



HAL
open science

La place des consignes visuelles et gestuelles pour apprendre en petite section de maternelle

Océane Peyrol

► **To cite this version:**

Océane Peyrol. La place des consignes visuelles et gestuelles pour apprendre en petite section de maternelle. Education. 2018. dumas-01947201

HAL Id: dumas-01947201

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01947201>

Submitted on 6 Dec 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

Océane PEYROL

Soutenu le

06 juin 2018, à Châteauroux

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Sciences de l'éducation

**La place des consignes visuelles et gestuelles pour
apprendre en petite section de maternelle**

Dirigé par

Mme Sylvie L'Heudé (Maitresse de conférence en Sciences de l'éducation,
Université d'Orléans, ESPE Centre Val de Loire, Centre de Châteauroux)

Devant une commission d'examen composée de

M. Jean-Louis LAUBRY (Professeur agrégé d'histoire-géographie, Université d'Orléans, ESPE
Centre Val de Loire, Centre de Châteauroux), président, enseignant de l'université d'Orléans

Mme Sylvie L'HEUDE (Maitresse de conférence en Sciences de l'éducation, Université
d'Orléans, ESPE Centre Val de Loire, Centre de Châteauroux), directrice du mémoire

Mme Catherine BATI (Professeure des écoles maitresse formatrice), formatrice

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Tout d'abord, je remercie particulièrement Sylvie L'Heudé pour sa disponibilité et sa bienveillance, ses précieux conseils et son soutien en tant que directrice de mémoire durant cette année scolaire.

Je remercie également mes collègues, directrices, adjointes et PES, de m'avoir accompagnée pour l'obtention de mon diplôme et de ma titularisation, notamment à travers la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier ma famille qui m'a toujours soutenue en cette année de recherche et de formation et qui a encouragé mes choix professionnels.

Merci à chaque personne ayant contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire.

Sommaire

<i>Introduction</i>	6
<u>I. Consigne et apprentissage</u>	8
1. Qu'est-ce qu'une consigne ?	8
a. Définitions.....	8
b. Typologies des consignes	9
c. Différentes formes grammaticales	11
2. Quelles consignes en maternelle ?	12
a. Instructions officielles	12
b. Pratiques de passation de consignes à l'école	14
c. Difficultés de formulation d'une consigne	15
3. Qu'est-ce que l'apprentissage ?	17
a. Définitions.....	17
b. Différentes réalités selon les élèves	18
c. Lien avec le développement langagier de l'enfant de quatre ans	18
d. Conditions d'apprentissage à travers la consigne	19
4. Problématique et hypothèse de recherche	20
<u>II. Consignes visuelles et gestuelles en classe</u>	21
1. Présentation de l'échantillon et choix du terrain	21
a. Classes concernées.....	21
b. Age de la population	21
c. Particularités de l'échantillon	22

2. Méthodologie	22
a. Bilan de ma pratique avant expérimentation	22
b. Démarche méthodologique	23
c. Biais possibles	25
3. Outils et matériel	26
<u>III. Effets du type de consignes sur l'apprentissage</u>	27
1. Impact sur les tracés	27
a. Trajectoire.....	27
b. Temps de réalisation	28
c. Analyse des tracés.....	29
2. Impact sur les traces	31
a. Ordonnancement.....	31
b. Respect de la forme.....	32
c. Dimensions et proportions	33
d. Analyse des traces	34
<u>IV. Conclusion</u>	37
<i>Bibliographie</i>	42
<i>Webographie</i>	43
<i>Annexes</i>	44

Liste des abréviations utilisées

APC : Activités pédagogiques complémentaires

ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

LVE : Langue vivante étrangère

M1/M2 : Master 1/2

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MS : Moyenne section

PES : Professeur des écoles stagiaire

PS : Petite section

SCCCC : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

TPS : Toute petite section

Introduction

Tout apprentissage scolaire fait intervenir une consigne en amont, quelle qu'elle soit. Les premiers pas en classe en tant que professeure des écoles m'ont alors rapidement fait comprendre l'importance des consignes, notamment au cycle 1. En effet, la passation de consignes constitue à la fois **l'accroche, l'enrôlement et l'entrée** des élèves dans les apprentissages, alors qu'ils sont seulement en cours d'acquisition de leur métier d'élèves en PS. En début d'année, j'ai alors essayé d'employer des consignes orales, de par l'importance du langage à l'école maternelle, visuelles, en affichant des images au tableau, et enfin gestuelles, de par la démonstration accompagnant les mots.

Depuis les années 1990, la consigne se situe au **cœur des réflexions pédagogiques** sur l'enseignement. Jean-Michel Zakhartchouk (1999) constate alors qu'un élève de sixième entrant au collège « ne sait pas travailler », ce qui invite à enseigner, avant tout, les consignes scolaires. Cependant, en 2010, Jean-Luc Coupel et Yolande Guyot-Séchet font le constat que cette problématique est peu abordée en maternelle, contrairement à un travail de réflexion largement mené dans le secondaire, voire en élémentaire. Pourtant, un travail bien préparé en amont ne garantit pas un apprentissage effectif si la passation de consignes n'est pas suffisamment pensée ni même rédigée.

La question centrale de cette recherche est de savoir si les consignes orales et gestuelles sont plus efficaces que les consignes orales et visuelles dans le processus d'apprentissage de l'élève de PS âgé d'environ quatre ans. Cette recherche s'appuie alors sur l'**hypothèse** que, grâce à la démonstration, la consigne orale et gestuelle permettrait mieux d'apprendre que la consigne orale et visuelle en milieu de PS. A travers la consigne orale et gestuelle, ces élèves de quatre ans (cf. annexe 3 p. 47) observent concrètement les actions motrices nécessaires au processus d'apprentissage.

Il s'agit ainsi de s'interroger sur les **effets** du type de consignes sur l'apprentissage, plutôt que de remettre en question les compétences des élèves eux-mêmes. Dans un premier temps, la nature d'une consigne sera examinée de façon conceptuelle avant de s'attacher, dans un deuxième temps, aux caractéristiques des consignes à l'école maternelle. Enfin, il s'agira de mettre en lien la consigne et le processus d'apprentissage chez le jeune élève de quatre ans.

I. Consigne et apprentissage

Une approche des concepts de « consigne » et « d'apprentissage » est essentielle pour approfondir le sujet. Dans un premier temps, la consigne sera examinée de façon globale du point de vue de différents auteurs avant d'aborder en particulier, dans un deuxième temps, les consignes scolaires. Enfin, le lien entre les consignes et l'apprentissage chez l'enfant de quatre ans sera mis en évidence.

1. Qu'est-ce qu'une consigne ?

a. Définitions

Le mot « consigne » admet plusieurs acceptions selon le contexte dans lequel il est employé. En premier lieu, il convient donc de définir ce terme d'après des dictionnaires traditionnels puis en second lieu, d'après des ouvrages pédagogiques afin d'en tirer une signification globale.

- Dans des dictionnaires de la langue française :

Dans le dictionnaire *Le nouveau petit Robert de la langue française 2010* (2009, p. 515), la consigne est définie par extension comme « toute instruction à respecter », à l'origine, depuis 1740, « donnée à un militaire, un gardien, sur ce qu'il doit faire », soit plutôt comme un ordre ou un règlement.

De même, dans le dictionnaire *le petit Larousse 2010* (2009), ce terme est défini comme une « instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter », soit formulée un peu différemment.

Ce terme n'est donc pas uniquement employé à l'école et renvoie, dans la vie courante, à une « instruction donnée » à autrui comme le mentionnent les définitions précédentes.

- Définition pédagogique de la consigne scolaire :

Selon **Jean-Michel Zakhartchouk** (1999), une consigne scolaire constitue « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.) ». Elle appartient ainsi aux discours de type prescriptif. Pour simplifier, Jacques de Vardo (1995) le définit comme des « phrases qui indiquent le travail à réaliser ». Il peut ainsi s'agir de phrases orales ou bien écrites.

Enfin, dans ***Apprendre le langage des consignes*** (Coupel et Guyot-Séchet, 2010, p. 6), elle constitue une « [mise] en activité pour une production évaluable dans le cadre des apprentissages listés dans les Instructions officielles en vigueur », se plaçant du point de vue du professeur.

La consigne vise donc à faire exécuter une tâche bien définie à un élève à partir d'indications données par l'enseignant qui permettront d'évaluer le travail réalisé. Ces définitions pédagogiques s'éloignent de la notion d'ordre mentionnée dans les définitions traditionnelles et se rapprochent de l'idée d'outil utile à l'élève dans la tâche.

b. Typologies des consignes

Différents types de consignes peuvent être passés aux élèves. Il est alors nécessaire de savoir qu'elles ne sont pas toutes comprises de la même façon et donc qu'elles soient employées selon les objectifs qu'elles desservent.

- Des consignes verbales ou non verbales : (Zakhartchouk, 1999)

Il est nécessaire de distinguer ces deux catégories de consignes verbales :

- **orales**, ce qui est surtout le cas en maternelle puisque les élèves sont non-lecteurs. Elles sont très nombreuses puisqu'énoncées tout au long de la journée, ainsi « éphémères » puisque trop nombreuses et nécessitant de les ancrer dans sa mémoire de travail, d'où leur fréquence de répétition.
- **écrites**, qui posent le problème du texte de la consigne (sa compréhensibilité, son emplacement, une nouvelle fois ces implicites, ses fioritures parasites etc.). Cependant, elle assure une certaine autonomie à l'élève de par la trace qui lui reste accessible et à laquelle il peut donc se reporter.

En principe, les consignes passées en classe appartiennent au registre du langage écrit qui a seulement été oralisé et ne se caractérisent pas par des traits d'oralité.

Elles peuvent également être non verbales, soit codées ou matérialisées :

- **gestuelles**, soit assez démonstratives pour être appliquées en aval, qui reprennent le principe de la présentation des ateliers autonomes d'inspiration Montessori. En ce sens, il faut rester conscient de son corps qui offre tout un tas d'informations ;
- **visuelles**, où des objets ou des signes montrés ou bien affichés au tableau doivent permettre de mieux comprendre la tâche ;
- **auditives**, applicables dans le cas où elles ont été instaurées en amont par le professeur et comprises par ses élèves.

Ce type de consignes permet à la fois d'éviter de nouvelles consignes orales pour capter d'autant plus leur attention et de s'adapter à la mémoire de chacun.

- Des consignes ouvertes ou fermées : (Coupel et Guyot-Séchet, 2010)

Les consignes **ouvertes** laissent une part de liberté aux élèves, des implicites et une certaine « marge de manœuvre ». Il n'existe pas une seule réalisation attendue : plusieurs réponses sont possibles dans le cadre du respect de quelques critères de réussite définis. Le guidage de l'enseignant reste donc faible.

Les consignes **fermées** sont détaillées, exhaustives, explicites et donnent l'ensemble des étapes à suivre pour réaliser la tâche. Une réalisation précise est attendue et pour cela, le guidage de l'enseignant est très important.

Ce dernier type est le plus usité à l'école primaire, particulièrement lors des évaluations. En effet, il permet au professeur de vérifier l'apprentissage, mais pas forcément la compréhension. Les consignes ouvertes pourraient être intéressantes dans les situations d'apprentissage afin de laisser les élèves explorer différentes possibilités, se tromper, réussir. Cependant, les consignes semblent être de plus en plus ouvertes comme le veulent les démarches inductives et pédagogies nouvelles.

- Typologie énoncée par Philippe Meirieu (1989) :

En tant que pédagogues, Philippe Meirieu (1989) puis Jean-Michel Zakhartchouk dix ans après (1999) s'accordent sur une classification de consignes précise et distinguent :

- les **consignes « buts »**, plutôt de début de séance, où l'objectif de l'enseignant est clairement énoncé, c'est-à-dire que les élèves savent ce qui est attendu d'eux à la fin, et fait donc appel à leur motivation par l'intermédiaire d'un projet ;
- les **consignes « procédures »**, privilégiées en début de scolarité, où les étapes à suivre pour réaliser la tâche sont mentionnées, soit les indicateurs spatio-temporel et/ou moteur, plus ou moins détaillées selon l'objectif pédagogique ;
- les **consignes de « guidage »** qui mettent en lumière une partie du travail sur laquelle veiller, liée à un obstacle potentiel, ou s'attarder, liée à son importance ;
- les **consignes « critères »** où le cadrage de l'évaluation est clarifié dès le départ et les critères de réussite énoncés permettent à l'élève de s'autoévaluer.

Il peut alors être intéressant de jouer sur différents types de consignes de façon à ce que chacun comprenne au mieux la consigne, sans se limiter à tel type de consignes.

c. Différentes formes grammaticales

Les consignes prennent diverses **formes grammaticales**. Elles peuvent être :

- **injonctives** (le plus souvent) soit impératives ou infinitives telles des recettes de cuisine ou des notices, donc également impersonnelles. Notons que Jean-Luc Coupel et Yolande Guyot-Séchet (2010, p. 6) mettent de côté tout ce qui constitue un « ordre » ou un « conseil » de ce qui caractérise une consigne ;
- **déclaratives** (parfois) ;
- **interrogatives** (parfois) si la consigne prend la forme d'une question. L'attention se porte sur le mot interrogatif qui induit un type de réponse précis à la situation problème.

Le même constat est alors effectif dans les exercices proposés par Jacques de Vardo dans *Consignes pour réussir* (1995), applicables à l'école élémentaire.

2. Quelles consignes en maternelle ?

a. Instructions officielles

Les recommandations ministérielles font émerger la place fondamentale des consignes dès le cycle 1 même si elles gardent une place discrète dans les instructions officielles. Il reste alors intéressant d'analyser l'importance qu'elles revêtent.

- Dans les programmes (MEN, 2015) :

Dans les programmes de l'école primaire, la consigne met principalement en œuvre des **compétences transversales**, ou savoir-faire, nécessaires à la réussite de l'élève dans la tâche demandée.

Au cycle 1, la consigne se retrouve plus largement dans divers domaines du programme d'enseignement :

- Dans la partie *apprendre ensemble et vivre ensemble*, l'enfant « prend en compte des consignes collectives » (p. 5) alors que, comme souligne l'introduction, l'élève entrant dans le système scolaire sort tout juste d'un cadre familial dans lequel de telles consignes lui sont méconnues.
- **Dans le domaine 3, agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques**, l'enseignant « propose des consignes ouvertes » (pp. 13-14) qui laissent une liberté artistique. D'une part, dans *productions plastiques et visuelles*, une consigne est « présentée comme problème à résoudre » (p. 14), d'où un attendu de fin de cycle 1 demande de « choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'une consigne » (p. 15). D'autre part, dans *univers sonores*, les consignes « orientent l'attention des enfants » (p. 15). Les élèves doivent donc prendre en compte la consigne.
- **Dans le domaine 5, à savoir explorer le monde**, plus précisément dans la partie du repérage dans l'espace, les élèves effectuent des déplacements « à partir de consignes orales comprises et mémorisées » (p. 19). De plus, un attendu de fin de cycle 1 signale qu'ils doivent « orienter et utiliser correctement un support d'écrit en fonction de consignes précises » (p. 20).

En somme, travailler les consignes se révèle utile dans l'ensemble des domaines d'enseignement de l'école maternelle.

Cependant, aux cycles 2 et 3, la compréhension et application des consignes sont plutôt mentionnées dans les domaines **langagiers**, notamment en français (écriture et compréhension)¹ et en LVE² (MEN, 2015, p. 32 et 128).

