'Access*

Faire couler

Définition

Faire couler : faire passer un liquide d'un lieu à un autre d'un mouvement continu.

Démarche créatrice

Objectifs

- Adapter ses gestes à l'action visée.
- Découvrir de nouvelles sensations.
- Tirer parti des ressources expressives de cette action.
- Prendre du plaisir à laisser des traces.

Moyens mis en œuvre

Matériel

- Des encres de différentes couleurs disposées dans de petits pots.
- Des pinceaux à poils longs n° 14 ou 16.
- Une feuille blanche carrée de papier dessin de 200 g, de 20 cm de côté.
- Du papier journal pour éponger l'encre.
- Une feuille blanche de 25 cm sur 32 cm.
- De la colle blanche, un pinceau-brosse.
- Des feutres de couleur, pointe moyenne.

Organisation pédagogique

Groupes de 6 à 8 enfants.

Déroulement

Une séance de 20 à 25 min.

Tâche de l'enfant

Prolonger au feutre des coulures d'encre réalisées verticalement et orientées de façons différentes.

Consignes

1. Choisis une couleur d'encre et dépose avec le pinceau une grosse goutte dans le haut de la feuille.

2. Incline la feuille verticalement et laisse couler l'encre.
3. Change de couleur d'encre et recommence la même opération un peu plus loin.
4. Tourne le support et laisse couler d'autres gouttes. Change souvent de couleur d'encre.
5. Colle la feuille remplie de coulures sur une plus grande feuille.
6. Prolonge les coulures avec un feutre de la même couleur.

Rôle du maître

- Faire observer à l'enfant les mélanges qui se produisent.
- Mettre l'accent sur les dérivations d'encre qui surviennent.
- Nommer les couleurs obtenues par ces mélanges.
- Lui proposer des couleurs de feutres variées pour prolonger les coulures.

Difficultés prévisibles

- Quantité trop faible d'encre déposée sur le support.
- Difficulté à maintenir le support verticalement.
- Coulures réalisées les unes trop près des autres provoquant trop de mélanges.

Variantes

- Faire le même travail sur un support rond.
- Utiliser de la peinture liquide.
- Faire couler uniquement de l'encre noire.

Ouverture culturelle

Faire observer *Composition taches rouges* d'Alexander Calder et *May* de Joan Miró qui laissent apparaître des coulures.

Processus de création



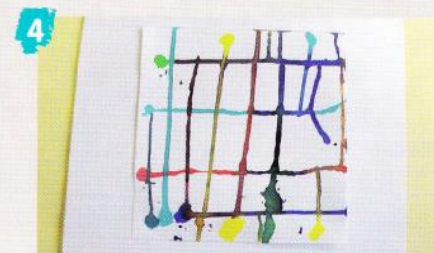
L'enfant dépose une grosse goutte d'encre bleue dans le haut de la feuille. Il laisse un espace entre chaque goutte.



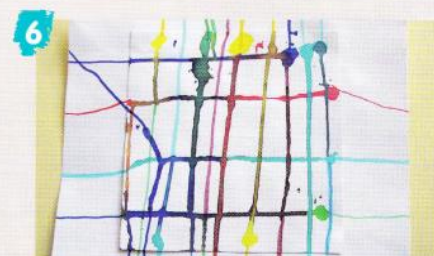
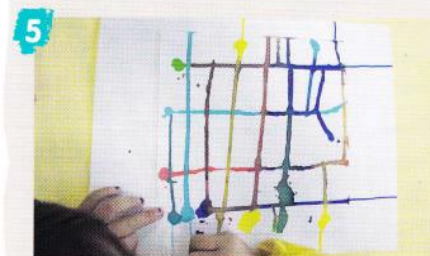
La verticalité du support est parfaitement maintenue dans cet exemple. L'encre coule bien droit.



Plusieurs coulures ont été réalisées dans différentes directions.



Des mélanges par dérivation se sont produits. L'enfant a collé sa production sur une feuille blanche.



ANNEXE – 2 : Fiche de préparation d'Elsa

Séance décrochée : Faire couler P3 – MS

Domaine 3 : agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques → Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume

D'après « actions plastiques MS » - éditions Retz

Objectif séance : apprendre à « faire couler »

Séance dirigée:

Matériel par élève : une feuille cartonnée jaune – un pinceau et un pot d'encre rouge

Phase	Consigne	Critères de réussite et procédures pour réussir	Obstacles et régulation
Phase 1 – 1 ^{ère} consigne	→ 1- Vous allez prendre vos pinceaux et faire de grosses gouttes d'encre en haut de votre feuille (expliciter ou non selon l'action de l'élève)	<ul style="list-style-type: none">→ L'élève écoute→ Il prend son pinceau, le trempe dans le pot d'encre, pose son pinceau en haut de la feuille pour former une goutte.→ Il recommence la procédure et poursuit en haut de la feuille, sur la même lignée.	<ul style="list-style-type: none">→ L'élève ne met pas assez d'encre sur son pinceau→ Il aplatit et ne forme pas de gouttes→ Il ne situe pas le haut de la feuille/ne comprend pas le vocabulaire spatial <p>→REGULATIONS A L'ORAL UNIQUEMENT : utiliser un vocabulaire autre/d'autres manières de dire/insister/répéter</p>
Phase 2- 2 ^{ème} consigne	→ 2- Maintenant que les gouttes sont formées, on va lever notre feuille vers le haut pour que les gouttes coulent vers le bas.	<ul style="list-style-type: none">→ L'élève lève sa feuille et la tient dans le bon sens	<ul style="list-style-type: none">→ L'élève ne la lève pas dans le bon sens <p>→REGULATIONS A L'ORAL UNIQUEMENT : trouver les mots pour aider l'élève</p>

Phase 3 : on recommence en tournant la feuille pour obtenir un quadrillage avec les coulures

→ Après avoir tourné la feuille dans un autre sens, les mêmes consignes sont répétées.

ANNEXE – 3 : Fiche de préparation de Joanna

Séance : Faire couler

Niveau : MS

Domaine d'apprentissage : **Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques** :

Compétences attendues en fin de maternelle :

- Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.
- Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.

Objectifs de la séance :

- Comprendre l'action de « faire couler »
- Réinvestir du lexique : Quadrillage / traits.