- Lien avec le socle commun (MEN, 2015) :

En élémentaire, l'élève a l'occasion de travailler les consignes à travers le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC), à savoir *Les méthodes et outils pour apprendre*. Ainsi, Jean-Luc Coupel et Yolande Guyot-Séchet (2010, p. 4) qualifient cet apprentissage de « méthodique ». C'est alors en le travaillant que les élèves obtiennent les moyens de réussir.

De plus, Jacques de Vardo (1995) ainsi que Jean-Luc Coupel et Yolande Guyot-Séchet (2010) s'accordent à dire que comprendre une consigne est un apprentissage à part entière. Ils proposent ainsi de travailler cette compétence comme le suggèrent les programmes. En effet, ce travail nécessite une méthode que cherche à développer le domaine 2 du SCCC. L'idéal serait d'y consacrer quelques heures dans l'emploi du temps, par exemple à travers les APC. Cela permettrait également de faire prendre conscience aux élèves que la consigne en elle-même constitue un travail de réflexion.

A ce titre, les enjeux de la consigne se retrouvent dans chacune des disciplines scolaires en élémentaire ou dans chaque domaine en maternelle. De même, elles peuvent constituer un travail spiralaire et l'objet de concertations pédagogiques entre collègues enseignants d'un même cycle voire d'une même école.

¹ **En écriture**, il s'agit de rédiger des textes prescriptifs suivant une consigne, comparer de textes répondant à une même consigne ou se relire pour en vérifier le respect. **En compréhension**, des activités telles que la lecture, la répétition, le rappel ou la reformulation de consignes sont proposées.

² **Au cycle 3**, les élèves travaillent la compétence « Comprendre l'ensemble des consignes utilisées en classe ». Les instructions orales sont brèves, simples et répondent aux besoins de l'élève. **En fin de cycle 2**, ils peuvent « comprendre une dizaine de consignes » et le travaillent dès le début de leur scolarité.

b. Pratiques de passation de consigne à l'école

Comme il est mentionné précédemment, les consignes sont omniprésentes dans le milieu scolaire. Il s'agit plus précisément dans cette partie de s'attacher à celles données lors de situations d'apprentissage.

- La préparation en amont :

Les consignes doivent nécessairement être **pensées en amont**, d'où l'importance pour un enseignant, d'autant plus en tant que PES, d'y réfléchir et surtout de le noter sur les fiches de préparations de séances. Cela assure plus de précision qu'une consigne improvisée. En effet, la qualité de la consigne induit l'apprentissage et la réussite de l'élève dans la tâche à réaliser.

Dans *Consignes pour réussir* (1995), Jacques de Vardo pense que la préparation des consignes en amont par l'enseignant ne fait pas l'objet d'une réflexion assez rigoureuse pour être pertinente aux yeux d'un élève. De même, Jean-Luc Coupel et Yolande Guyot-Séchet préconisent une **préparation conséquente** (2010). En effet, des évaluations nationales montrent qu'à la fois le lexique et la syntaxe peuvent se révéler trop complexes dans les consignes énoncées aux élèves. Le vocabulaire employé doit donc faire sens et être déjà connu des enfants.

- La passation de consignes en classe :

Ce moment est absolument décisif pour le déroulement de la séance. Il marque le début de toute tâche scolaire puis induit la réussite ou non de l'élève. Dès l'instant où la consigne est mal comprise, elle se transforme en obstacle à la réussite de la tâche. Il est alors nécessaire de capter l'attention de l'ensemble des élèves tout en créant un climat propice aux apprentissages. Pour cela, il est indispensable de les **ritualiser** (Richard, 2016) afin de les distinguer du flot de paroles que les enfants entendent et doivent écouter toute la journée.

Quelques critères seraient plus favorables à la passation de consignes :

- **le débit** : il faut faire attention à ne pas passer trop vite les consignes, sous peine de ne pas laisser le temps aux élèves de les ancrer dans leur mémoire.
- **le lieu** : le coin regroupement semble être l'endroit le plus adapté pour passer les consignes puisque chacun peut y être en posture d'écoute.

Enfin, pour vérifier sa compréhension, il est nécessaire de reformuler soi-même mais surtout de faire **reformuler** les élèves, de même qu'un *feed-back* peut s'avérer intéressant en aval. Ils deviennent ainsi acteurs de leur apprentissage. Ajoutons qu'il ne faut pas avoir peur du silence : il est nécessaire, à cet instant, puisqu'il laisse aux élèves le temps de comprendre. De même, la reformulation de plusieurs personnes est essentielle pour leur laisser le temps d'assimiler la consigne, tout comme la consigne mérite d'être « réactivée » (Zakharthouk, 1999), soit répétée.

c. Difficultés de formulation d'une consigne

Une consigne mal formulée ou mal comprise peut être source d'erreurs. Cependant, les recherches suivantes montrent l'importance et la complexité des consignes (cf. annexe 1 p. 45).

- Paradoxes liés à la consigne :

Jean-Michel Zakharthouk (1999) a remarqué que bon nombre d'enseignants caractérisent le plus souvent une consigne efficace par sa clarté, sa brièveté, sa précision et sa compréhensibilité. Or, certains de ces termes peuvent se révéler **contradictaires**. Par exemple :

- Il faut parfois jongler entre une consigne claire et précise ;
- Une consigne précise donne à savoir exactement le travail mais il ne s'agit pas de trop guider le travail ;

- Une consigne courte, donc concise, qui donne l'essentiel, n'est pas forcément simple puisque, comme le souligne sa définition, « elle exprime beaucoup de choses en peu de mots » (Robert, 2009, p. 496) et est ainsi très dense ;
- Une consigne est explicite mais n'explique pas la méthode de réalisation du travail qui, elle, est seulement sous-entendue alors que les élèves en difficulté auraient besoin de plus d'explicitation. Or, pour réussir une tâche, l'élève doit être conscient de l'ensemble des opérations mentales et intellectuelles précises à réaliser.

Dans son ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes*, Jean-Michel Zakhartchouk (1999) précise bien que la forme et le type de consigne à passer dépend de l'**objectif pédagogique** qui constitue le fondement de nos séances. De plus, elle doit s'adapter à chaque réalité de classe. Ainsi, il n'existe pas de modèle de consignes applicable dans tous les domaines, pour toutes les classes.

- Une consigne implicite ou explicite ?

De plus, une consigne est difficile à comprendre car elle sous-entend de « décoder [...] l'**objectif pédagogique** » (Zakhartchouk, 1999) de la séance tout en effectuant la tâche scolaire qui, elle, est bien mentionnée dans la consigne. Or, notamment en maternelle, les consignes se doivent d'être très courtes, sans quoi les élèves sont en surcharge cognitive. Cherchant à former des êtres réflexifs, il s'agit pourtant de comprendre l'enjeu d'une tâche avant de l'exécuter.

En pratique, les enseignants, particulièrement en maternelle, **explicitent** à l'extrême la consigne en levant chaque implicite. La consigne doit effectivement contenir des indications claires pour rendre le travail possible. Or, le métier d'enseignant impose également de créer des êtres pensants dotés d'un jugement critique. Il est alors tout aussi intéressant de laisser une certaine autonomie à l'élève dans sa propre compréhension et interprétation de la consigne afin qu'il ne soit pas assujéti à la parole du maître.

Pour conclure, selon *Comprendre les énoncés et les consignes* (Zakhartchouk, 1999), il s'agit de trouver un **juste milieu** entre une consigne trop cadrée, qui ne positionnerait pas les élèves dans une posture réflexive, et trop abstraite qui laisserait à l'enfant des zones d'ombre dans la tâche scolaire à effectuer.

La **formulation** des consignes est donc déterminante en termes d'apprentissage et de réussite de l'élève. Suite à ces recherches sur les consignes et plus particulièrement sur les consignes scolaires, il convient désormais de faire le lien avec les apprentissages.

3. Qu'est-ce que l'apprentissage ?

Selon Jean-Michel Zakhartchouk (1999), enseigner c'est « aider les élèves à apprendre ». Or, le point de départ de l'apprentissage est bien le moment de passation de consignes.

a. Définitions

Dans le dictionnaire traditionnel *Le petit Larousse* (Jeuge-Maynard, 2009), apprendre est défini comme « acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile » ou « qu'on ignorait ». De même, le dictionnaire *Le petit Robert* (2009, p. 122) ajoute la notion d'un « ensemble de connaissances par un travail intellectuel » et de « procédés nécessaires pour [...] pratiquer » ces connaissances.

Dans le *Petit dictionnaire de pédagogie*, Meirieu (s.d.) définit l'apprendre comme le fait de « s'approprier des savoirs, des connaissances ou des compétences et à pouvoir, ensuite, les réutiliser dans d'autres cadres que celui de leur apprentissage ». Ce verbe en induit donc nécessairement un autre, celui de comprendre. Dans le monde scolaire, il s'agit de faire sienne une notion enseignée.

Enfin, Meirieu (s.d.) évoque également des « **principes régulateurs** » inhérents à la définition de l'apprentissage et au pari de l'éducabilité. D'abord, l'apprentissage est propre à chacun et nécessite ainsi la motivation de l'apprenant même, allant jusqu'à susciter son plaisir. Ensuite, l'apprentissage requiert la réflexion et la compréhension de la tâche scolaire demandée. Enfin, l'enseignant doit adapter son enseignement selon les compétences de chaque élève afin de s'approcher de leur zone proximale de développement. L'ensemble de ces repères est donc à prendre en compte afin d'optimiser notre enseignement.

b. Différentes réalités selon les élèves

Jean-Michel Zakhartchouk définit six « styles personnels d'apprentissages » (2002) et leur contraire dans lesquels la majorité des profils d'élèves peuvent s'inscrire. Ils sont respectivement définis comme mentionnés ci-dessous :

- « **dépendants et indépendants** » : élèves peinant à se détacher de l'énoncé stricte ou capables de s'éloigner du contexte d'apprentissage ;
- « **réflexifs et impulsifs** » : perfectionnistes peu satisfaits de leur travail qui ont besoin de temps ou élèves peu rigoureux, impatients, plus dans l'action que la réflexion ;
- « **auditifs et visuels** » : élèves ayant besoin de mettre des mots sur ce qu'ils apprennent ou qui ont besoin de se créer des images mentales de la tâche ;
- « **productifs et consommateurs** » : élèves qui apprennent en s'exerçant pour développer de nouvelles compétences ou qui observent pour apprendre ;
- « **conviviaux et individualistes** » : appréciant le travail d'équipe et les interactions ou solitaires qui trouvent une satisfaction personnelle à leur propre réussite ;
- « **intensifs et économes** » : se plongeant dans la tâche avec ferveur sans visualiser la situation globale ou réalisant le strict minimum nécessaire.

Une consigne est donc comprise de différentes façons selon le profil d'élèves, la manière dont ils l'interprètent et l'image mentale créée. Le professeur pourrait ainsi utiliser diverses stratégies adaptées à chacun mais il reste difficile de classer un élève.

c. Lien avec le développement langagier de l'enfant de quatre ans

La consigne est liée à la compréhension et **l'apprentissage du langage**. Les besoins liés à la langue entraînent ainsi une compréhension partielle des consignes. Pour ces jeunes élèves, il est d'autant plus intéressant de proposer des exemples qui illustrent le travail à effectuer et permettent leur appropriation.

Jacques de Vardo (1995), Jean-Luc Coupel et Yolande Guyot-Séchet (2010) s'accordent de nouveau sur le fait que la compréhension et le respect des consignes par l'élève nécessitent une **maitrise suffisante de la langue**, d'où l'importance de s'approcher de la zone proximale de développement afin de proposer des consignes dont la compréhension reste à la portée de l'apprenant.

A l'entrée à l'école maternelle, l'enfant-élève s'appuie sur le **langage en situation** qui accompagne une action vécue (Duhamel, 2012), bien avant d'utiliser le langage d'évocation qui implique de parler de l'absent, du passé ou du futur proche. Il s'agit donc, pour l'enseignant, de mener l'élève vers ce dernier en prenant de la distance.

Jacques de Vardo (1995) affirme qu'obstacles rencontrés et erreurs commises proviennent en partie des consignes **de l'enseignant** peu compréhensibles. Il faut adapter son langage et faire attention au lexique (Zakhartchouk, 1999). Un mot ayant plusieurs acceptions force l'élève à jongler pour comprendre selon le contexte.

d. Conditions d'apprentissage à travers la consigne

Selon Jean-Michel Zakhartchouk (1999), l'élève apprend lui-même et s'appuie d'abord sur son **vécu**. Mieux vaut donc partir sur ce qui fait sens à ses yeux pour établir une progression dans les apprentissages. Il apprend par le conflit sociocognitif qui bouscule ses représentations initiales seulement si l'écart entre ce qu'il perçoit et ce qu'il imagine n'est pas trop important. On peut élargir cela à la consigne avec ce qu'il entend. La compréhension est essentielle pour inscrire une compétence ou une consigne dans sa mémoire à long terme. Elle doit tendre vers la zone proximale de développement de l'enfant de quatre ans sans rendre la tâche trop simple ou trop complexe.

Une consigne nécessite plusieurs étapes pour mener à bien l'**opération intellectuelle** inhérente à sa compréhension et s'articule avec les apprentissages antérieurs des élèves. A ce titre, une simple écoute ou lecture de consignes sont très réductrices car toute consigne nécessite une opération mentale tout en créant des conditions permettant l'apprentissage.

4. Problématique et hypothèse de recherche

Après cette synthèse des typologies de consignes (cf. annexe 1 p. 45) (Coupel et Guyot-Séchet, 2010 ; Zakhartchouk, 1999 ; Meirieu, 1989), je m'intéresserai à celle de Jean-Michel Zakhartchouk distinguant les consignes verbales, soit orales ou écrites, des non-verbales, pouvant être gestuelles, visuelles ou auditives.

Les instructions officielles (MEN, 2015) montrent l'omniprésence de la consigne dans les apprentissages. Jacques de Vardo (1995) ainsi que Jean-Luc Coupel et Yolande Guyot-Séchet (2010) s'accordent donc sur l'importance de la préparation des consignes en amont, complexe de par l'unicité d'une consigne.

Apprendre, c'est acquérir des compétences et méthodes nécessaires pour pratiquer le langage écrit (Robert, 2009) grâce à la motivation et à la compréhension (Meirieu, s.d.). La passation de consignes doit s'adapter au « style personnel d'apprentissage » et au langage (Zakhartchouk, 2002 et 1999) des élèves.

Le fer de lance de la maternelle étant le langage, je m'appuie sur des consignes orales. Alors, les consignes orales et gestuelles sont-elles plus efficaces que les consignes orales et visuelles dans le processus d'apprentissage de l'élève de PS ?

J'é mets l'**hypothèse** suivante :

- La démonstration de la consigne orale et gestuelle permettrait de mieux apprendre que la consigne orale et visuelle en PS.

Les élèves de quatre ans qui observent des actions motrices nécessaires au processus d'apprentissage réussiraient mieux leur apprentissage en graphisme grâce à la consigne orale et gestuelle.

L'expérimentation est menée dans deux classes de PS de quatre ans en moyenne, dans lesquelles ces élèves en devenir devraient rendre les résultats d'autant plus marqués. Une méthode de comparaison est donc utilisée afin de déterminer laquelle de ces deux types possibles de passation de consignes est la plus efficace.

II. Consignes visuelles et gestuelles en classe

La problématique énoncée précédemment amène à devoir valider ou invalider mon hypothèse en rédigeant précisément la méthode de comparaison suivie.

1. Présentation de l'échantillon et choix du terrain

a. Classes concernées

L'expérimentation est réalisée dans **deux classes** : une de vingt-quatre PS et une de vingt-et-un PS-MS dont douze PS. Cependant, je me suis attachée aux PS étant donné que la majorité est élève en devenir de par cette première année de scolarisation, dont un élève de la classe de PS tout juste scolarisé en période 3. De plus, seuls cinq PS de la classe de PS-MS et une de la classe de PS ont déjà connu une année de TPS. Trente-six élèves de PS sont donc concernés par cette étude.

La classe de PS est homogène puisqu'elle compte douze garçons et douze filles alors que les PS de la classe des PS-MS comptent huit filles et seulement quatre garçons, c'est-à-dire moitié moins. Au total, l'étude s'appuie donc sur un échantillon **assez homogène** composé de vingt filles et seize garçons (cf. annexe 2 p. 46).

b. Age de la population

Dans la classe de PS-MS, les PS sont nés de janvier à mi-juin sauf une élève de fin juillet ayant été en TPS. A l'aube de l'expérimentation débutant mi-mars, ces élèves ont en moyenne quatre ans, et un écart-type de deux mois. Dans la classe de PS, les élèves sont nés de janvier à décembre. En moyenne, ils ont 3,7 ans, soit trois ans et huit mois, et un écart-type de trois mois et demi environ.

Au total, les trente-six élèves de PS ont alors en moyenne environ **3,8 ans**, soit environ trois ans et dix mois, et un écart-type de trois mois et demi environ. De plus, il est important de souligner la différence d'âge, ayant son importance dans le développement du jeune enfant, entre le plus vieux qui, a quatre ans et deux mois, et le plus jeune qui a trois ans et trois mois, soit de presque un an.

c. Particularités de l'échantillon

La population de cet échantillon est issue de deux écoles publiques de taille moyenne, disposant de quatre classes en milieu périurbain. L'une est scolarisée dans une classe de PS, dans la seule école maternelle d'Ardenes, à Antoine Fée, dans la circonscription de La Châtre, alors que l'autre partie des élèves est scolarisée dans une classe de PS-MS à l'école maternelle la Petite Fadette au Poinçonnet, commune appartenant à la circonscription de Châteauroux et dans laquelle les élèves de maternelle sont réparties dans deux écoles. L'échantillon appartient majoritairement à la **classe moyenne**. Cependant, dans la classe de PS-MS, le public est issu d'un milieu socioculturel plutôt homogène tandis que dans la classe de PS, il est assez hétérogène. Ces deux classes correspondent à mes deux lieux de stage en responsabilité filé pour l'année scolaire 2017-2018. Aucune de ces deux classes n'a encore travaillé sur les lignes sinueuses.

2. Méthodologie

a. Bilan de ma pratique avant expérimentation

Tout d'abord, bien que je notais les consignes complètes sur mes fiches de préparation, lors de la présentation devant les élèves, il est vrai que je **ne les formulais pas** telles que je les avais prévues.

En outre, j'utilise également des consignes **auditives** par divers signaux sonores au cours de l'année (musique, maracas, flûte ou bâton de pluie) signalant le temps du rangement. Les élèves ont donc intégré ce type de consignes.

Ayant en charge le graphisme dans les deux classes, j'ajoute que les PS ont déjà **appris** à tracer des lignes verticales et horizontales ainsi que des quadrillages. De plus, ils ont également appris à tracer des cercles fermés, qui correspondent donc à leur premier apprentissage d'un tracé non linéaire.

b. Démarche méthodologique

L'objectif de cette recherche est de déterminer lequel des deux **types de consignes** que j'utilisais en début d'année, consigne orale et visuelle ou orale et gestuelle, est le plus efficace pour aider les élèves à apprendre, dans ce cas à tracer des lignes sinueuses. Pour cela, j'utiliserai les deux types de consignes, évoqués par Jean-Michel Zakhartchouk (1989), dans des situations d'apprentissage similaires. J'explicite dès à présent la démarche méthodologique suivie pour chaque groupe expérimental.

Pour cela, je m'appuie sur le programme d'enseignement de l'école maternelle (MEN, 2015, p. 5 et pp. 7-8) et me concentre sur le **domaine** « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » à travers « L'écrit » et plus particulièrement « les exercices graphiques » dont j'ai la charge. Suivant la programmation annuelle, j'expérimente une même séquence sur les lignes sinueuses avec les PS, en respectant le même protocole de recherche dans les deux classes présentées ci-dessous.

- Phase préparatoire, l'organisation de la classe :

Dans un premier temps, la passation de consignes qui se déroule au coin regroupement après les rituels, vers 9h40, concerne uniquement les **ateliers autonomes**. Dans la classe de PS, cette phase est effectuée en grand groupe tandis qu'elle se fait section par section dans celle de PS-MS. Pour commencer, j'attends que l'ensemble des élèves soit attentif et attire leur attention en sortant le matériel, déjà préparé, que je vais présenter.

Dans un second temps, je teste ma séquence de trois séances (cf. annexe 5 p. 49) réparties sur les six premières semaines de la période 4, du 12 mars au 23 avril 2018. Je passe les consignes durant les **ateliers dirigés** de 11h15 à 11h45 et de 15h45 à 16h15, soit après les récréations et à raison de deux rotations par jour. J'ai en charge un petit groupe de PS de six élèves. Leur tâche consiste alors à appliquer directement la consigne énoncée à l'oral, visuellement et/ou montrée par un camarade. Pour cela, je forme **trois groupes expérimentaux**.

- Les consignes orales et visuelles du premier groupe :

D'une part, la **consigne visuelle** se traduit par une monstration de la tâche à exécuter sous la forme d'**images** (cf. annexe 4 p. 48). Restant à la vue du groupe d'élèves sur leur table de travail, ceux-ci peuvent s'y reporter durant toute la durée de la tâche à exécuter.

Douze élèves de la classe 1 de PS se voient passer ce type de consignes en une journée : six lors des ateliers du matin et six lors des ateliers de l'après-midi **un lundi sur deux** du fait de la rotation des ateliers.

- Les consignes orales et gestuelles du deuxième groupe :

D'autre part, la **consigne gestuelle** se traduit par la **démonstration** de la tâche à réaliser par l'enseignant puis par l'ensemble du groupe d'élèves. Ainsi, je me place face à eux et, de fait, je réalise le mouvement de droite à gauche. Selon la séance (cf. annexe 6 pp. 50-52), je réalise un tracé imaginaire, à partir de mon doigt, dans l'espace, sur la table ou repassant sur des lignes sinueuses pour le groupe témoin.

Douze élèves de la classe 1 de PS se voient passer ce type de consignes en une journée : six lors des ateliers du matin et six lors des ateliers de l'après-midi **un lundi sur deux** du fait de la rotation des ateliers.

- Les consignes orales visuelles et gestuelles du groupe témoin :

Enfin, le groupe témoin bénéficie de **l'ensemble de ces dispositifs**, à la fois des images et de la monstration de la gestuelle graphique des lignes sinueuses qui permettraient de briser les barrières langagières de la consigne liées au lexique employé.

Douze élèves de la classe 2 de PS-MS forment le groupe témoin et se voient passer ces deux types de consignes en même temps lors des ateliers du **mardi**. Deux mardis sont donc nécessaires afin de faire passer l'ensemble des élèves de PS.

Les consignes sont très précisément rédigées au préalable en italique dans mes fiches de préparation (cf. annexe 6 pp. 50-52). De plus, ces deux types de consignes sont employés avec une **consigne orale** de par l'importance du langage à l'école maternelle, qui plus est, représentant le premier domaine d'enseignement, à savoir « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » à travers « L'oral ». (MEN, 2015).

Toutes les consignes ne sont **pas effectives** dans l'ensemble des situations d'apprentissage. J'écarte donc de l'expérimentation les consignes non-verbales auditives, qui revêtent une organisation matérielle et nécessitent une verbalisation en amont de chaque tâche pour pouvoir être réalisée, ainsi que les consignes verbales écrites étant donné qu'en maternelle les élèves ne sont pas encore lecteurs.

c. Biais possibles

Tout d'abord, je choisis de passer les consignes à **deux heures différentes** correspondant aux débuts des temps d'ateliers dans les deux écoles : 11h15 pour les ateliers du matin et enfin 15h45 pour ceux de l'après-midi. Or, le niveau de vigilance d'un élève varie en fonction du moment de la journée.

De plus, particulièrement en maternelle étant donné les rotations d'ateliers, le **temps** m'a contrainte à faire durer cette séquence dans le temps, sur près de sept semaines. Or, au cours d'une période, les élèves évoluent, notamment de par leur développement, ce qui peut limiter les effets du type de consignes sur leur travail.

Je me suis également heurtée à quelques difficultés lors de la préparation de la mise en œuvre de cette recherche. En effet, j'ai dû faire face aux **contraintes matérielles et didactiques**. En effet, d'une part, j'ai dû pallier à l'absence d'équipement numérique de type tablette dans les deux classes. J'ai alors apporté mon propre matériel pour réaliser cette expérimentation. D'autre part, je me suis adaptée aux programmations et demandes de mes collègues quant aux compétences à travailler pour la période 4.

3. Outils et matériel

Dans le cadre de cette recherche, j'ai principalement utilisé des images pour les consignes visuelles ainsi que des grilles d'observation pour analyser les données.

- Des images pour les consignes orales visuelles :

Tout d'abord, je me sers de trois images (cf. annexe 4 p. 48) représentant des lignes sinueuses afin d'exposer la consigne visuelle. Dans le cas du groupe témoin, je les laisse affichés au tableau. Travaillant en maternelle, je choisis ainsi de m'attarder sur le « **style personnel d'apprentissage** » (Zakhartchouk, 2002) des élèves visuels d'une part, ce qui rejoint ce type de consignes expérimenté.

En outre, **aucun matériel spécifique** n'est utilisé avec le deuxième groupe expérimental recevant des consignes orales gestuelles puisque celles-ci ne nécessitent que d'employer des mots et de vivre le geste avec son bras.

- Des grilles d'observation pour évaluer :

Je m'appuie sur les grilles d'observation élaborées par Christèle Barléon et Corinne Gentilhomme (2008, p. 45), ajustées au niveau de classe et à l'activité. Cette observation est dite **participante** du fait que je participe à l'action de formation en tant qu'enseignante dans cet atelier dirigé, ce qui m'oblige à filmer les séances tests.

J'analyse les tracés et les traces réalisés par les élèves au regard des procédures de résolution identifiées et mises en œuvre, sans me fier uniquement à leur réussite. Celles-ci sont alors répertoriées plus précisément dans des grilles d'observation (cf. annexe 8 pp. 55-60). Ces grilles d'observation me permettront ainsi d'évaluer l'apprentissage graphique des élèves selon le type de consignes passées. Enfin, cette même grille a pu être remplie *a posteriori* puisque j'ai filmé chaque atelier dirigé grâce à une **tablette** tactile en ma possession me donnant les moyens d'observer. Ainsi, j'ai vérifié que l'ensemble des élèves disposaient de l'autorisation parentale adéquate.

III. Effets du type de consignes sur l'apprentissage

Il s'agit désormais de répondre à l'hypothèse de recherche, à savoir que, grâce à la démonstration, la consigne orale et gestuelle permettrait un meilleur apprentissage des lignes sinueuses que la consigne orale et visuelle en milieu de PS.

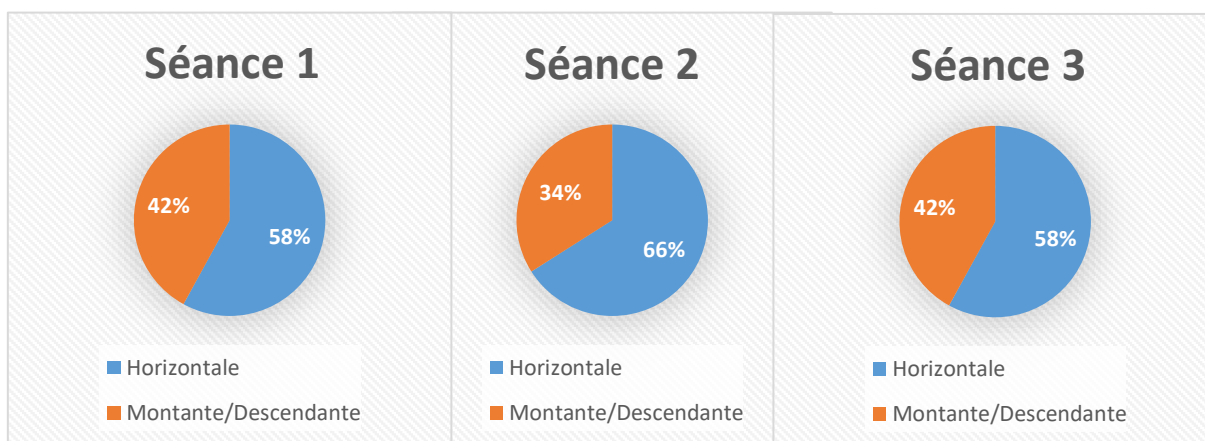
Dans un premier temps, la présentation factuelle des résultats obtenus concernant, d'une part, les tracés, et d'autre part, les traces en elles-mêmes, mène, dans un second temps, à une analyse qualitative et quantitative.

1. Impact sur les tracés (cf. annexes 7 pp. 53-54 et 9 pp. 61-65)

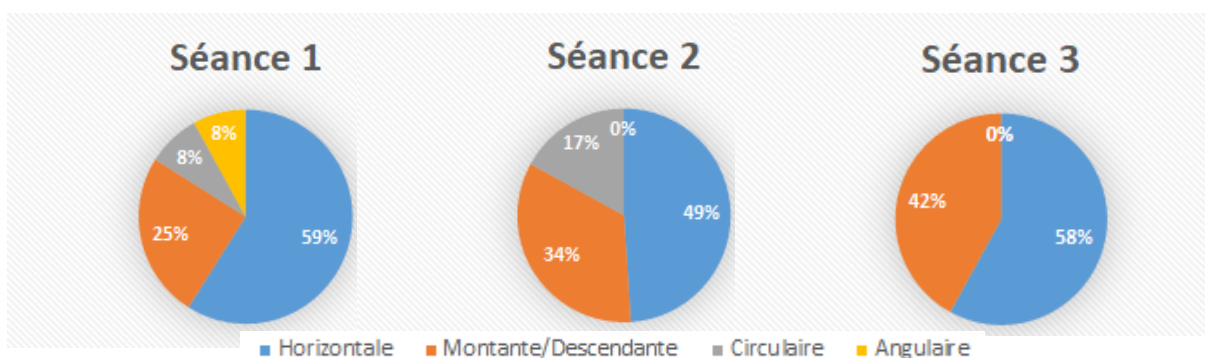
a. Trajectoire

L'observation de la trajectoire repose sur celle de l'orientation ainsi que des points de départ et d'arrivée des lignes sinueuses tracées.