Phase 1 : Consignes de l'atelier

Explications données à l'atelier pour un groupe de cinq élèves :

« Aujourd'hui, nous allons apprendre à « Faire couler ». Je vais vous montrer comment on fait et ensuite ce sera à vous. Avec un pinceau, on dépose une goutte d'encre en haut de notre feuille. Ensuite on soulève la feuille et on laisse couler l'encre. On recommence la même chose un peu plus loin. Ensuite, on tourne notre feuille et on laisse couler d'autres gouttes. Ça forme un quadrillage (→ Laisser les élèves verbaliser le graphisme obtenu). »

Phase 2 : Atelier

Les élèves prennent possession du matériel et s'engagent dans l'activité. L'enseignante est présente pour répondre aux besoins des élèves, rappeler la consigne, encourager.

Phase 3 : Validation

Une fois les dessins secs, nous affichons les dessins. Retour sur la technique utilisée, l'objectif atteint ou non, le graphisme obtenu.

Matériel de la séance : Pots, encre, pinceaux, feuilles blanches.

ANNEXE – 4 :

Cycle 1	Niveau : MS	Période : 3	Le 20/02/2018
Discipline : Les productions plastiques et visuelles		Domaine 3 : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	
Compétences attendues en fin de maternelle :			
<ul style="list-style-type: none"> - Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste. - Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés 			
Infos : Cette séance est décrochée puisqu'elle ne s'inscrit pas réellement dans une séquence et est support d'analyse pour le recueil de données de notre écrit réflexif. Toutefois, elle prolonge l'apprentissage sur la notion des traits verticaux, des traits horizontaux et du quadrillage, notions préalablement étudiées. Elle permet aussi de consolider des apprentissages étudiés avec ma binôme sur le mélange des couleurs.			
Source : Actions plastiques niveau MS (Retz) p.19			
<u>DEROULE DE LA SEANCE</u>			
QU'EST-CE QUE LES ELEVES DOIVENT APPRENDRE (A FAIRE) ?			
Objectif de la séance : Comprendre l'action de « faire couler »		Définition : « faire couler » : Faire passer un liquide d'un lieu à un autre d'un mouvement continu.	
Objectif langagier : - Acquérir du lexique : « faire couler » - Réinvestir du lexique en situation : les couleurs, les traits verticaux et horizontaux, un quadrillage, les formes géométriques (carrés, rectangles)			
Compétences :			
Matériel : Des encres de différentes couleurs disposées dans des petits pots – Des pinceaux – Des feuilles blanches épaisses – Du papier journal ou vieux calendriers à mettre sur la table – blouses des élèves – téléphone pour enregistrer les vidéos			
Organisation :			
<ul style="list-style-type: none"> - Sur le temps d'atelier du matin avec un groupe de 5 élèves, séance répétée 2 fois. - Le matériel est disposé sur la table (petits pots d'encre avec pinceaux) pour que les élèves essaient d'anticiper le travail qu'ils effectueront. 			
Lieu : Table de peinture près du lavabo			
Contrainte pédagogique : Expérimentation autour de la passation de consignes (écrit <u>réflexif</u>) => Passer la consigne avec un référent visuel (la production finale)			

PHASE	RÔLE DU PE	TÂCHE DE L'ÉLÈVE/ PROCEDURES	OBSTACLES ANTICIPES	DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE
<p>1- Enrôlement</p> <p>2'</p> <p><i>Cette phase est l'une des six figures d'étayage de Bruner, elle est essentielle car elle permet d'engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche. C'est aussi la première tâche du tuteur.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer la production finale. - Expliquer qu'ils vont faire ça pendant l'atelier, ne pas expliciter l'objectif afin que ce soit les élèves qui le trouvent d'eux-mêmes (à la fin de la passation de consignes). - Demander ce qu'ils voient afin d'amener les élèves vers la phase de passation de consignes. L'introduction du visuel dès le début de la séance permettra aux élèves de canaliser leur attention et de faire abstraction de l'environnement extérieur. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans l'activité en donnant des détails sur ce qu'ils voient. - Répondre aux questions du PE : « Je vois un quadrillage, je vois des traits, je vois des traits verticaux, horizontaux, je vois de l'encre, je vois des gouttes, je vois des points, je vois des couleurs, je vois des carrés, je vois des rectangles » 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève peut manquer d'attention car il se préoccupe trop de l'environnement extérieur. - Cette étape est strictement orale malgré le visuel (production du PE), les élèves pourront donc être amenés à toucher au matériel disposé au centre de la table. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dès le début de la séance, demander aux élèves qui ont besoin d'un plus fort étayage de venir s'asseoir près du PE. - Si les élèves ne savent pas quoi répondre, les guider en montrant des éléments de la production visuelle avec son doigt, ainsi cela les guidera visuellement.
<p>2- Passation de la consigne</p> <p>5'</p> <p><i>Rendre les élèves acteurs de cette passation en les faisant deviner ce qu'ils doivent faire/apprendre à faire à travers le référent visuel du PE, et le matériel.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les guider vers le type de matériel utilisé pour faire la production : « Qu'est-ce que j'ai utilisé pour faire cela ? » - Lorsque les élèves décrivent ce qu'ils voient sur le référent visuel, les interroger avec des questions ouvertes en privilégiant les « comment » et « pourquoi ». Ainsi, ce temps sera réellement producteur d'une clarté cognitive chez les élèves. « Comment est-ce-que j'ai fait pour faire... ? » 	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer le matériel utilisé pour faire la production que le PE montre. - Expliquer avec des mots la procédure. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ce temps se produit juste après le lancement de tous les ateliers dans la classe. Nous pouvons donc anticiper que des élèves en ateliers autonomes viennent me voir. - Confusion entre « encre » et « peinture » - Les élèves pourraient être tentés à vouloir prendre les pinces dans le pot pour montrer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les élèves qui ont une capacité de concentration/attention réduite ou qui ne sont pas encore engagés dans l'activité, prendre appui sur la gestuelle et le visuel (par exemple, lorsque je dis « encre » montrer près de l'élève l'encre dans le pot. - Faire mimer l'action de couler, poser la production et l'élève peut utiliser son doigt pour faire le geste de haut en bas sur les traits.