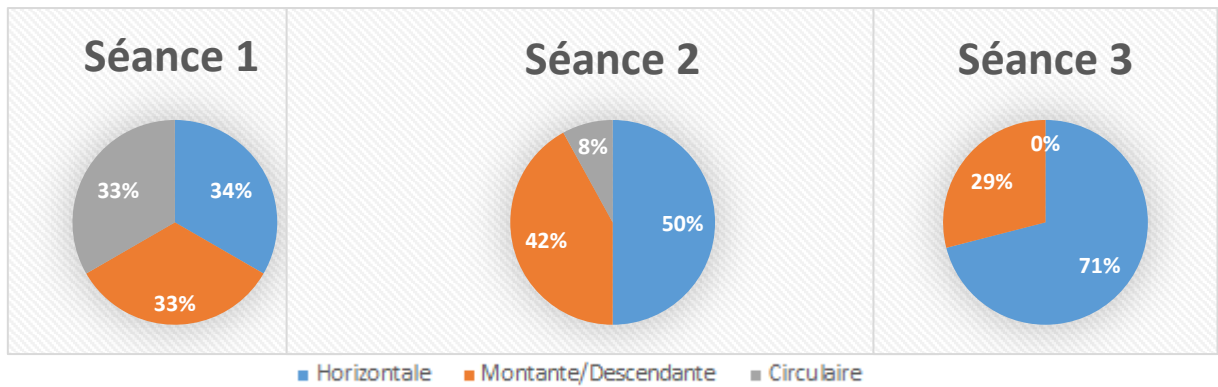
- Consignes orales visuelles et gestuelles :



- Consignes visuelles :



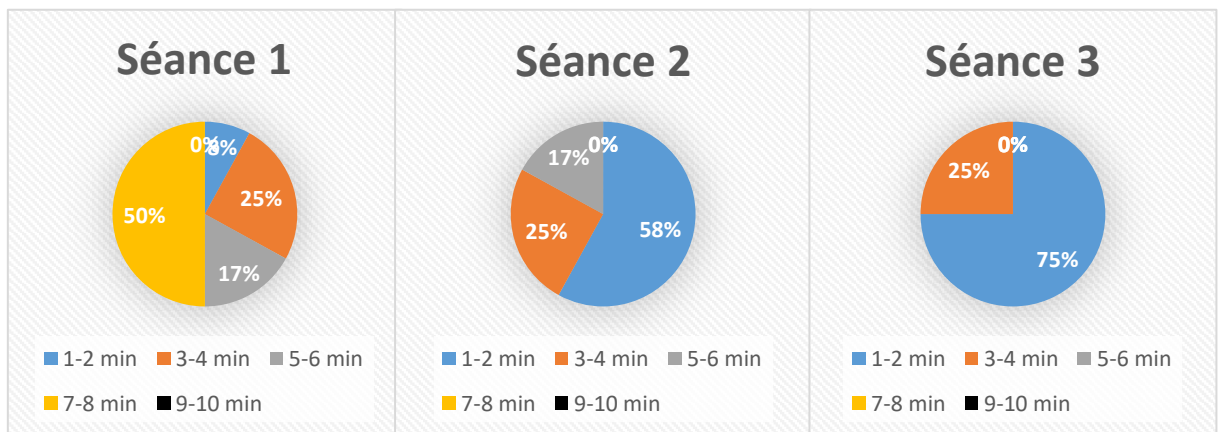
- Consignes gestuelles :



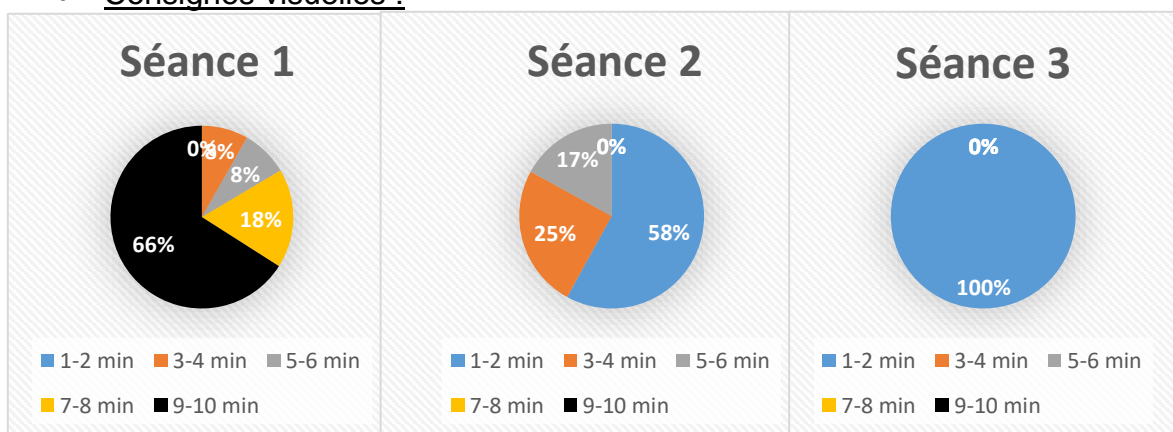
b. Temps de réalisation

Un des attendus des exercices graphiques proposés est d'augmenter progressivement la vitesse du tracé de lignes sinueuses.

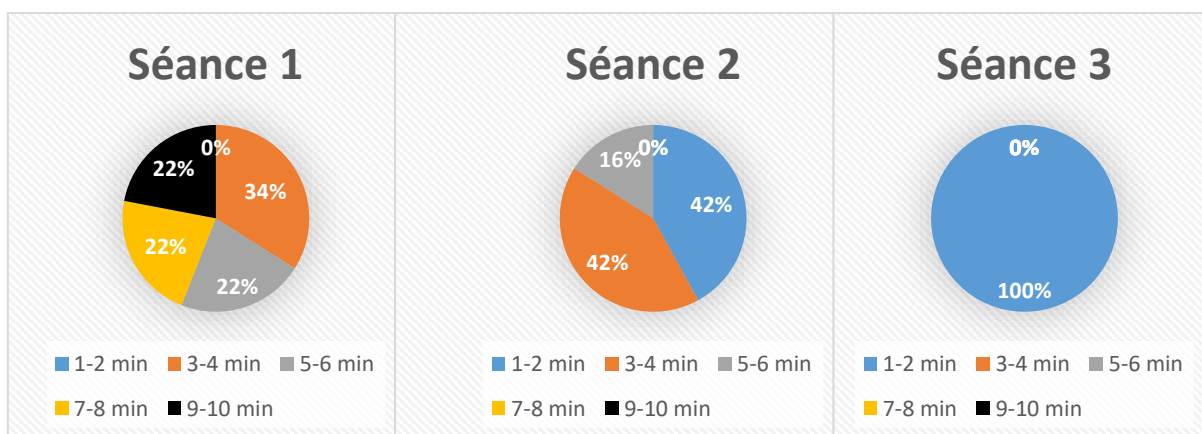
- Consignes orales visuelles et gestuelles :



- Consignes visuelles :



- Consignes gestuelles :



c. Analyse des tracés

D'une part, la **trajectoire** suivie par les élèves semble s'être globalement améliorée, en tout cas s'est maintenue sans se dégrader.

En effet, 58% des élèves du **groupe témoin** ayant reçu des consignes orales visuelles et gestuelles suivaient une trajectoire horizontale à la séance 1 comme à la séance 3. De même pour le premier groupe expérimental ayant vécu des **consignes orales et visuelles**, 59% des élèves avaient réalisé ce type de trajectoire en séance 1 contre 58% en séance 3. Leur niveau de maîtrise face à ce critère ne semble pas s'être accentué bien que le groupe témoin, en séance 2, ait démontré un meilleur contrôle de la trajectoire en passant à 66% de production de lignes sinueuses selon une trajectoire horizontale. Ainsi, cette progression en dents de scie montre toute la fragilité d'une compétence graphique qui aurait pu être dite « acquise » en fin de séance 2 alors que la séance 3 marque toute l'importance de la répétition pour progresser, notamment en maternelle.

Quant au second groupe expérimental et aux **consignes orales et gestuelles**, elles ont permis aux autres élèves de nettement progresser dans ce domaine. En séance 1, seulement 34% des élèves traçaient selon une trajectoire horizontale contre 50% en séance 2 et enfin 71% en séance 3. Ils obtiennent ainsi les meilleurs résultats.

D'autre part, le **temps** nécessaire au tracé d'une ligne sinueuse a remarquablement diminué au fil des séances.

En effet, les élèves du **groupe témoin** étaient 8% à en réaliser une, en une ou deux minutes en séance 1, puis 58% en séance 2, soit 50% de plus, et enfin 75% en séance 3. 67% d'élèves en plus ont ainsi réduit leur temps d'exécution sommaire de la tâche suite à une passation de consigne orale visuelle et gestuelle. Une progression constante est donc à noter en termes de rapidité.

De surcroît, la progression des élèves est d'autant plus marquante et fulgurante pour ceux des deux groupes expérimentaux qui se sont vus passer, respectivement, des **consignes orales visuelles** pour le premier et des **consignes orales gestuelles** pour le second. Tout d'abord, lors de la séance 1 et dans les deux cas, aucun élève n'est parvenu à la fin de son tracé, toujours pour une seule ligne, en moins de deux minutes alors qu'encore une fois, dans les deux cas, l'ensemble des élèves sans exception a mené son premier tracé à bout en une minute et quelques secondes en moyenne lors de la séance 3. La moyenne a ainsi progressivement chuté, respectivement de huit et six minutes la première fois, à plus de deux minutes pour chaque groupe en séance 2, jusqu'à n'atteindre qu'une petite minute en fin de séquence (cf. annexe 9 p. 62). Les élèves des groupes expérimentaux ont donc gagné en rapidité, ce qui constitue une nette progression pour ce critère de tracé.

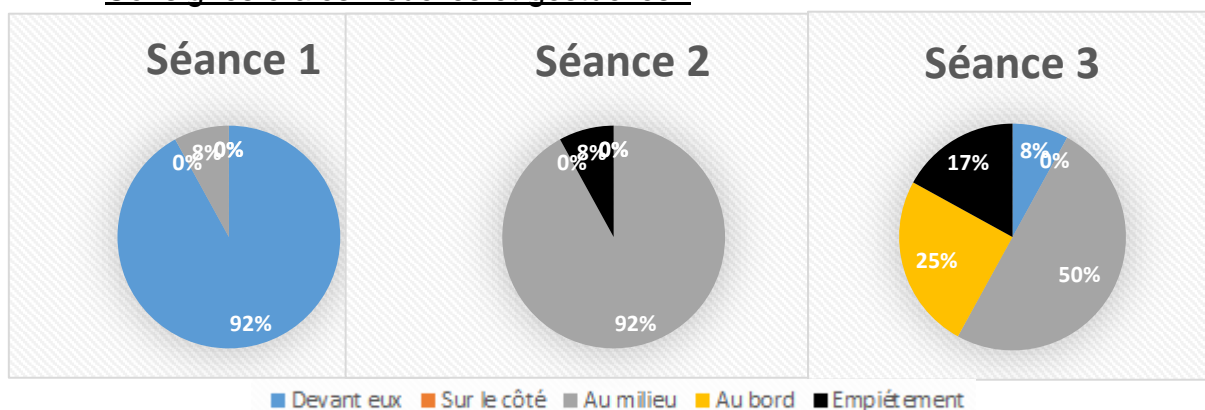
Pour conclure, le tracé de lignes sinueuses des élèves du second groupe expérimental ayant reçu des **consignes orales et gestuelles** semblent avoir connu une meilleure progression dans ces deux critères de tracé, à savoir la trajectoire ainsi que le temps de réalisation. Une passation de consignes orales et visuelles semble, elle aussi, s'avérer intéressante, mais plus spécifiquement afin d'abaisser la durée nécessaire à l'exécution de la tâche.

2. Impact sur les traces (cf. annexes 7 pp. 53-54 et 9 pp. 61-65)

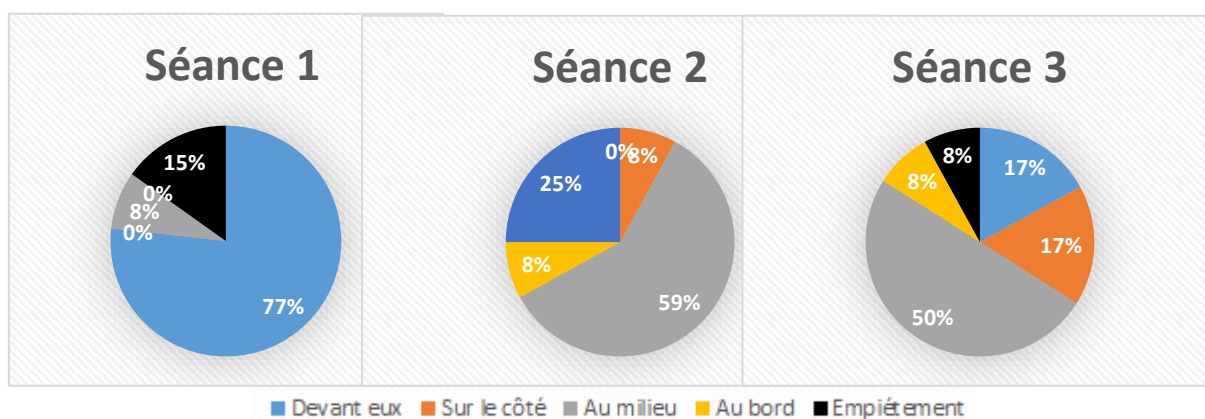
a. Ordonnancement

L'observation de l'ordonnancement tient à celle de la disposition des lignes sinueuses sur le support.

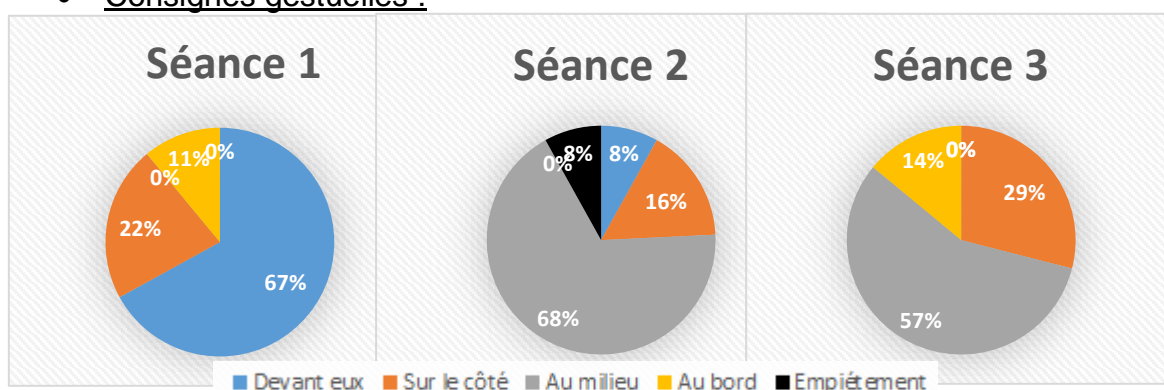
- Consignes orales visuelles et gestuelles :



- Consignes visuelles :



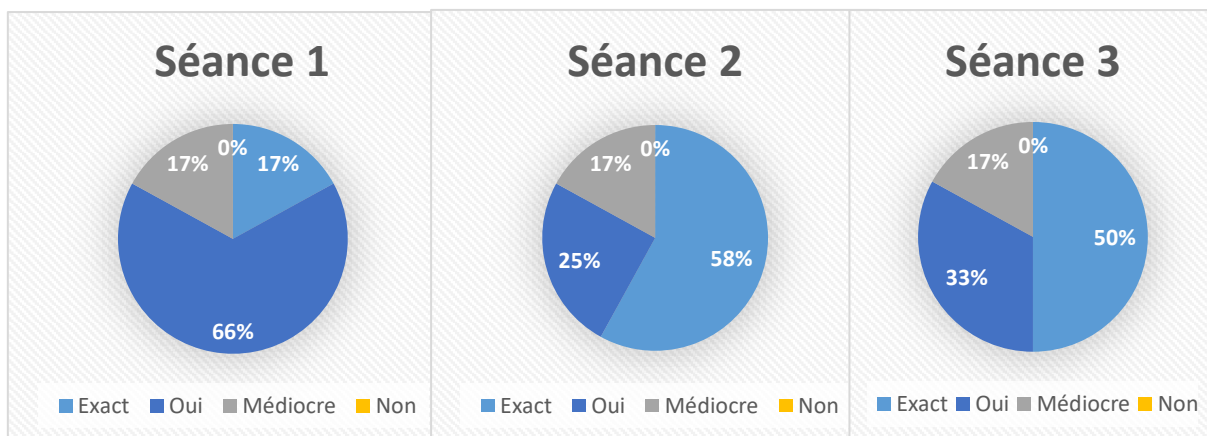
- Consignes gestuelles :



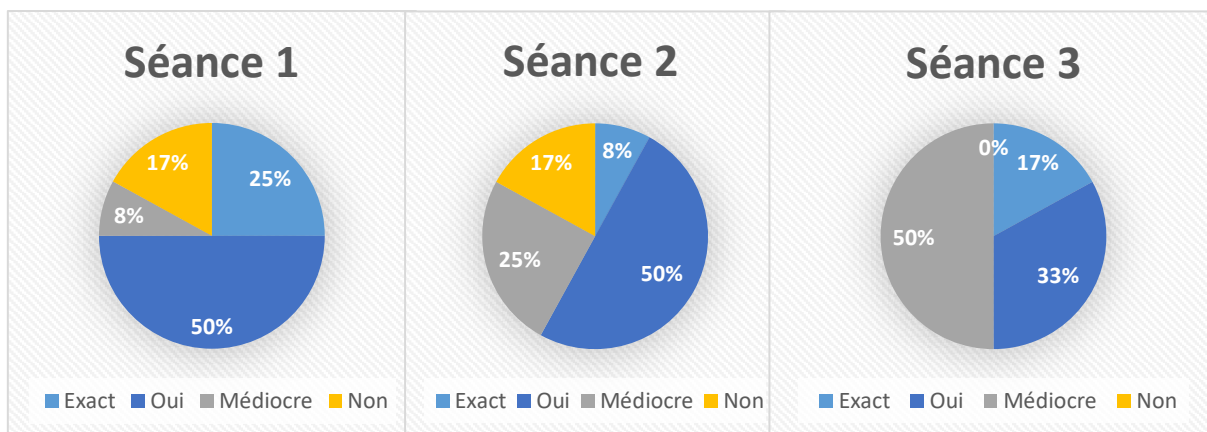
b. Respect de la forme

La forme correspond aux traces remarquables des lignes sinueuses, reconnaissables par leurs caractéristiques énoncées dans la consigne même.

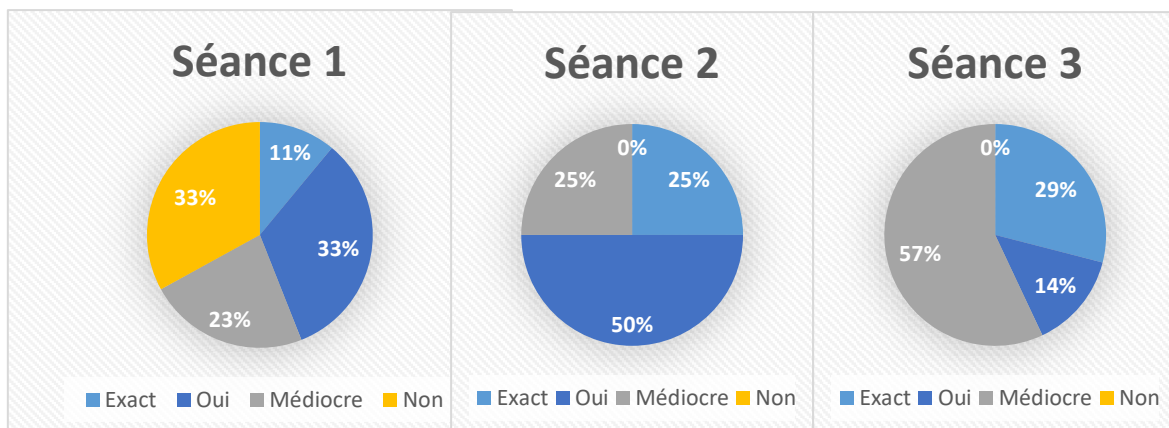
- Consignes orales visuelles et gestuelles :



- Consignes visuelles :



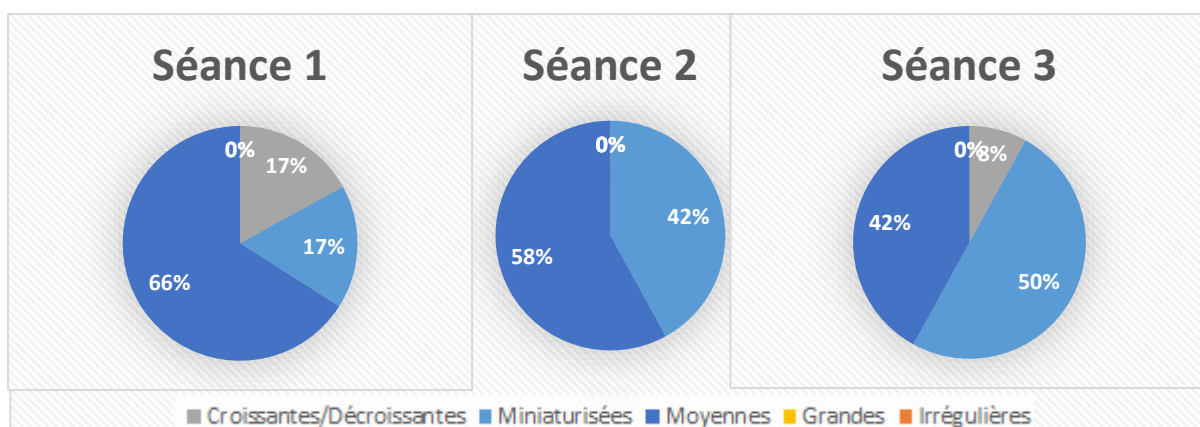
- Consignes gestuelles :



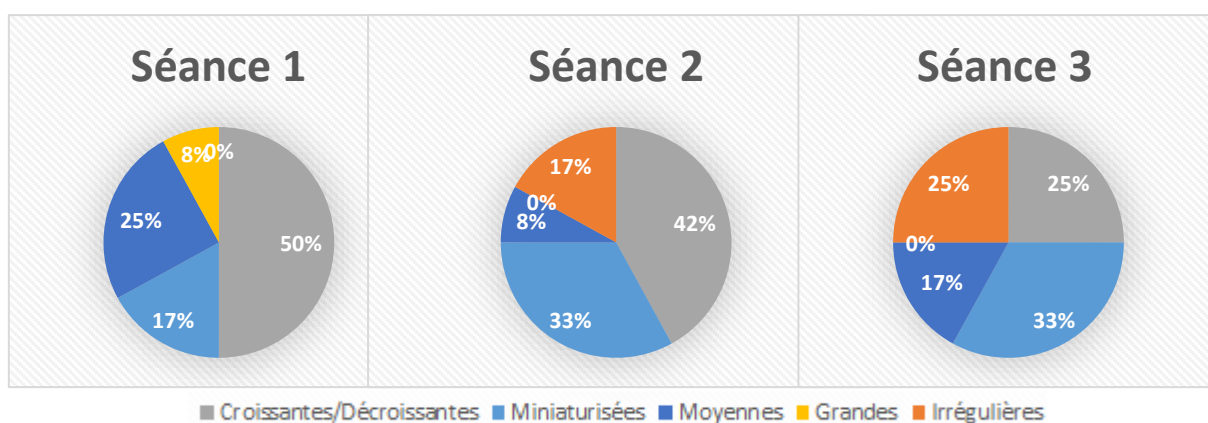
c. Dimensions et proportions

En graphisme, les dimensions et proportions des traces sont relatives à la taille des lignes sinueuses tracées.

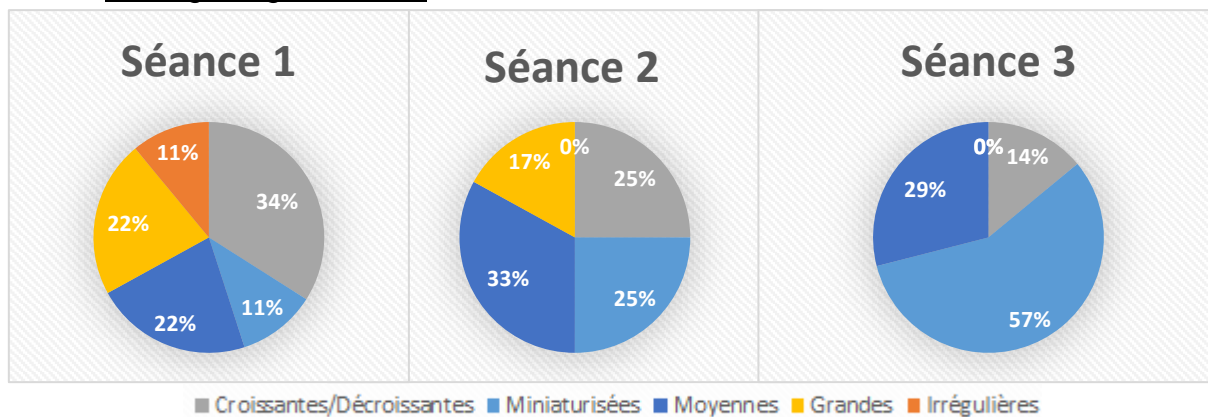
- Consignes orales visuelles et gestuelles :



- Consignes visuelles :



- Consignes gestuelles :



d. Analyse des traces

Tout d'abord, l'**ordonnement** des lignes sinueuses sur leur support, table ou feuille A3, semble s'être nettement amélioré pour l'ensemble des groupes dès la deuxième séance.

En effet, les élèves des groupes expérimentaux ont nettement progressé entre la séance 1, avec un score de 8% suite à la passation de **consignes orales visuelles** et de 0% suite à des **consignes orales gestuelles**, et la séance 2, avec des scores respectifs de 59% et 68%. C'est-à-dire que plus de la moitié des élèves répartissent désormais leurs traces de lignes sinueuses de manière uniforme par rapport aux bords de leur feuille, légendée « au milieu » de par son aspect centré, alors que ceux qui réussissaient en début de séquence restaient en marge. Par la suite, le niveau de compétences semble s'être maintenu à partir de la séance 2, puisqu'en séance 3 respectivement 50% des élèves du premier groupe expérimental et 57% du second sont parvenus à réaliser des tracés au centre en se repérant donc bien dans l'espace de leur feuille.

De plus, la progression est également fulgurante pour le **groupe témoin** qui s'est vu passer des consignes orales visuelles et gestuelles. En séance 1, seuls 8% des élèves étaient parvenus à répartir uniformément se lignes sinueuses sur leur support alors qu'en séance 2, 92% des élèves l'avaient fait, soit 84% de mieux. En termes d'ordonnement, les élèves sont ainsi passés d'un extrême à l'autre en à peine une séance d'apprentissage menée. Cependant, leurs scores baissent en séance 3 jusqu'à approcher ceux des groupes expérimentaux, avoisinant les 50% d'ordonnements uniformes. Le pourcentage de réussite en séance 2 marque la transition à ce moment de l'apprentissage.

Ensuite, selon les groupes, la **forme** attendue des lignes sinueuses a été plus ou moins respectée tout au long de la séquence d'apprentissage.

En effet, les élèves ayant expérimenté les **consignes orales et gestuelles** enregistrent les plus faibles scores en termes de respect de la forme des lignes sinueuses, légendé « exact » ou « oui ». Leur niveau de compétences dans ce domaine semble s'être maintenu entre le début et la fin de la séquence. Ainsi, en séance 1, 44% des élèves ont respecté les attendus formels en cumulant ceux qui y sont parvenus correctement et parfaitement, comme en séance 3 avec 43% des élèves participant. En tout cas, l'amélioration notable de la forme en séance 2 avec 75% de réussite reste fragile étant donné la rechute des résultats lors de la dernière séance mentionnés précédemment.

De plus, les résultats du premier groupe expérimentant les **consignes orales et visuelles** montrent une certaine décadence du respect de la forme des lignes sinueuses au fil des séances. Ceux-ci décroissent donc en partant de 75% de formes correctes ou parfaites au terme de la séance 1, en passant à 58% en séance 2, jusqu'à n'atteindre plus que 50%, soit la moitié des effectifs en séance 3. Il aurait été intéressant de voir jusqu'à quel pourcentage de réussite les résultats auraient pu chuter dans le cas d'une séquence avec plus de séances, d'autant plus que cette situation semble propre à ce type de consignes employé. Ceci peut commencer à douter des apports des consignes orales et visuelles dans les exercices graphiques.

Cependant, pour le **groupe témoin**, la passation de consignes orales visuelles et gestuelles s'est révélée fructueuse. Dès la première séance, et ce pour les trois séances, 83% des élèves avaient respecté la forme de lignes sinueuses attendue, comme mentionnée à titre informatif dans les fiches de préparation de séances (cf. annexe 6 pp. 50-52), en cumulant ceux qui l'avaient parfaitement fait, respect de la forme légendé « exact », et ceux qui avaient également plutôt bien réussi, selon la légende « oui ». Sur ce critère, ce groupe possède alors les meilleurs scores, restés malgré tout constants, mais ne semble donc pas non plus avoir progressé, bien que la marge de progression reste, a fortiori, mince.

Enfin, les **dimensions et proportions** des lignes sinueuses se sont également révélées très inégales selon le groupe.

D'une part, les élèves expérimentant les **consignes orales et visuelles** obtiennent les plus faibles scores. En effet, en cumulant les élèves ayant « miniaturisé » leur geste et ceux ayant laissé des traces « moyennes », les scores ne dépassent pas les 50% de réussite atteints en toute fin de séquence. Seulement 42% puis 41% des élèves, respectivement en séance 1 et 2, semblent avoir acquis cette compétence. En outre, il ne semble à la fois n'y exister d'amélioration significative ni de dégradation particulière du niveau de compétence des élèves. En effet, les élèves semblent être restés sensiblement au même stade d'apprentissage.

D'autre part, le second groupe expérimentant les **consignes orales et gestuelles** est celui qui a le plus progressé en passant de 33% en début de séquence à 86% en fin de séquence, soit 53% d'augmentation des réussites graphiques. Les résultats passent ainsi d'un faible score en séance 1, au score moyen de 58% en séance 2 et pour finir à de très bonnes dimensions et proportions de lignes sinueuses, miniaturisées ou moyennes mais régulières, en séance 3. Cette amélioration est donc très intéressante, d'où un travail à plus long terme serait envisageable pour constater l'ampleur de l'amélioration possible des résultats par ce type de consignes.

Finalement, le **groupe témoin** ayant reçu des consignes orales visuelles et gestuelles atteignent très largement les meilleurs scores de l'expérimentation dès la séance 1 avec 83% de lignes sinueuses régulièrement dimensionnées et proportionnées. De plus, la compétence semble s'être encore renforcée, de par les résultats suivants de 100% en séance 2, soit la totalité des élèves de ce groupe, et de 92% de traces conformes aux attendus en séance 3, soit une amélioration tout de même notable par rapport au début de la séquence.

Pour conclure, en termes de traces, les résultats sont les meilleurs à la fois en ordonnancement, respect de la forme et des dimensions, en couplant deux types de consignes orales, les visuelles aux gestuelles, comme les ont expérimentées les élèves du **groupe témoin**. En outre, les consignes orales et visuelles sembleraient à éviter si l'objectif d'apprentissage se base sur le respect de la forme sinueuse.

IV. Conclusion

Dans un premier temps, l'analyse des résultats selon le type de consignes mène, dans un second temps, à une discussion alliant théorie et retour sur la pratique.

1. Interprétation des résultats

L'examen des informations tirées de l'expérimentation permet d'émettre quelques hypothèses interprétatives quant aux résultats obtenus.

- Consignes visuelles :

Concernant les **tracés**, seul le temps de réalisation semble s'être amélioré de par l'augmentation de la rapidité d'exécution du geste, beaucoup moins la trajectoire.