	<ul style="list-style-type: none"> - Les amener à réfléchir sur la disposition spatiale des points (gouttes), « où sont ces points ? », « Est-ce que ces points sont tout serrés ou est-ce qu'il y a des espaces entre ces points » - Reparler des étapes du travail « Qu'est-ce que vous allez faire en premier ? » et si aucun élève énonce l'action, dire alors l'objectif de ce travail. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Réponses attendues</u> : « Ces points sont en haut de la feuille et à côté », « Il y a des espaces entre chaque goutte » <u>Réponse attendue</u> : « On va faire des gouttes d'encre avec plein de couleurs », « les gouttes coulent et ça fait des traits » 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève n'emploie pas de vocabulaire topologique mais préfère montrer avec son doigt. - Aucun élève énonce le fait que les gouttes aient coulé. <p>Un obstacle peut être qu'il y ait des élèves qui monopolisent la parole, et d'autres qui ne parlent pas du tout. On essaiera tout de même à ce que l'élève (moins parleur) participe une fois et réponde à une question.</p>	
<p>1- Phase d'action</p> <p><i>La première fois que les élèves vont faire couler une goutte, essayer que l'action soit commune et au même moment.</i></p> <p>15'</p>	<p>Consigne :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Choisis une couleur d'encre et dépose avec le pinceau une grosse goutte dans le haut de la feuille. » 2. Incline la feuille verticalement et laisse couler l'encre. 3. Change de couleur d'encre et recommence la même opération un peu plus loin. 4. Tourne le support et laisse couler 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève inhibe son pinceau dans de l'encre puis dépose la goutte en haut de la feuille sans trop appuyer dessus. - Il incline sa feuille verticalement pour que la goutte coule en continuité. - Il répète l'action plusieurs fois. - Quand il a fait assez de gouttes, il tourne sa feuille dans l'autre sens et répète l'action. 	<p><u>Modification des consignes qui me paraissent un peu complexes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisis une couleur d'encre et dépose avec le pinceau une grosse goutte dans le haut de la feuille. - Choisis une couleur d'encre, et dépose avec le pinceau une grosse goutte en haut de ta feuille sans appuyer, juste en touchant un peu la feuille. - Incline la feuille verticalement et laisse couler l'encre. 	<p>Le référent visuel est un élément aidant dans cette phase, le PE peut s'y référer comme modèle pour les élèves.</p>

	<p>d'autres gouttes. Change souvent de couleur d'encre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire observer à l'enfant les mélanges qui se produisent. - Mettre l'accent sur les dérivations d'encre qui surviennent. - Nommer les couleurs obtenues par ces mélanges. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lorsque la goutte coule pour la première fois, l'élève doit donc comprendre l'action qu'il doit faire pour laisser couler les gouttes. L'intervention du PE est alors à réduire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prends ta feuille avec tes deux mains et met là debout, il faut la lever, il faut donc l'incliner. Incliner veut dire la lever. <p><u>Difficultés de l'élève :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quantité trop faible d'encre déposée sur le support. (Effet produit => La goutte ne coule pas jusqu'en bas de la feuille.) - Difficulté à maintenir le support verticalement => l'élève peut lever sa feuille mais de manière couchée, ou lever sa feuille mais de manière penchée (effet produit => la goutte ne peut pas couler) - Coulures réalisées les unes trop près des autres. (Effet produit => Cela provoque trop de mélanges). 	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer comment prendre sa feuille aux élèves qui positionnent mal leurs mains - Corriger la position de la feuille. Prendre un objet et montrer deux positions (tout droit & penché).
<p>2- Temps de bilan</p> <p><i>Clarté cognitive</i> <i>Métacognition</i></p> <p>5'</p>	<p>A la fin de l'activité, faire un recueil des impressions des élèves : <i>Avez-vous aimé ? Est-ce-que vous avez trouvé cela difficile ? Pourquoi ?</i></p> <p><u>Refaire expliciter l'objectif :</u> <i>Qu'avez-vous appris à faire ?</i></p>	<p><u>Réponse attendue :</u> A faire couler de l'encre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Peut-être que ce temps sera écourté si la phase d'action dure trop longtemps. <p>Les élèves risquent de dire qu'ils ont appris à faire un quadrillage, ou des traits verticaux/horizontaux alors que ce n'est pas l'objectif de la séance.</p>	<p>Si les élèves ne disent pas l'action plastique « faire couler de l'encre », les aiguiller en demandant : « Qu'a fait la goutte ? »</p>

ANNEXE – 5 : Retranscription de la séance d’Elsa

1.PE : Alors, aujourd’hui on va essayer de faire quelque chose, je ne vais pas vous montrer ce qu’on va faire, je vais vous dire et puis on va essayer de le faire en même temps. D’accord ? Alors il va falloir, on va commencer avec Lina et Eugénie. Vous allez prendre votre pinceau.

2.Lina : On relève les manches ?

3.PE : heuu oui, relevez vos manches. Et on va mettre ça sous les feuilles. Il va falloir, écoutez-moi bien faire de grosses gouttes d’encre en haut de votre feuille. En haut de votre feuille. [élève montre avec son doigt le haut de la feuille] Oui ici en haut. Des grosses gouttes. [Les élèves commencent]

4.Lina : Comme ça ?

5.PE : Il faut pas les aplatir, il faut faire des grosses gouttes. [Les élèves tapotent avec leur pinceau en haut de la feuille pour réaliser des gouttes.]

6.Eugénie : Comme ça ?

7.PE : Voilà, essayez de mettre plus d’encre encore sur votre pinceau et de faire des grosses gouttes, Eugénie. Sans les aplatir. [Eugénie appuie un peu trop sur son pinceau donc les gouttes ne se forment pas trop]

8.Camille : C’est pour faire quoi ?

9.PE : Alors vous allez voir on va essayer de faire couler... [S’adressant à Eugénie]. Sans les aplatir, n’appuie pas sur ton pinceau. [Eugénie adapte son geste] Voilà comme ça, on n’appuie pas on fait délicatement. Tout en haut Eugénie, là tu es trop en bas. [Eugénie continue de faire des gouttes mais en descendant de plus en plus vers le bas de sa feuille]. C’est pas grave, recommence en haut. En haut, tu appuies trop Eugénie. Et ensuite, on essaye de.. Remet le pinceau dans le pot, et on essaye de lever notre feuille pour faire couler les gouttes. Aller on essaye de faire couler les gouttes jusqu’en bas. Très bien, est-ce que ça marche ? [Les élèves lèvent leur feuille, les gouttes tombent] Ah super Lina ; aller on essaye de les faire tomber, on les fait couler jusqu’en bas.

10.Eleve : C’est pour faire quoi ?

11.PE : vous allez voir après, bonne question.

[Lina arrive bien à former des traces de coulures, pour Eugénie c’est moins le cas.]

12.PE : Et si on ne réussit pas, si on ne réussit pas Eugénie on recommence. Tu essayes de faire des grosses gouttes avec ton pinceau. [S'adressant à Lina qui recommence à créer des gouttes] Vas-y alors tu sais comment on le fait ? Délicatement, tout doucement, là tu appuies trop. Tout à l'heure tu as fait des grosses gouttes ici là, à peine tu as touché que tu faisais une goutte. Mets en plus sur ton pinceau. [S'adressant à Eugénie] Tu en mets plus encore sur ton pinceau. [S'adressant à Lina] Tu n'as pas besoin d'appuyer, n'appuie pas n'appuie pas [Lina fait de grosses gouttes mais en appuyant sur le pinceau ce qui produit de grosses tâches plutôt que des gouttes]. Tu poses ton pinceau et hop tu le lèves. En suite tu fais couler. [Lina fait couler les gouttes créées]. Voilà, super. Et ensuite quand on aura fini de faire couler de ce côté, alors maintenant Eugénie tu vas retourner ta feuille dans un autre sens. Vas-y tourne là une fois. [Eugénie commence à tourner le recto pour avoir le verso de la feuille] Non, tu vas la laisser de ce côté mais tu la tournes dans un autre sens. Maintenant tu vas recommencer en faisant des gouttes en haut de ta feuille, de ce côté en haut [je montre]. Toi Lina tu peux la tourner aussi ta feuille. Alors Lina quand elle sera prête elle va.. Non, Eugénie, [Eugénie fait des gouttes sur le long de la feuille mais pas en haut comme voulu] ici tu vas les faire tes gouttes [je remontre avec mon doigt], d'accord ? Met plus d'encre, c'est très bien ce que tu fais là mais mets plus d'encre. [Eugénie a le geste souhaité, elle pose à peine le pinceau et forme de belles gouttes]. Lina tu peux maintenant changer de côté à ta feuille. Là maintenant essaye de la lever Eugénie pour voir ? Tu la lèves vers le haut, vers en haut vers en haut [Elle a du mal à savoir comment la lever] pour que ça coule en bas. Non non pas dans ce sens [je rattrape la feuille pour la guider]. Est-ce que ça coule Eugénie ?

13.Lina : comme ça ? [Elle a retourné sa feuille et a commencé à faire des gouttes mais pas dans le haut de sa feuille]

14.PE : En haut, tu fais en haut Lina pour que ça coule en bas. Comme ça, tu mets des gouttes ici Lina [en montrant], d'accord des grosses gouttes ici. Est-ce que ça coule Eugénie ?

15.Eugénie : oui

16.PE : [à Lina] Mets plus d'encre sur ton pinceau. Non des gouttes, des gouttes [Lina continue de trop appuyer] c'est quoi des gouttes ? [Lina change de gestuelle : elle tapote] et sans appuyer. Retrempe ton pinceau et tu touches à peine. Voilà. Encore à côté, voilà. A côté, voilà, à côté, encore, voilà, encore, très bien. Maintenant tu tournes ta feuille, tu la lèves maintenant. Voilà. Qu'est-ce que ça fait comme graphisme ? Est-ce que ça vous fait penser à quelque chose ?

17.Lina : oui !

18.PE : à quoi ?

19.Lina : comme la galette

20.PE : Comme la galette. C'est quoi comme graphisme ?

21.Lina : C'est des lignes comme ça [en montrant les verticales] et comme ça [en montrant les horizontales]

[Interruption par d'autres élèves]

22.PE : Et toi ? [à Eugénie] Dans l'autre sens, dans l'autre sens, on a déjà fait des lignes comme ça [elle avait remis sa feuille comme avant], maintenant on va les faire dans l'autre sens.

23.Lina : y'en a sur mon bras on dirait que c'est du sang !

24.PE : Voilà, non non non non non [Eugénie appuie sur son pinceau et commence une grosse ligne), tu fais juste des gouttes ! On va les faire couler les gouttes ! Juste des gouttes Eugénie. Ici en haut de la feuille. En haut c'est ici [en montrant]. Voilà faut que tu fasses de plus grosses gouttes. Essaie de lever ta feuille maintenant. Montre moi Eugénie ? D'accord tu peux en refaire.

ANNEXE – 6 : Retranscription de la séance de Joanna

Temps d'enregistrement : 4 minutes 26 secondes.

1. PE : Alors je vais vous expliquer le travail d'aujourd'hui. Alors on va travailler sur le fait de « Faire couler ». On va faire couler de la peinture, de l'encre plus précisément. Alors, chut, écoutez bien, je vais commencer par vous montrer ce qu'on va faire. Vous allez tous avoir un pinceau, avec de l'encre rouge à l'intérieur. [Un élève pleure au fond de la classe] Qu'est-ce qui se passe là-bas ? [Je m'absente quelques instants pour régler le problème]. Leyna assieds-toi s'il te plaît. Alors, regardez bien. On va prendre son pinceau et on va déposer une goutte d'encre, tout en haut de notre feuille. Je vous montre d'abord, regardez bien. Je vais déposer une goutte, tout en haut de ma feuille, voilà. Je repose mon pinceau. Et je vais ensuite soulever ma feuille, la mettre debout, à la verticale. Alors je retourne juste pour vous montrer. Je vais la soulever, la mettre debout et regardez ce qu'il se passe. Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que ça a fait ? Ça a ...

2. Leyna : Fait de l'encre !

3. PE : Ça a coulé.

4. Giani : Ça a coulé et ça a fait un trait.

5. PE : Quand j'ai fait ça, je vais continuer. Je pose une autre goutte d'encre un peu plus loin, toujours en haut de ma feuille. Voilà. Je vais soulever ma feuille, alors je tourne pour vous montrer. Regardez bien... hop.. Tu vois Raphaël ? Regarde ce qui se passe. Qu'est-ce que ça fait ?