D'une part, le premier groupe expérimental disposait d'une feuille plastifiée volante sur laquelle figuraient plusieurs modèles de lignes sinueuses (cf. annexe 4 p. 48). Or, plusieurs fois au cours des séances, j'ai dû la repositionner pour qu'elle soit bien parallèle aux bords de la table. Tant que celle-ci était **penchée**, le modèle était donc faussé pour les élèves. D'autre part, il est possible que les consignes orales visuelles aient permis un gain important de temps du fait que les images ne présentaient que trois traits de sinuosité. En leur présentant un **nombre de lignes sinueuses limité**, les élèves ont sans doute associé ces images, à force de les voir, à un temps réduit.

Au sujet des **traces**, l'expérimentation par les consignes orales et visuelles s'avère peu fructueuse comparé aux apports des autres types de consignes.

Tout d'abord, le respect de la forme, composante du tracé lors de l'enseignement, a été un échec puisque ces élèves n'ont **pas vécu** le geste avec leur corps mais seulement observé ces lignes. De plus, les dimensions des traces n'ont **pas spécialement évolué**, probablement du fait que celle des modèles non plus. En effet, tout au long de la séquence, ceux-ci sont restés les mêmes. Enfin, les résultats montrent une réussite intéressante en ordonnancement étant donné que celui du modèle concordait avec aux attendus enseignants. Il y a alors correspondance entre ce que voit l'enfant, ce qu'il va produire, et ce qu'attend l'enseignant.

- Consignes gestuelles :

Les résultats montrent que les élèves du second groupe expérimental ont obtenu les meilleurs résultats en termes de **tracés** de lignes sinueuses, soit en trajectoire et temps de réalisation.

En effet, ayant **observé** par la démonstration la trajectoire à suivre, il était sans doute plus facile pour ces élèves de reproduire l'horizontalité même qu'a produit leur enseignante, d'où une meilleure progression de ce groupe d'élèves en particulier. La répétition de l'horizontalité de la trajectoire à chaque séance permettrait ainsi de modéliser leur propre tracé réalisé peu après. Par conséquent, celle-ci a également diminué le temps de réalisation d'une ligne sinueuse pour chacun puisqu'un tracé horizontal est plus court qu'un tracé diagonal. De plus, lors de la phase de démonstration de la consigne, ils ont également entrevu la possibilité de réaliser ce tracé en peu de temps puisque ça ne durait que quelque seconde devant eux et s'attachait donc à ne pas y passer trop de temps non plus.

De même, l'évolution des **traces** montre une progression intéressante, principalement en ordonnancement et au niveau des dimensions et proportions, moins pour le respect de la forme.

D'une part, l'ordonnancement ainsi que les dimensions et proportions se comprenant de façon globale, la démonstration semble alors avoir suffi à ce que les élèves du second groupe expérimental progressent. En effet, ils ont dû particulièrement apprendre à répartir leurs lignes sinueuses de manière uniforme par rapport à leur support et à les réaliser sans disproportion. La **vision d'ensemble** offerte par la démonstration paraît ainsi suffisante pour ces apprentissages. D'autre part, la consigne orale gestuelle n'a pas réellement permis aux élèves de mieux respecter la forme attendue des lignes sinueuses. En l'occurrence, la démonstration inhérente à ce type de consignes n'a sans doute pas été assez visible pour que ce groupe d'élèves soit capable de la reproduire.

- Consignes orales visuelles et gestuelles :

En outre, les **tracés** de lignes sinueuses, suivant une trajectoire ou marquant un certain temps de réalisation, ne semblent pas avoir trop impacté l'apprentissage des élèves puisque leur progression paraît suivre celle d'un enseignement ordinaire.

Employer ces deux types de consignes en même temps ne semble pas avoir eu d'effet. D'une part, probablement du fait que, paradoxalement, la **quantité d'informations** a freiné la rapidité de l'exécution de la tâche par rapport à la prise de conscience des actions précises à réaliser, améliorant ainsi, comme mentionné ci-dessus, le respect de la forme. D'autre part, il en est de même quant à l'horizontalité de la trajectoire de par une **perte de repères** progressivement de gauche à droite. Il serait ainsi complexe de faire progresser davantage plus que trois critères graphiques à la fois, d'où une réussite partielle des tracés. J'obtiens alors ces résultats étant donné que les élèves ont dû se focaliser sur les traces plutôt que sur le tracé de lignes sinueuses à réaliser en lui-même.

Selon les résultats précédents, les élèves du groupe témoin ont obtenu des réussites absolues en termes de **traces** de lignes sinueuses, soit en ordonnancement, forme et dimensions.

En effet, dans ce domaine, ceux-ci progressent beaucoup plus vite que les autres. Passer des consignes orales à la fois visuelles et gestuelles semble alors améliorer l'apprentissage de ces élèves d'environ quatre ans, sans doute de par la **complémentarité** des deux approches que ce type de consignes offre. En graphisme, je pourrais donc faire l'hypothèse interprétative que, sans trop alourdir la consigne pour ces jeunes enfants, coupler le visuel et le gestuel au sein des consignes permettrait aux élèves d'avoir observé toutes les données nécessaires à la réalisation de ce travail. Que ce soit en termes de repérage dans l'espace ou de motricité fine quant à l'aspect des lignes, ces deux paramètres seraient donc profitables aux compétences graphiques d'élèves de quatre ans.

2. Discussion

Ce mémoire m'a permis de déceler les **besoins** d'apprentissage d'élèves de quatre ans selon le type de consignes qui serait donc à adapter selon le contexte et le public. Au cours de la séquence, les élèves ont appris à tracer des lignes sinueuses. Il s'agit désormais d'impliquer d'autant plus les élèves dans la passation de consignes afin de rendre la réflexion autour de cette première tâche scolaire explicite.

Dans *Apprendre le langage des consignes* (Coupel et Guyot-Séchet, 2010), la consigne demande aux élèves de se créer une **représentation mentale** de la tâche qu'ils ont à effectuer et de développer leur maîtrise du langage comme le souligne le premier domaine d'enseignement des programmes de l'école maternelle (MEN, 2015). Elle est donc forcément partielle dans le cadre d'une consigne orale soit visuelle soit gestuelle. En amont de l'activité, ceci passe donc par la compréhension de la consigne alors qu'elle se traduit, pendant la tâche, par le langage de situation, soit tout au long de la tâche à exécuter.

Dans *Comprendre les énoncés et les consignes : un point fort du Socle commun* (2002), Jean-Michel Zakhartchouk souligne bien que « **la consigne parfaite n'existe pas** ». Elle doit s'adapter à chaque situation d'apprentissage, à chaque contexte, à chaque environnement et à chaque public, soit aux élèves, et en l'occurrence à chaque séance réalisée. Sa typologie des consignes (1999) ainsi que les résultats montrent l'impossibilité de rédiger une consigne « type » et la difficulté de la faire approprier par l'ensemble des élèves. L'ensemble des typologies montre d'ailleurs l'infinité de formulations d'une consigne.

Ce travail de longue haleine a tenté de répondre à la problématique suivante : les consignes orales et gestuelles sont-elles plus efficaces que les consignes orales et visuelles dans le processus d'apprentissage de l'élève de PS ? Au départ, j'avais émis l'hypothèse que, grâce à la démonstration, la consigne orale et gestuelle permettrait un meilleur apprentissage des lignes sinueuses que la consigne orale et visuelle en milieu de PS. Or, les outils utilisés la **valident partiellement** puisqu'elle est confirmée par l'observation des tracés mais infirmée par les traces laissées.

Ainsi, la consigne montre toute la **rigueur** du métier d'enseignant et l'utilité de ses gestes professionnels. En effet, la préparation en amont incluant la rédaction des consignes mot à mot s'est révélée essentielle afin d'éviter toute dérive des résultats de l'expérimentation due à une variable non contrôlée. De plus, il a fallu se tenir à cette préparation afin de bien cibler les caractéristiques inhérentes à tel ou tel type de consignes testé. Le cadre donné fixe donc un déroulement de séance le plus près possible de celui attendu par le professeur. Même si des imprévus surviennent toujours, il construit le fil conducteur de la séance d'apprentissage.

De plus, il serait intéressant qu'une **progression** des consignes soit établie en conseil de cycle ou conseil de maître, voire déjà en collaboration avec le titulaire de la classe dans notre cas, pour s'inscrire dans le travail d'équipe, ce qui serait d'autant plus efficace pour un apprentissage à long terme. A l'avenir, j'ai alors pour projet de travailler en collaboration avec mes collègues enseignants afin d'assurer une cohérence et un apprentissage spiralaire. En effet, le travail sur les consignes, apparaissant plus clairement dans les programmes de l'école élémentaire, se doit d'être enseigné dès trois ans, à l'école maternelle.

Cependant, les résultats restent certainement **plus complexes** à prendre en compte au cycle 1 qu'aux cycles 2 ou 3 puisque les élèves sont non-lecteurs. Cette expérimentation pourrait donc tendre vers la lecture de logo-consignes liées aux consignes écrites à l'école élémentaire ou la création de consignes par les élèves eux-mêmes. De plus, cette expérimentation basée sur l'observation des élèves met ainsi en jeu le facteur humain et une marge de partialité inconsciente de par la connaissance qu'a le professeur de ses élèves.

En outre, la consigne n'est qu'une part de la tâche scolaire et qu'un facteur de l'apprentissage. Les effets de sa typologie sont également interdépendants d'**autres facteurs didactico-pédagogiques** mis en place par l'enseignant, tels que la gestion des élèves, la dynamique de classe ou encore la posture enseignante, autant de variables qui auraient pu faire l'objet d'un travail plus introspectif en amont de cette séquence.

Bibliographie

A. Monographie

COUPEL J.-L. et GUYOT-SECHET Y. *Apprendre le langage des consignes : PS, MS, GS*. Paris : Retz, 2010. 64 p. pp. 1-25.

MEIRIEU P. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : Ed. ESF, 1989. 189 p.

ZAKHARTCHOUK J.-M. *Comprendre les énoncés et les consignes : préface de Philippe Meirieu*. Amiens : CRDP d'Amiens, 1999. 192 p.

ZAKHARTCHOUK J.-M. *Comprendre les énoncés et les consignes : un point fort du socle commun*. Futuroscope : Canopé éditions, 2002. 89 p.

B. Articles

ZERBATO-POUDOU M.-T. « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche ». *Revue Pratiques*. décembre 2001. Vol. 111-112, 17 p.

C. Travaux universitaires

DUHAMEL B. *Comment transmettre la consigne en maternelle ?* [s.l.] : [s.n], 2012. 75 p. Mémoire de master : Sciences de l'Education : Lille : 2012.

RICHARD L. *Amélioration de la compréhension des consignes*. [s.l.] : [s.n.], 2016. 53 p. Mémoire de master : Sciences de l'Education : Châteauroux : 2016.

D. Dictionnaires

JEUGE-MAYNART I. *Le petit Larousse 2010*. Paris : Larousse, 2009. 1883 p.

ROBERT P. *Le nouveau petit Robert de la langue française 2010*. Paris : Dictionnaires le Robert, 2009. 2837 p.

E. Documents pédagogiques

DE VARDO J. *Consignes pour réussir : lire et appliquer des consignes*. Amiens : Centre Départemental de Documentation Pédagogique de Picardie, 1995.

A. Bulletins officiels

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 26 mars 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 (consulté le 05.12.2017)

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753 (consulté le 05.12.2017)

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708 (consulté le 05.12.2017)

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 23 avril 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 (consulté le 05.12.2017)

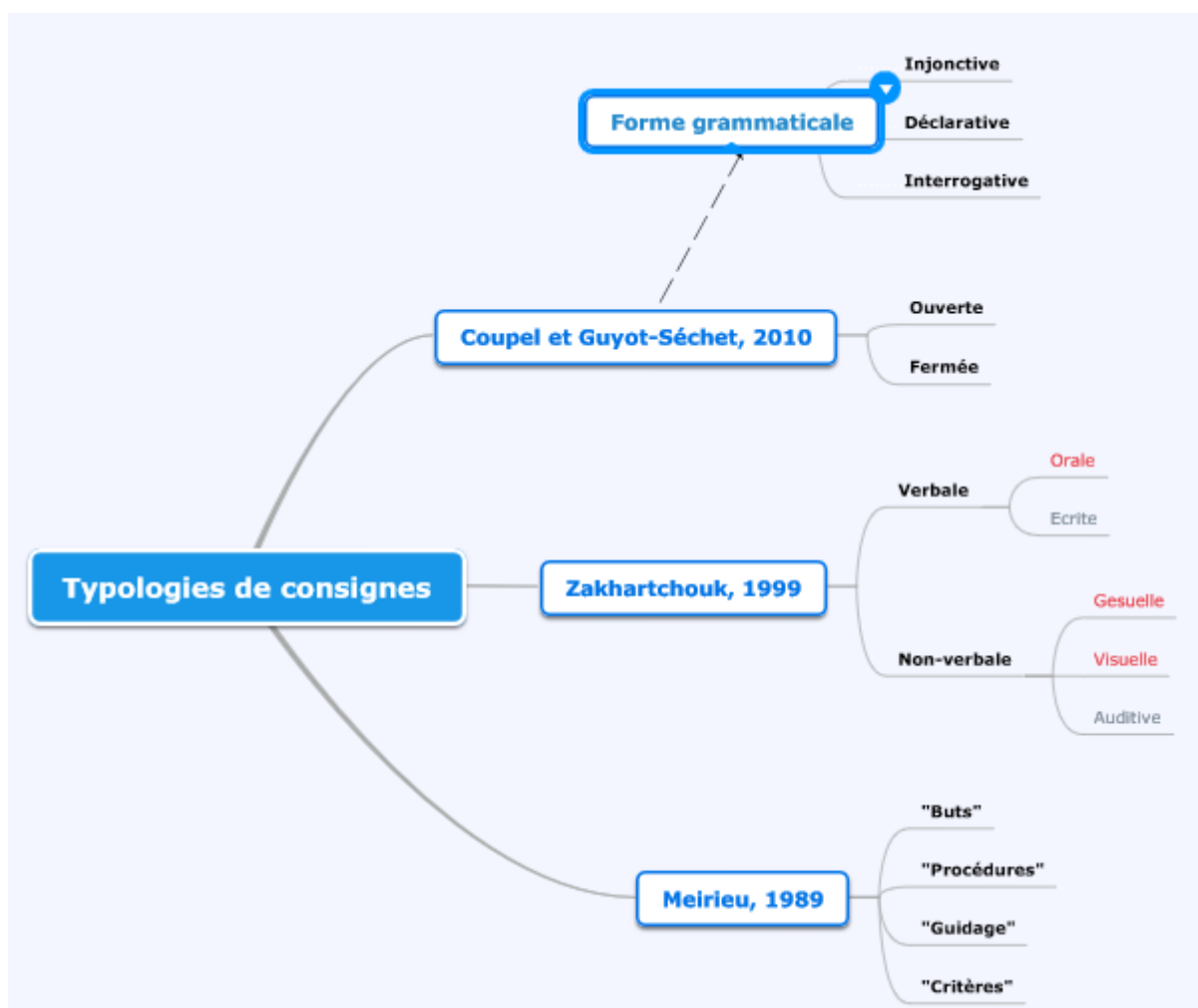
B. Site pédagogique

MEIRIEU P. *Petit dictionnaire de pédagogie* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> (consulté le 20.01.2018)

Annexes

Annexe 1 : Carte mentale récapitulative des typologies de consignes	45
Annexe 2 : Nombre de filles et de garçons de PS en fonction de la classe	46
Annexe 3 : Age des élèves nés en 2014 en fonction de leur mois de naissance	47
Annexe 4 : Représentations de lignes sinueuses (consigne visuelle)	48
Annexe 5 : Tableau de séquence.....	49
Annexe 6 : Fiches de préparation de séances (groupe témoin)	50
Annexe 7 : Exemples de productions d'élèves	53
Annexe 8 : Grilles d'observation.....	55
Annexe 9 : Tableaux des résultats	61

Annexe 1 : Carte mentale récapitulative des typologies de consignes



Légende :

Rouge : Types de consignes expérimentés.