6. Des fils

7. Des bandes

8. PE : Des bandes... Ça fait des bandes, ça fait des traits. Je continue, j'en fait tout en haut, jusqu'au bout. Alors je vais faire un petit peu plus vite juste pour vous montrer. Et là regardez-bien, attention, je soulève ma feuille. Ça va ? Ça marche ? Oui, ça descend, ça descend, ça descend. Alors regardez ça coule tout doucement, à votre avis pourquoi ?

9. Parce que t'as mis des gommettes.

10. PE : Ah ce ne sont pas des gommettes, c'est de l'encre. Je n'ai peut-être pas mis assez d'encre, vous voyez, ça ne coule pas très vite. Alors une fois que j'ai fait des traits tout le long de la feuille, je vais tourner ma feuille et je vais recommencer à poser des gouttes tout en haut, regardez bien. Parfois il faut secouer un petit peu la feuille pour que ça descende bien jusqu'en bas.

11. J'ai fini.. J'ai fini..

12. PE : Si tu as fini tu peux jouer.

13. PE : Vous avez vu, des fois ça bloque, des fois les autres lignes, elles bloquent. Vous voyez, ça bloque.. Alors ce que je vais faire c'est que je vais peut-être essayer de l'autre côté, voir si ça marche mieux.

14. XX il m'a tapé.

15. PE : Tu lui dis d'arrêter tout de suite de taper. Alors regardez, j'ai fait une grosse goutte, on va voir si ça marche mieux. Lilou regarde bien. Oh vous avez vu comme ça a mieux marché avec une grosse goutte ? Donc ce qu'il faut faire c'est prendre son pinceau, et surtout ne pas appuyer, vous voyez, on dépose la goutte et ensuite on a plus qu'à lever la feuille pour faire couler. Qu'est-ce que ça a donné là ?

16. Ça a donné un quadrillage.

17. PE : Exactement, un quadrillage. Alors je vais vous apporter votre feuille et l'encre. Il va falloir bien s'appliquer, et prendre son temps pour ce travail.

Temps d'enregistrement : 3 minutes 29 secondes.

18. PE : Montrez-moi sur la feuille, où vous allez faire les points ?

19. Là.

20. PE : C'est quoi, là ? Montre-moi Raphaël toi aussi.

21. Là c'est le bord, où y'a la feuille pour protéger.

22. PE : Et là, c'est en bas ?

23. Non là c'est en haut.

24. PE : En haut de la feuille, très bien. Donc vous commencez par faire une goutte tout en haut de votre feuille et ensuite vous la faites couler. Voilà, tu peux reposer ton pinceau, et tu mets ta feuille debout. Dans ce sens là, dans ce sens là, voilà.

25. Ça coule pas !

26. PE : Alors ça ne coule pas parce que je pense qu'il n'y a pas assez d'encre.

27. On a terminé !

28. PE : Et bah si vous avez terminé, on va arrêter. Vous allez mettre tous vos petits papiers dans la boîte blanche.

29. Ça coule pas !!

30. PE : C'est qu'il n'y a pas assez d'encre. Alors tu peux en remettre. Prends ton pinceau, voilà, c'est bien. Maintenant, tu soulèves ta feuille. C'est bien Giani, continue.

31. Ça coule pas !

32. PE : Des fois il faut secouer un peu la feuille, regarde bien.

C'est bien Sohan, vas-y, soulève ta feuille, on va voir si ça marche. Leyna, fais attention, tu vas t'en mettre partout. Bien Lilou, super ! Continue de mettre des gouttes tout en haut de ta feuille. C'est bien Giani, par contre, je pense que tu ne tiens pas ta feuille très droite, parce que tu vois, ça ne coule pas droit.

33. Kendra elle a encore...

34. PE : Je vais aller la voir tout de suite. Giani, c'est tout en haut de la feuille, montre moi où c'est tout en haut de ta feuille. Voilà, c'est là tout en haut. Et tout droit, tu la tiens bien droite. Voilà, super ! Tu vois là c'est pas tout en haut de la feuille, hein. Donc tu peux en remettre une par ici peut-être.

35. C'est très joli.

36. PE : Tu aimes bien ?

37. Maîtresse je veux faire pipi.

38. PE : Et bah vas-y Lucian.

39. Mais qu'est-ce que tu as fait !!!!

40. PE : Oulala lala catastrophe !

41. Il a poussé.

42. PE : Il n'a pas fait exprès, on va ramasser, c'est pas grave. Oui c'est bien Sohan, continue. Chut, c'est bon, c'est bon Giani, ne mettez pas les mains dedans.. Hop, allez, continuez votre travail, c'est bien. Quand on a terminé, on fait dans l'autre sens. On tourne sa feuille. Alors, Lilou, tu en es où toi ? Montre-moi. Très bien, alors maintenant, tu les laveras après, ce n'est pas grave. Attention Leyna à ce que tu fais ! Bah oui, mais tu mets ton pinceau sur la feuille de Lilou.

ANNEXE – 7 : Retranscription n° 1 de la séance d'Elisabeth

Contexte : Groupe 1 avant l'action

Temps d'enregistrement : 4 minutes 32 secondes

1. PE : Je vous montre, ça c'est ce que vous allez faire. Qu'est-ce-que c'est ?
2. Swann : [sans lever la main] Ba c'est du graphisme.
3. PE : Alban ?
4. Alban : C'est des carrés
5. PE : Ce sont des carrés... [Lya, élève de PS arrive et me tapote l'épaule]
6. Nino : Oui, parce que regarde là ! [en montrant la production], des carrés. Ici, un, deux, trois...
7. PE : D'accord. Swann ?
8. Swann : Ba, baaa...
9. PE : [Interrompt Swann car Lya continue à me tapoter l'épaule], Attends Lya, attends Swann. Qu'est-ce qu'il se passe ? [en demandant à Lya]
10. Lya : Ba Zélie, elle fé n'impote quoi.
11. PE : Oui, je regarde, je regarde de loin, d'accord ? Tu retournes à ton atelier.
12. Swann : Ba en fait, i faut faire ça, faire ça pour effacer.
13. PE : Alors, qu'est-ce que j'ai fait sur ma feuille Léonie ?
14. Léonie : T'as fait un quadrillage.
15. PE : Ah, j'ai fait un quadrillage, d'accord. Qu'est-ce que j'ai utilisé pour faire ce quadrillage Pauline ? [Zélie, une élève de PS arrive auprès de moi ainsi que Carlie, élève de GS]
16. Carlie : Maîtresse...
17. Zélie : Maîtresse...

18. PE : Oui...

19. Carlie : [Zélie m'appelle au même temps que Carlie m'interroge sur son atelier et Pauline répond à la question « T'as utilisé toutes les couleurs »] On descend ? [Impossible d'entendre le début de sa question car le fond sonore est trop élevé]

20. PE : On descend de l'échelle mais on ne peut pas remonter de l'échelle, d'accord Carlie ?

21. Carlie : [En retournant à son atelier] Parce que Maëlle, elle descend.

22. PE : Ba tu lui dis !

23. Zélie : Et ba, et ba et ba Lya elle a dit, elle a dit cacaprou !

24. PE : Non, non, non, non, non mais retourne à ton atelier ! [Zélie part]

25. PE : Alors tu me disais que le quadrillage, je vous demandais le quadrillage, alors il a été fait avec... Avec quoi est-ce que j'ai fait ce quadrillage Pauline ?

26. Pauline : Avec toutes les couleurs.

27. PE : Avec toutes les couleurs, vous avez vu ? Et avec quel matériel, est-ce que c'est avec de, je ne sais pas par exemple de la peinture ? Alban ?

28. Alban : De la peinture.

29. PE : C'est avec de la peinture que j'ai fait ça ? [en fronçant les sourcils ?]

30. Pauline : Non avec de l'encre.

31. PE : Ah c'est avec de l'encre...

32. Léonie : Et un pinceau !

33. PE : Et des pincesaux, bravo !

34. Swann : Et avec des couleurs ! [Nino touche aux pots d'encre posés sur la table, je lui enlève le pot des mains]

35. PE : Et avec des couleurs, et comment j'ai fait pour faire ce quadrillage ?

36. Nino : T'as, t'as, t'as... [Nino déplace le pot d'encre, et prend le pinceau pour me montrer]

37. PE : Attends, non, non sans me montrer, avec des mots [En m'adressant à Nino et en mettant un doigt sur ma bouche].

38. Nino : T'as fait des points comme ça [mime l'action sur sa feuille]
39. PE : Ahhhhhh, j'ai fait des points !
40. Swann : Ba oui, regardes-y en a ! [en montrant la production]
41. PE : J'ai fait des points, où est-ce que j'ai fait les points ?
42. Swann : Ba ici... [en me montrant la production]
43. Nino : [Montre les points sur la production et les compte] Un, deux, trois...
44. PE : Où est- ce que j'ai fait les points, là, ici ? [en passant mon doigt sur toute la feuille]
45. Swann : Ba tout en haut [en me montrant la production]
46. PE : Tout en haut Swann [Nino touche la production et repasse son doigt sur chaque point]
47. Pauline : Et après tout en bas [en criant]
48. PE : Et est- ce- que ? [Nino chuchote « ici, ici, ici, ici » en montrant les points]
49. Pauline : Et après à côté
50. PE : Et aussi, ici [je retourne la feuille de manière verticale] mais quand je mets la feuille comme ça, les points où est-ce qu'ils sont ?
51. Swann : Ici !
- 52 : PE : Et quand je mets les feuilles comme ça, ils sont où les points Pauline ? [Pauline se retournait] Pauline, ils sont où les points ? [Je regarde les enfants aux autres ateliers]
- 53 : Pauline : Ba ils sont...
54. PE : Ils sont ?
55. Pauline : En haut.
56. PE : Tout en haut, et est-ce que ces points ils sont tout serrés ?
57. Les élèves : [répondent « oui » et « non » en cœur]
- 58 : PE : Ils sont tous serrés ces points [en prenant un air étonné]
59. Les élèves : Non
60. PE : Ils sont séparés, vous avez vu comment ils sont ?

61. Swann : Oui...

62. PE : Et ensuite, qu'est-ce qu'ils ont fait ces points ? [en prenant le doigt et en repassant sur chaque trait du haut vers le bas]

63. Swann : Ba ils ont fait, ils ont fait...

64. Léonie : Ils ont fait des traits.

65. PE : Ahhhh, ils ont fait des traits comment ? [en prenant un air surpris]

66. Léonie : Vertical

67. PE : Verticaux, et comment ? Alors, maintenant ça va être à vous de faire, Pauline, Pauline [je tape dans mes mains] ça va être à vous de faire, qu'est-ce que vous allez faire en premier ?

68. Nino : Euh, des points [Il prend le pinceau]

69. Atsem : Robin [en criant]

70. PE : Des points, est-ce que vous allez... Attendez, attendez [en remettant le pinceau dans le pot que Nino avait pris] Est-ce que vous allez tracer des lignes... [Zélie arrive en me parlant]

71. Zélie : En fait, en fait, en fait, en fait...

72. PE : Et bien moi je vais vous dire, Alban, Pauline vous m'écoutez. [Zélie : « En fait, en fait » pendant que je parle]

73. Zélie : En fait, Ba Téo il est allé chercher dans la cuisine.

74. PE : Zélie, je vais te dire quelque chose, tu vas prendre un feutre et tu vas le faire sur le tableau là... Non le fait pas maintenant, tout à l'heure. [Zélie revient à son atelier]. Alors, moi je vais vous dire ce que vous allez apprendre dans cet atelier. Qu'est-ce que vous allez apprendre à faire ? Swann, Pauline. Vous allez apprendre... Attention [met le doigt sur la bouche et baisse l'intonation de la voix], vous allez apprendre à...

75. Léonie : A faire des rectangles... [Nino fait des points sur sa feuille avec son doigt, il mime l'action]

76. PE : A faire couler de l'encre parce que ici c'est ce que j'ai fait. J'ai fait couler de l'encre.

77. Atsem : Brewenn [en criant]

78. PE : J'ai fait, j'ai appuyé avec mon pinceau et j'ai fait couler de l'encre [en repassant sur

chaque trait pour montrer les coulures]

79.Swann : On dirait c'est du..., on dirait, on dirait que t'as fait, du vert, du orange...