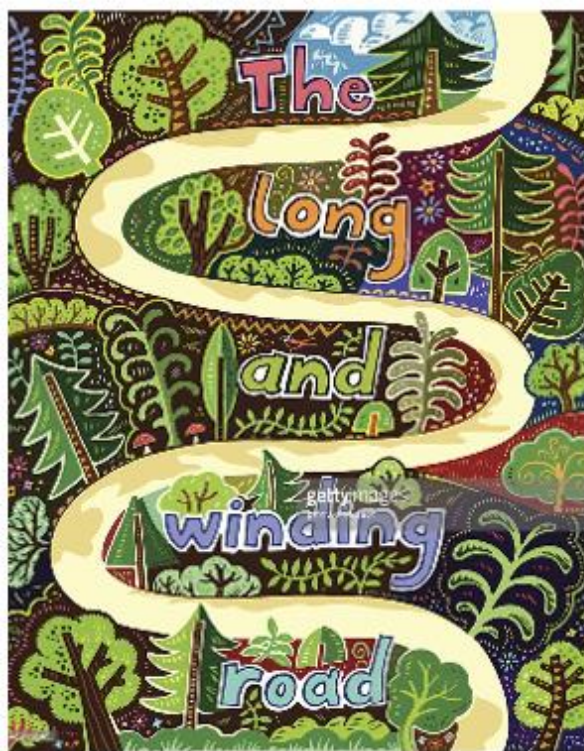
Annexe 2 : Nombre de filles et de garçons de PS en fonction de la classe

Classe	PS	PS-MS	Total
Filles	12	8	20
Garçons	12	4	16
Total	24	12	36

Annexe 3 : Age des élèves nés en 2014 en fonction de leur mois de naissance

Elève n°	Mois de naissance	Age au 12 mars 2018
1	Août	3,6
2	Juillet	3,7
3	Novembre	3,3
4	Février	4,1
5	Avril	3,8
6	Juin	3,8
7	Novembre	3,3
8	Mars	3,9
9	Juillet	3,7
10	Mars	4,0
11	Septembre	3,5
12	Mars	4,0
13	Mars	4,0
14	Juin	3,8
15	Novembre	3,3
16	Juillet	3,7
17	Novembre	3,3
18	Juillet	3,7
19	Janvier	4,2
20	Octobre	3,4
21	Octobre	3,4
22	Février	4,1
23	Décembre	3,3
24	Décembre	3,3
	Moyenne d'âge (ans) classe 1	3,7
	Ecart-type (mois) classe 1	3,5
25	Avril	3,9
26	Février	4,1
27	Janvier	4,2
28	Janvier	4,2
29	Juin	3,8
30	Janvier	4,2
31	Juillet	3,7
32	Mai	3,8
33	Avril	3,9
34	Février	4,1
35	Mars	4,0
36	Juin	3,8
	Moyenne d'âge (ans) classe 2	4,0
	Ecart-type (mois) classe 2	2
Total moyenne (ans)		3,8
Total écart-type (mois)		3,5

Annexe 4 : Représentations de lignes sinueuses (consigne visuelle)



Annexe 5 : Tableau de séquence

Séance	Activité	Objectif	Compétence	LEXIQUE	Matériel
1. Découvrir Manipuler 🕒 25 min	Observation, Matérialisation	Intégrer la notion de lignes sinueuses.	Représenter des lignes sinueuses avec des objets.	LIGNE SINUEUSE VAGUE	- 3 images de lignes sinueuses - 50 bouchons en plastique - 8 lacets
2. S'approprier le geste 🕒 25 min	Dans la semoule, Sur A3 (fond)	Tracer une série de vagues régulières avec un pinceau.	Tracer des lignes sinueuses à l'aide d'un inducteur.	ARRONDI ENTRE	- 6 grandes barquettes de semoule - gouache bleue + pinceaux + pots - 1 feuille blanche A3
3. Tracer 🕒 20 min	Sur A3 (gabarits de poissons)	Idem avec un feutre épais.	Tracer des lignes sinueuses.	ALIGNER MONTER DESCENDRE	- 12 feuilles A3 blanches - feutres épais

Annexe 6 : Fiches de préparation de séances (groupe témoin)

<p><u>Séquence :</u> A la pêche, le loup !</p>	<p><u>Séance 1/3 :</u> Découvrir et manipuler (25 minutes) Atelier dirigé</p>		<p>Niveau : PS Domaine : Mobiliser le langage L'écrit Date : Mardi 13/20 mars 2018</p>
<p>➤ Objectif de la séance : Intégrer la notion de lignes sinueuses. ➤ Compétence : Représenter des lignes sinueuses avec des objets.</p>			
<p>Phase</p>	<p>Rôle de l'enseignant</p>	<p>Activités des élèves</p>	<p>Observations</p>
<p>Mise en situation 15 min</p>	<p>1. Afficher les trois images au tableau. 3. Poser des questions pour orienter la description. 6. Amener le terme : LIGNES SINUEUSES.</p>	<p>2. Observer puis s'exprimer librement. 4. Décrire ces images (couleur, nom, forme). 5. Trouver leur point commun : VAGUES. 7. Expliquer leurs caractéristiques : « elles ne sont pas droites, elles MONTENT puis DESCENDENT, la ligne n'est pas cassée mais ARRONDIE en haut et en bas. » 9. Comparer ces deux types de lignes au tableau.</p>	
<p>Manipulation 10 min</p>	<p>10. Consigne orale visuelle et gestuelle : Il faut faire des LIGNES SINUEUSES avec le lacet ENTRE les bouchons comme les VAGUES sur le modèle (En suivant une ligne avec le lacet) On MONTE, puis on DESCEND, puis on remonte, puis on redescend... Attention, le haut et le bas doivent toujours être ARRONDIS.</p>	<p>12. ALIGNER 5 bouchons en plastique. 13. Former une LIGNE SINUEUSE avec le lacet autour de ces bouchons et sur la table. 16. Observer, commenter et valider les productions. 18. Représenter une LIGNE SINUEUSE sans bouchon en plastique*.</p>	
<p>Différenciation</p>	<p>18. ALIGNER à nouveau des bouchons en plastique (s'ils en ont besoin)*.</p>		

LEXIQUE, Consigne, **important**.

<p>Séquence : A la pêche, le loup !</p>		<p>Séance 2/3 : S'approprier le geste (25 minutes) Atelier dirigé</p>		<p>Niveau : PS Domaine : Mobiliser le langage L'écrit Date : Mardi 27 mars 2018 Mardi 3 avril 2018</p>	
<p>➤ Objectif de la séance : Tracer une série de vagues régulières avec un pinceau.</p>				<p><u>Matériel par élève :</u> - 3 images de lignes sinueuses (collectif) - 4 bouchons en plastique - 1 grande barquette avec de la semoule - 1 pinceau + pots + gouache bleue - 1 feuille blanche A3</p>	
<p>➤ Compétence : Tracer des lignes sinueuses à l'aide d'un inducteur.</p>					
Phase	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves		Observations	
Mise en situation 5 min	<p>1. Quelles lignes avons-nous découvert ensemble ?</p> <p>3. <i>Aujourd'hui, nous allons apprendre à tracer des LIGNES SINUEUSES comme des VAGUES.</i></p> <p>4. <u>Consigne orale visuelle et gestuelle :</u> Il faut tracer des LIGNES SINUEUSES avec le doigt ENTRE les bouchons comme les VAGUES sur le modèle. [En suivant une ligne avec l'index] On MONTE, puis on DESCEND, puis on remonte, puis on redescend.</p>	<p>2. Répondre : « Les LIGNES SINUEUSES, les VAGUES. »</p>			
Manipulation 10 min	<p>5. Distribuer une barquette de semoule par élève.</p> <p>7. Prendre en photo le tracé de chaque élève.</p>	<p>6. Tracer des LIGNES SINUEUSES avec son doigt.*</p>			
Différenciation	<p>6. Enlever les bouchons en plastique (élèves les moins performants)*. Rétérer l'activité à l'aide d'un pinceau à l'envers (élèves les plus performants)*.</p>				
Tracé 10 min	<p>8. Tracer à chacun une LIGNE SINUEUSE en haut de sa feuille A3 en format paysage.</p> <p>10. Prendre en photo le tracé de chaque élève.</p>	<p>9. S'en servir comme d'un repère pour en tracer d'autres à la peinture sous celle-ci.*</p>			
Différenciation	<p>9. Au début, guider leur main dans l'espace afin qu'ils ressentent le geste (élèves les moins performants)*.</p>				
Regroupement	<p>Montrer l'œuvre Wall drawing # 857 de Sol LeWitt sur le TBI (1998).</p>				

<p>Séquence : A la pêche, le loup !</p>	<p>Séance 3/3 : Tracer des lignes sinueuses (20 minutes) <i>Atelier dirigé</i></p>		<p>Niveau : PS Domaine : Mobiliser le langage L'écrit Date : Mardi 10/17 avril 2018</p>
<p>➤ Objectif de la séance : Tracer une série de vagues régulières avec un feutre épais. ➤ Compétence : Tracer des lignes sinueuses.</p>	<p><u>Matériel par élève :</u> - 3 images de lignes sinueuses - gommettes/ardoises/feutres* - 1 feuille A3 blanche - 1 feutre épais</p>		
<p>Phase</p>	<p>Rôle de l'enseignant</p>	<p>Activités des élèves</p>	<p>Observations</p>
<p>Mise en situation 5-10 min</p>	<p>1. Montrer les 3 images : « Qu'est-ce ? » 3. « Aujourd'hui, nous allons apprendre à tracer des LIGNES SINUEUSES comme des VAGUES. Sur la feuille, je tracerai des poissons et vos LIGNES SINUEUSES serviront à les décorer. »</p>	<p>2. Ce sont des LIGNES SINUEUSES, des VAGUES.</p>	
<p>Tracé 10-15 min</p>	<p>4. <u>Consigne orale visuelle et gestuelle :</u> Il faut tracer des LIGNES SINUEUSES avec un feutre sur la feuille comme les VAGUES sur le modèle. [En suivant une ligne avec l'index] On MONTE, puis on DESCEND, puis on remonte, puis on redescend.</p>	<p>5. Tracer des LIGNES SINUEUSES avec le doigt dans l'espace pour s'entraîner au geste.* 7. En tracer sur sa feuille A3 blanche.* 9. Faire de même au recto de sa feuille.</p>	
<p>Différenciation</p>	<p>5/7. Au début, guider leur main dans l'espace afin qu'ils ressentent le geste (s'ils sont en difficulté).* 5. Leur donner une ardoise pour s'entraîner au tracé de lignes sinueuses (élèves les moins performants).* 7. Coller des gommettes sur la feuille comme point de départ d'une ligne (élèves les moins performants).*</p>		

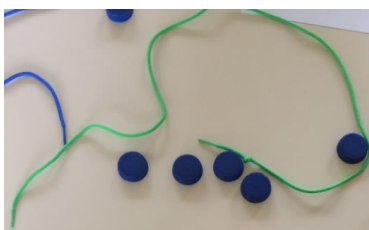
LEXIQUE, Consigne.

Annexe 7 : Exemples de productions d'élèves

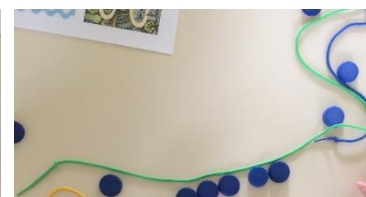
• Trajectoire :



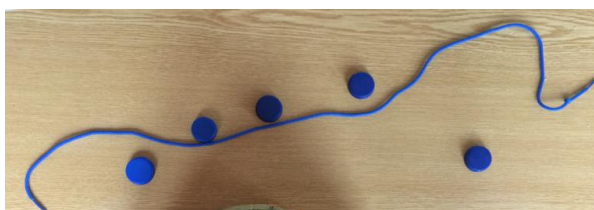
Horizontale



Circulaire



Angulaire



Montante

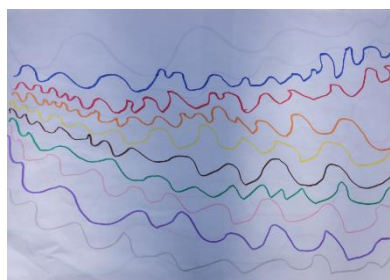


Descendante

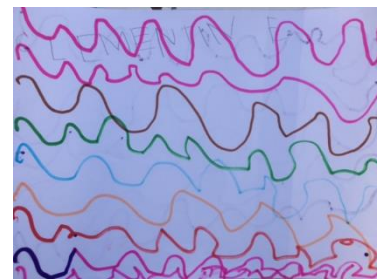
• Ordonnement :



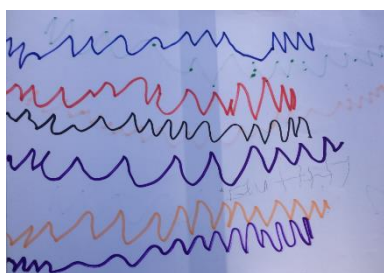
Au milieu



Devant lui



Au bord

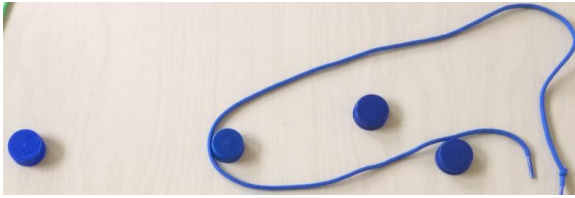


Sur le côté

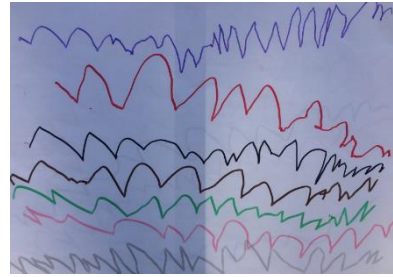


Empiètement

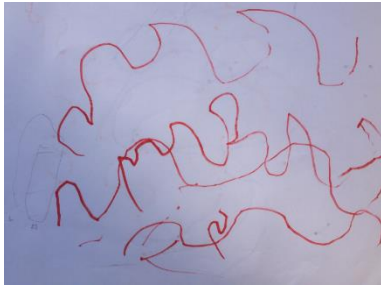
- Respect de la forme :



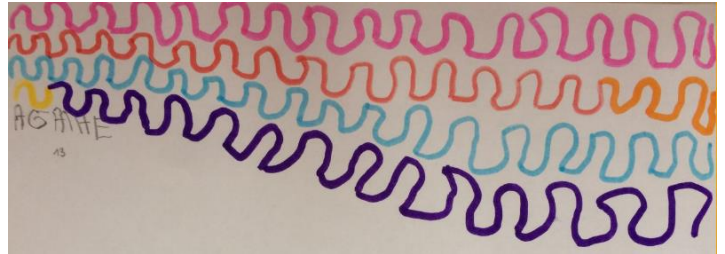
Non



Médiocre



Oui



Exact

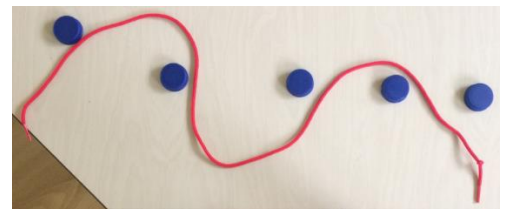
- Dimensions et proportions :