80. Nino : Mais où t'as fait ça ?

81. PE : Comment ?

82. Nino : Mais où t'as fait ça pour faire couler de l'encre ?

83. PE : Et bien comme je vous, vous l'avez dit, j'ai appuyé avec mon pinceau et ça a fait couler de l'encre.

84. Léonie : Mais l'encre ça colle !

85. PE : Non ça ne colle pas !

86. Léonie : Ca tâche !

87. PE : Mmm, ça peut tâcher mais c'est pour ça qu'on a des blouses sauf moi.

ANNEXE – 8 : Retranscription n° 2 de la séance d'Elisabeth

Contexte : groupe 1, pendant l'action

Temps d'enregistrement : 4 minutes et 12 secondes

1. PE : Ils sont séparés, y a assez d'espace entre chaque goutte ?
2. Nino : Oui
3. PE : Oui, alors toi tu vas pouvoir aussi tourner ta feuille maintenant, comme ça dans ce sens-là. [en montrant avec ma production] Dans ce sens [je montre avec sa feuille et je lui remets pour que ce soit lui qui fasse]. Léonie aussi.
4. Nino : Maintenant, on fait quoi ?
5. PE : Alors, la même chose en haut. Vous avez vu, comme moi [je montre ma production]
6. Pauline : Mais moi j'ai pas de vert !
7. PE : Comment ?
8. Pauline : J'ai pas de vert !
9. PE : Tiens [je lui donne le pot d'encre vert]
10. Swann : Oh, c'est coulé !
11. PE : Non faut vraiment tenir sa feuille verticalement, regarde comme ça, debout, debout.
12. Swann : ah ça va pas couler...
13. PE : Regarde, allez vas-y Swann.
14. Swann : Ah ça coule vraiment.
15. PE : Non, prend ta feuille avec tes mains, voilà, tiens là en haut, voilà tu vois, faut la lever vraiment comme ça, d'accord Swann ?
16. Nino : Maîtresse...
17. Swann : Oui, oui j'ai compris.
18. PE : Oh non, mais en pas par terre [en s'adressant à Nino]

19. Atsem : Nino laisse sur la table, on change après en deuxième atelier ?
20. PE : Heu...
21. Atsem : Pour le deuxième groupe ?
22. PE : Si t'as fini, tu peux prendre le... oh non tu les laisses ça sera pour le deuxième temps.
23. Atsem : Je les laisse hein ?
24. PE : Oui, un peu plus en autonomie. Sinon après pour les.. oui voilà. Alors tu as tourné ta feuille ? Regarde, il faut tourner ta feuille, tu tournes ta feuille. Voilà. Pauline, non toi tu n'avais pas fini, toi tu peux continuer, tu peux continuer...
25. Alban : Regardez, moi ce que ça fait...
26. PE : Ah qu'est ce que ça fait ?
27. Alban : ...
28. PE : Qu'est ce que ça fait Alban ?
29. Alban : Ca fait du jaune et du orange.
30. PE : Ah ça fait...
31. Nino : loin... [en criant]
32. PE : Attends mais tu peux demander avec des mots ! [en haussant le ton]
33. Nino : Je, je peux l'avoir si te plait.
34. PE : Oui Nino ! Heu qu'est ce que tu peux mettre comme couleurs Pauline ?
35. Sandro: Jen a fé deux [venant d'un autre atelier]
36. PE : C'est très bien, tu continues parce qu'il fallait en faire quatre en tout, tu n'as pas fini Sandro.
37. Pauline : Le rouge
38. PE : Le rouge, alors oui, tiens tu veux que je t'aide [je mets le pot près d'elle car il était loin]
39. Nino : Maîtresse mais est-ce que faut que ça coule ?
40. PE : Il faut que ça coule, que ça coule tout droit. Allez vas-y fais couler ! [Nino lève la

feuille] Bravo ! Par contre juste quelque chose Nino, tu m'écoutes [Nino hoche la tête], il faut que tu fasses des gouttes mais plus petites, regarde mes gouttes, regarde elles sont comment ?

41. Nino : Ptites

42. PE : Elles sont petites, tu vois avec beaucoup d'encre mais plus petites quand même, elles sont grosses les tiennes.

43. Léonie : T'as pris des petits pinceaux !

44. PE : Non, j'ai pris les mêmes pinceaux que vous, j'ai pris les mêmes. En haut, en haut, faut vraiment aller tout en haut . Allez un peu plus d'encre Léonie. Pauline, alors, qu'est ce que tu fais maintenant ? Oh ba fais attention Léonie.

45. Swann : Oh je peux prendre du bleu maîtresse?

46. PE : Qu'est ce que tu peux prendre comme couleur ? Toi par exemple tu peux tourner ta feuille [à Sandro] maintenant comme Alban et tu fais en haut [en montrant le haut de la feuille] d'autres gouttes. [Swann baille] t'es fatigué... Allez Alban, maintenant tu lèves ta feuille.

47. Léonie : Ah y a du rose aussi !

48. Pauline : Non du rouge !

49. PE : Et tu peux prendre une autre couleur maintenant, au milieu. Allez maintenant ne reste pas trop sur la feuille sinon ça coule vite si on laisse son pinceau dessus.

50. Atsem : Elisabeth, Hugo il a tiré six.

51. PE : Oui

52. Atsem : Il met son ...

53. PE : Bouchon

54. Atsem : Bouchon mais lui aussi ?

55. PE : Oui là c'est tout le monde !

56. Atsem : D'accord !

57. Swann : Zut...

58. Léonie : Tu peux prendre le pot aussi, hein !

59. PE : Tout le monde regarde sa carte, Joan, Joan ! [En m'adressant aux élèves d'un autre atelier]. Voilà. Ah non, non on fait pas la ratatouille là ! Non, non, non ! Non, pas la ratatouille ! On prend de l'encre, on imbibe son pinceau, on met, voilà mais là y a trop d'encre et maintenant tu lèves ta feuille.

60. Swann : Roo ça marche pas !

61. PE : Mais si ça fonctionne, lève mieux, lève mieux, lève tout droit, allez lève, lève, lève encore, lève ! Bon d'accord tu as raison, ça ne fonctionne pas mais ne t'inquiète pas il faut remettre de l'encre et ça va fonctionner, tu vas voir !. Remet de l'encre alors, remet de l'encre.

ANNEXE – 9 : Retranscription n° 3 de la séance d’Elisabeth

Contexte : groupe 2, avant l’action

Temps d’enregistrement : 4 minutes et 26 secondes

1. PE : Sandro, euh, je vais venir, je vais te demander de venir ici à côté de moi s’il te plait. Swann, euh Youenn tu vas venir aussi ici à côté de moi s’il te plait. Décalez-vous, décalez-vous un peu, à côté de moi et à côté de moi, ici, ici. Maïwenn, laisse-lui de la place. Alors vous m’é...non [Robin touche au matériel posé sur la table]. C’est compliqué de ne pas toucher, hein Robin ? Alors je vais vous expliquer ce que vous allez faire dans cet atelier. Je vais vous montrer, ça c’est le travail que vous allez faire. [Robin éternue...] Ah ba Robin, va chercher un mouchoir.

2. Robin : Je vais me moucher.

3. PE : Oui ! [Robin part] Alors en attendant Robin, vite fais vite ! [Robin revient] Alors vous êtes tous prêts à écouter. [Je montre la production], voilà je vous montre. Ca c’est ce que vous allez faire maintenant, qu’est-ce que vous voyez ? Qu’est-ce-que vous observez ?

4. Maïwenn : Des traits [en montrant les traits verticaux]

5. PE : Comment ils sont ces traits ?

6. Maïwenn : Heu...

7. Robin : Horizontaux [en chuchotant]

8. Maïwenn : Horizontaux

9. PE : Alors ça oui, ce sont des traits horizontaux...

10. Maïwenn : Heu, heu oui vertical !

11. PE : Verticaux, c’est ça !

12. Robin : Heu, et aussi... C’est... heu...heu... un quadrillage.

13. PE : Bravo, Robin ! C’est un quadrillage ! C’est un quadrillage [en regardant Youenn], tu as entendu ? Comment est-ce que j’ai fait ce quadrillage ?

14. Robin : En fait, tu as pris de la peinture et heu t’as fait ça [en traçant avec son doigt un trait horizontal] et ça [en traçant avec son doigt un trait vertical].

15. PE : Alors vous avez entendu, Robin a dit « tu as pris de la peinture, tu as fait ça, tu as fait ça, c'est ça ? ».

16. Maïwenn : Non...

17. PE : Et Maïwenn n'est pas d'accord, pourquoi ?

18. Maïwenn : T'as, t'as pris de l'encre.

19. PE : Ah, j'ai pris de l'encre [en prenant un air surpris], regardez sur la table est-ce que c'est de l'encre ou de la peinture ?

20. Maïwenn : C'est de l'encre !

21. PE : Et qu'est-ce que j'ai utilisé comme matériel pour... faire... ce quadrillage ?

22. Robin : Des pinceaux

23. PE : Des pinceaux

24. PE : Est-ce que j'ai vraiment fait des traits ?

25. Robin : Oui en fait ce que t'as fait c'est qu't'as appuyé et le trait ça a coulé, la goutte.

26. PE : J'ai appuyé et ensuite j'ai...

27. Robin : Laisse la goutte tomber.

28. PE : J'ai laissé la goutte tomber, j'ai laissé la goutte couler, c'est ce que tu as dit. Et bien voilà ! Robin a expliqué ce qu'il fallait faire, ce qu'il fallait que vous fassiez. Tu as entendu ? [en s'adressant à Sandro] J'ai appuyé avec mon pinceau... [Alban vient me voir] Autonomie, l'autonomie Alban, on est autonome, on est grand...

29. Alban : Oui [il repart]

30. Robin : Et aussi, et aussi faut pour l'encre faut faire ça [en traçant un trait horizontal avec son doigt]

31. PE : Alors vous avez vu, j'ai appuyé et après...

32. Maïwenn : Ca a coulé !

33. PE : Et après j'ai levé la feuille verticalement, comme ça [en levant la feuille]

34. Maïwenn : Et ça a coulé

35. PE : Et ça a coulé. Et bien vous allez faire la même chose.

[Distribution des feuilles et écriture du prénom]

36. PE : Vous allez commencer, vous allez, attention, regardez les copains ce qu'ils ont fait. Ils ont laissé couler des gouttes en bas, parce qu'elles sont où les gouttes, j'ai oublié de vous le dire, elles sont où les gouttes ?

37. Robin : En haut

38 : PE : Elles sont tout en haut de la feuille, elles sont pas là [en montrant le milieu de la feuille]. Ils en ont mis en bas eux

ANNEXE – 10 : Retranscription n° 4 de la séance d’Elisabeth

Contexte : groupe 2, pendant l’action

Temps d’enregistrement : 1 minute et 46 secondes

[Robin lève la feuille mais les gouttes ne coulent pas]

1. PE : Pourquoi Robin, ça ne coule pas ?

2. Robin : Parce que j’en ai pas mis assez [pendant qu’il remet de l’encre].

3. PE : Ah, tu as montré à Tyméo ?

4. Robin : Il a pas vu !

5. PE : C’est pas très grave, tu continues. Ah il est loin le pot, faut le rapprocher. N’appuie pas trop, il faut laisser des espaces entre chaque goutte, regarde, regarde Sandro. J’avais laissé des espaces entre chaque goutte [je montre ma production]. Allez Tyméo, tu peux, tu peux basculer la feuille, la mettre dans l’autre sens, comme ça tu vois et tu fais des gouttes tout en haut.

6. Sandro : Ca coule pas !

7. PE : Tu n’as pas mis assez d’encre ! [Etayage auprès de Sandro] Pose, pose, pose, n’appuie pas, n’appuie pas, remet, remet dans le pot et maintenant lève ta feuille, oui, bravo tu vois que ça coule, c’est bien ! Bravo Sandro et tu vois, tu peux en faire une ici, d’une autre couleur.

Résumé :

Ce travail élaboré au sein de l'ESPE montre certains aspects de la consigne scolaire au cycle 1. Croiser nos pratiques professionnelles en portant un regard critique sur différentes expérimentations est la base de notre écrit réflexif. Il s'agit alors d'apporter des éléments de réponse à ce qui pourrait convenir le mieux lors de l'acte d'une passation de consigne. Est-il préférable d'expliquer la consigne à l'aide d'un référent visuel de la production attendue, d'un référent visuel construit pas à pas face aux élèves ou sans référent ? Voici des questions auxquelles nous tenterons de répondre à travers une analyse fine de nos pratiques en interprétant nos données et en les mettant en tension avec des éléments théoriques.

Mots-clés : consigne scolaire, référent, maternelle, arts visuels, moyenne section.