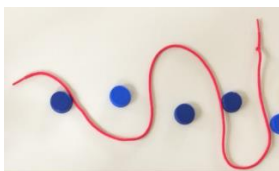
Miniaturisées



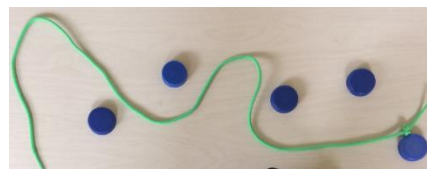
Moyennes



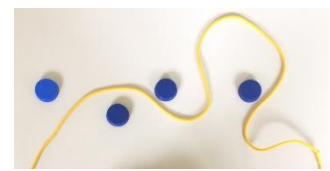
Grandes



Croissantes



Décroissantes



Irrégulières

Annexe 8 : Grilles d'observation

- Groupe témoin, les PS de la classe 2 (PS-MS) :

Séance 1					
Elève n°	Les tracés		Les traces		
	Trajectoire	Temps de réalisation	Ordonnement sur la table	Respect de la forme	Dimensions et proportions
25	montante	8'	devant lui	médiocre	moyennes
26	descendante	4'	devant elle	oui	moyennes
27	descendante	3'	devant lui	oui	moyennes
28	horizontale	5'	devant lui	oui	+ petit au + grand
29	horizontale	2'	devant elle	médiocre	+ grand au + petit
30	montante	7'	devant elle	oui	miniaturisées
31	horizontale	8'	devant elle	exact	moyennes
32	horizontale	8'	devant elle	oui	moyennes
33	montante	8'	devant lui	oui	moyennes
34	horizontale	7'	au milieu	oui	miniaturisées
35	horizontale	5'	devant elle	oui	moyennes
36	horizontale	4'	devant elle	exact	moyennes

Séance 2

Elève n°	Les tracés		Les traces		
	Trajectoire	Temps de réalisation	Ordonnancement sur feuille A3	Respect de la forme	Dimensions et proportions
25	horizontale	3'	au milieu	oui	moyennes
26	horizontale	1'	au milieu	exact	miniaturisées
27	horizontale	1'	au milieu	exact	moyennes
28	horizontale	1'	au milieu	exact	moyennes
29	descendante	5'	au milieu	médiocre	miniaturisées
30	horizontale	1'	au milieu	exact	miniaturisées
31	descendante	2'	au milieu	oui	moyennes
32	montante	4'	au milieu	médiocre	miniaturisées
33	horizontale	2'	au milieu	exact	moyennes
34	horizontale	1'	empiètement	oui	moyennes
35	montante	1'	au milieu	exact	moyennes
36	horizontale	2'	au milieu	exact	miniaturisées

Séance 3

Elève n°	Les tracés		Les traces		
	Trajectoire	Temps de réalisation	Ordonnement sur feuille A3	Respect de la forme	Dimensions et proportions
25	horizontale	1'	au milieu	exact	moyennes
26	horizontale	1'	au bord	exact	miniaturisées
27	descendante	1'	devant lui	exact	miniaturisées
28	horizontale	1'	au milieu	exact	moyennes
29	descendante	1'	au milieu	médiocre	+ petit au + grand
30	horizontale	2'	empiètement	exact	miniaturisées
31	horizontale	1'	au bord	exact	moyennes
32	montante	4'	au milieu	oui	moyennes
33	horizontale	4'	au bord	oui	miniaturisées
34	horizontale	1'	empiètement	médiocre	miniaturisées
35	descendante	3'	au milieu	oui	moyennes
36	montante	1'	au milieu	oui	miniaturisées

- Groupes expérimentaux, les PS de la classe 1 (PS) :

Séance 1						
Type de consignes	Elève n°	Les tracés		Les traces		
		Trajectoire	Temps de réalisation	Ordonnement sur la table	Respect de la forme	Dimensions et proportions
V I S U E L L E	2	montante	10'	empiétement	médiocre	+ grand au + petit
	4	horizontale	7'	devant lui	exact	moyennes
	5	horizontale	3'	devant elle	exact	miniaturisées
	6	descendante	10'	devant elle	oui	moyennes
	7	angulaire	10'	empiétement	non	+ petit au + grand
	11	horizontale	10'	devant lui	oui	+ petit au + grand
	12	horizontale	10'	devant lui	oui	moyennes
	15	descendante	10'	devant elle	oui	+ petit au + grand
	16	horizontale	8'	devant lui	oui	+ petit au + grand
	20	horizontale	9'	devant lui	oui	+ petit au + grand
	22	horizontale	5'	devant elle	exact	miniaturisées
	23	circulaire	10'	au milieu	non	trop grandes
G E S T U E L L E	1	<i>Absent</i>				
	3	circulaire	7'	au bord	médiocre	irrégulières
	8	horizontale	4'	devant lui	oui	+ petit au + grand
	9	ovoïde	8'	sur la droite	non	trop grandes
	10	descendante	4'	devant elle	exact	grandes
	13	descendante	9'	devant elle	non	miniaturisées
	14	<i>Absente</i>				
	17	<i>Absente</i>				
	18	descendante	4'	devant lui	oui	+ grand au + petit
	19	horizontale	5'	devant lui	médiocre	moyennes
	21	horizontale	6'	devant elle	oui	+ grand au + petit
	24	circulaire	9'	sur la gauche	non	moyennes

Séance 2

Type de consignes	Elève n°	Les tracés		Les traces		
		Trajectoire	Temps de réalisation	Ordonnement sur feuille A3	Respect de la forme	Dimensions et proportions
V I S U E L L E	2	horizontale	1'	au bord	oui	+ petit au + grand
	4	horizontale	1'	au milieu	oui	+ petit au + grand
	5	horizontale	1'	au milieu	exact	miniaturisées
	6	circulaire	5'	empiètement	non	irrégulières
	7	montante	6'	empiètement	médiocre	miniaturisées
	11	descendante	2'	sur le côté	non	miniaturisées
	12	horizontale	2'	au milieu	oui	moyennes
	15	horizontale	4'	au milieu	oui	+ grand au + petit
	16	descendante	1'	au milieu	médiocre	+ petit au + grand
	20	montante	4'	au milieu	oui	+ petit au + grand
	22	horizontale	1'	au milieu	oui	miniaturisées
	23	circulaire	3'	empiètement	médiocre	irrégulières
G E S T U E L L E	1	montante	5'	empiètement	oui	moyennes
	3	descendante	4'	au milieu	médiocre	miniaturisées
	8	descendante	1'	sur le côté	oui	+ grand au + petit
	9	horizontale	2'	au milieu	oui	grandes
	10	descendante	1'	au milieu	oui	grandes
	13	horizontale	3'	au milieu	exact	moyennes
	14	horizontale	3'	devant elle	exact	moyennes
	17	montante	5'	au milieu	médiocre	+ grand au + petit
	18	horizontale	3'	sur le côté	oui	+ grand au + petit
	19	horizontale	1'	au milieu	exact	miniaturisées
	21	horizontale	1'	au milieu	oui	miniaturisées
	24	circulaire	4'	au milieu	médiocre	moyennes

Séance 3

Type de consignes	Elève n°	Les tracés		Les traces		
		Trajectoire	Temps de réalisation	Ordonnement sur feuille A3	Respect de la forme	Dimensions et proportions
V I S U E L L E	2	horizontale	1'	au bord	exact	+ petit au + grand
	4	horizontale	1'	au milieu	médiocre	+ petit au + grand
	5	horizontale	1'	au milieu	exact	miniaturisées
	6	montante	1'	devant elle	médiocre	irrégulières
	7	montante	1'	sur le côté	médiocre	miniaturisées
	11	horizontale	1'	sur le côté	oui	moyennes
	12	montante	1'	au milieu	oui	moyennes
	15	descendante	1'	devant elle	médiocre	miniaturisées
	16	horizontale	1'	au milieu	oui	irrégulières
	20	horizontale	1'	au milieu	médiocre	irrégulières
	22	horizontale	1'	au milieu	médiocre	miniaturisées
	23	montante	1'	empiètement	oui	+ petit au + grand
G E S T U E L L E	1	<i>Absent</i>				
	3	<i>Absent</i>				
	8	horizontale	1'	sur le côté	médiocre	moyennes
	9	descendante	1'	au milieu	médiocre	miniaturisées
	10	<i>Absente</i>				
	13	horizontale	2'	au bord	exact	miniaturisées
	14	<i>Absente</i>				
	17	montante	1'	au milieu	médiocre	+ grand au + petit
	18	horizontale	1'	sur le côté	médiocre	moyennes
	19	horizontale	1'	au milieu	exact	miniaturisées
	21	horizontale	1'	au milieu	oui	miniaturisées
	24	<i>Absent</i>				

Annexe 9 : Tableaux des résultats

- Trajectoire :

Consignes orales gestuelles et visuelles	Séance 1³		Séance 2⁴		Séance 3⁵	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Horizontale	7	58	8	66	7	58
Montante/Descendante	5	42	4	34	5	42
Total	12	100	12	100	12	100
Consignes visuelles	Séance 1⁶		Séance 2⁷		Séance 3⁸	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Horizontale	7	59	6	49	7	58
Montante/Descendante	3	25	4	34	5	42
Circulaire	1	8	2	17	0	0
Angulaire	1	8	0	0	0	0
Total	12	100	12	100	12	100
Consignes gestuelles	Séance 1⁹		Séance 2¹⁰		Séance 3¹¹	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Horizontale	3	33	6	50	5	71
Montante/Descendante	3	33	5	42	2	29
Circulaire	3	33	1	8	0	0
Total	9	100	12	100	7	100

³ Effectuée les 13 et 20 mars 2018.

⁴ Effectuée les 27 mars et 3 avril 2018.

⁵ Effectuée les 10 et 17 avril 2018.

⁶ Effectuée le 12 mars 2018.

⁷ Effectuée le 26 mars 2018.

⁸ Effectuée le 16 avril 2018.

⁹ Effectuée le 19 mars 2018.

¹⁰ Effectuée le 9 avril 2018.

¹¹ Effectuée le 23 avril 2018.

- Temps de réalisation :

Consignes orales gestuelles et visuelles	Séance 1³		Séance 2⁴		Séance 3⁵	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
1-2 min	1	8	7	58	9	75
3-4 min	3	25	3	25	3	25
5-6 min	2	17	2	17	0	0
7-8 min	6	50	0	0	0	0
9-10 min	0	0	0	0	0	0
Moyenne	5'45''	100	2'00''	100	1'45''	100
Consignes visuelles	Séance 1⁶		Séance 2⁷		Séance 3⁸	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
1-2 min	0	0	7	58	12	100
3-4 min	1	8	3	25	0	0
5-6 min	1	8	2	17	0	0
7-8 min	2	17	0	0	0	0
9-10 min	8	64	0	0	0	0
Moyenne	8'30''	100	2'35''	100	1'00''	100
Consignes gestuelles	Séance 1⁹		Séance 2¹⁰		Séance 3¹¹	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
1-2 min	0	0	5	42	7	100
3-4 min	3	34	5	42	0	0
5-6 min	2	22	2	16	0	0
7-8 min	2	22	0	0	0	0
9-10 min	2	22	0	0	0	0
Moyenne	6'13''	100	2'45''	100	1'09''	100

- Ordonnancement :

Consignes orales gestuelles et visuelles	Séance 1³ : sur la table		Séance 2⁴ : sur feuille A3		Séance 3⁵ : sur feuille A3	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Devant eux	11	92	0	0	1	8
Sur le côté	0	0	0	0	0	0
Au milieu	1	8	11	92	6	50
Au bord	0	0	0	0	3	25
Empiètement	0	0	1	8	2	17
Total	12	100	12	100	12	100
Consignes visuelles	Séance 1⁶ : sur la table		Séance 2⁷ : sur feuille A3		Séance 3⁸ : sur feuille A3	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Devant eux	9	76	0	0	2	17
Sur le côté	0	0	1	8	2	17
Au milieu	1	8	7	59	6	50
Au bord	0	0	1	8	1	8
Empiètement	2	15	3	25	1	8
Total	12	100	12	100	12	100
Consignes gestuelles	Séance 1⁹ : sur la table		Séance 2¹⁰ : sur feuille A3		Séance 3¹¹ : sur feuille A3	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Devant eux	6	67	1	8	0	0
Sur le côté	2	22	2	16	2	29
Au milieu	0	0	8	67	4	57
Au bord	1	11	0	0	1	14
Empiètement	0	0	1	8	0	0
Total	9	100	12	100	7	100

- Respect de la forme :

Consignes orales gestuelles et visuelles	Séance 1³		Séance 2⁴		Séance 3⁵	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Exact	2	17	7	58	6	50
Oui	8	66	3	25	4	33
Médiocre	2	17	2	17	2	17
Non	0	0	0	0	0	0
Total	12	100	12	100	12	100
Consignes visuelles	Séance 1⁶		Séance 2⁷		Séance 3⁸	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Exact	3	25	1	8	2	17
Oui	6	50	6	50	4	33
Médiocre	1	8	3	25	6	50
Non	2	17	2	17	0	0
Total	12	100	12	100	12	100
Consignes gestuelles	Séance 1⁹		Séance 2¹⁰		Séance 3¹¹	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Exact	1	11	3	25	2	14
Oui	3	33	6	50	1	29
Médiocre	2	23	3	25	4	57
Non	3	33	0	0	0	0
Total	9	100	12	100	7	100

- Dimensions et proportions :

Consignes orales gestuelles et visuelles	Séance 1³		Séance 2⁴		Séance 3⁵	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Croissantes/Décroissantes	2	17	0	0	1	8
Miniaturisées	2	17	5	42	6	50
Moyennes	8	66	7	58	5	42
Grandes	0	0	0	0	0	0
Irrégulières	0	0	0	0	0	0
Total	12	100	12	100	12	100
Consignes visuelles	Séance 1⁶		Séance 2⁷		Séance 3⁸	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Croissantes/Décroissantes	6	50	5	42	3	25
Miniaturisées	2	17	4	33	4	33
Moyennes	3	25	1	8	2	17
Grandes	1	8	0	0	0	0
Irrégulières	0	0	2	17	3	25
Total	12	100	12	100	12	100
Consignes gestuelles	Séance 1⁹		Séance 2¹⁰		Séance 3¹¹	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Croissantes/Décroissantes	3	34	3	25	1	14
Miniaturisées	1	11	3	25	4	57
Moyennes	2	22	4	33	2	29
Grandes	2	22	2	17	0	0
Irrégulières	1	11	0	0	0	0
Total	9	100	12	100	7	100

Résumé français

Tout enseignant est confronté à la difficulté de formuler une consigne. En effet, la multitude de typologies de consignes existantes pose question quant à la passation de consignes, qui constitue l'un des piliers de l'apprentissage.

Quel type de consignes employer auprès de jeunes élèves de PS d'environ quatre ans ? L'expérimentation menée s'attache ainsi à déterminer si les consignes orales et gestuelles sont plus efficaces que les consignes orales et visuelles.

Mots clés :

types de consignes, apprentissage, école maternelle.

Abstract

Any teacher is confronted with the difficulty of formulating an instruction. Indeed, the multitude of typologies of existing instructions raises questions about the execution of instructions, which is one of the pillars of learning.

What kind of instructions to use with four years old First year of nursery school pupils ? The experiment carried out focuses on whether oral and gestural instructions are more effective than oral and visual ones.

Keywords:

types of instructions, learning, nursery school.