



HAL
open science

Transmission et compréhension de la consigne au cycle 1

Vincent Clément

► **To cite this version:**

Vincent Clément. Transmission et compréhension de la consigne au cycle 1. Education. 2019. dumas-02366252

HAL Id: dumas-02366252

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02366252>

Submitted on 14 Jan 2020

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.

Copyright



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



Mémoire présenté par

Vincent CLEMENT

Soutenu le

26/06/2019, à Blois

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Didactique du français

Transmission et compréhension de la consigne au cycle 1

Dirigé par

Mme Véronique FREYGNAC, professeure des écoles, maître formateur

Devant une commission d'examen composée de

Mme Amandine BELLEVILLE, présidente, enseignante de l'université d'Orléans

Mme Véronique FREYGNAC, directrice du mémoire, professeure des écoles, maître
formateur

Mme Karine GASSELIN, directrice d'école d'application, professeure des écoles, maître
formateur.

Année universitaire 2018-2019

Sommaire

Introduction	2
1. Ressources théoriques	4
1.1 Qu'est-ce qu'une consigne scolaire ?.....	4
A. Définition du concept « consigne scolaire »	4
B. Les différents aspects de la consigne.	6
C. Les fonctions de la consigne scolaire.....	7
D. Les spécificités de la consigne scolaire à l'école maternelle.	8
1.2 La transmission et la compréhension de la consigne scolaire.	9
1.2.1 Transmettre la consigne en maternelle.....	9
1.2.2 Comment faciliter la compréhension de la consigne scolaire.	12
A. Pourquoi faciliter la compréhension de la consigne scolaire ?.....	12
B. La compréhension de consignes scolaires.....	13
2. Méthodologie	16
2.1 Présentation de l'expérimentation.....	16
A. Etat des lieux.....	16
2.2. Présentation des actions menées en classe :	16
A. Le protocole pour la classe A.	16
B. Le protocole pour la classe B.....	20
3. Analyse.	22
3.1- Un enseignement explicite de la consigne	22
A. La consigne simple orale.....	22
B. La consigne donnée à l'aide d'un imagier et d'un geste.....	23
C. Les limites et les remédiations de ce dispositif.....	24
3.2- Une consigne donnée à travers une illustration.	25
A. Les difficultés de ce dispositif.....	25
B. Les avantages de ce dispositif.....	26
3.3- Une comparaison de ces dispositifs.	28
A. Analyse chiffrée d'un même atelier avec une passation de consigne qui diffère.	28
B. Les perspectives de ces dispositifs.	31
Conclusion.....	33
Bibliographie.....	35
Annexes.....	36

Introduction

« Entoure, souligne, écris, colle, compte, recherche... » autant de verbes que les élèves côtoient au quotidien et qui les renvoient à la tâche à accomplir. La consigne scolaire fait partie du vécu de chacun. Quelles formes revêt-elle ? Comment est-elle formulée ? Qu'en comprennent les élèves ? L'observation de mes deux classes a soulevé une réelle interrogation sur la place de la consigne scolaire à l'école maternelle. La consigne est un outil éducatif dominant dans la vie de la classe. Les élèves la rencontrent chaque jour et cherchent à la comprendre.

Ce questionnement fait suite à mes deux postes en responsabilité en maternelle. Deux postes au sein du même cycle mais avec une organisation qui diffère. Chaque lundi, j'enseigne au sein d'une classe à double niveau (petite section et moyenne section). Cette classe est composée de 26 élèves. Chaque mardi, je suis en responsabilité dans une autre école, en classe de toute petite et petite section dans laquelle il y a 20 élèves. Les classes ont un fonctionnement qui sont différents, ce qui m'a conduit à me poser des questions sur ce sujet. Dans l'une des classes, de petites et moyennes sections, j'ai un fonctionnement que l'on peut qualifier de « classique », avec des ateliers répondant à des objectifs qui sont présentés à l'aide de consignes pour permettre la réalisation de l'activité. Au sein de ce lieu de stage, les élèves doivent répondre aux consignes scolaires que je transmets oralement ou à l'aide d'un support visuel. A contrario, dans mon autre lieu de stage, la classe de petite section suit actuellement une expérimentation validée par la psychologue scolaire et l'inspection académique. Cette expérimentation vise deux objectifs principaux : d'une part, elle tend à faciliter le passage du foyer à l'école et d'autre part, à développer les capacités langagières de l'enfant plus rapidement du fait de l'environnement de confiance établi. Au sein de cette classe, durant la période de septembre à novembre 2018, j'ai pu observer des élèves libres, c'est-à-dire, libres dans le choix des activités, libres dans le jeu et ne répondant en aucun cas à une consigne précise donnée par l'enseignant. A travers cette expérimentation, j'ai pu me rendre compte que sans consigne, les élèves peuvent être induit par le matériel proposé et répondre à des objectifs d'apprentissage pour leur tranche d'âge. Depuis mi-novembre, des ateliers structurés émergent dans la classe.

Toutefois, une organisation sans consigne peut-elle favoriser les apprentissages ? La consigne scolaire est-elle un outil obligatoire du côté de l'enseignant et de l'élève ? Peut-elle être perçue comme une contrainte pour les apprentissages de l'élève ? Un enseignement explicite de la consigne scolaire, conseillé à partir du cycle 3, adapté pour les élèves de maternelle, peut-il favoriser sa compréhension ?

Ce questionnement et ce constat entre mes classes en responsabilité m'ont permis d'arriver à la problématique suivante : comment transmettre la consigne en maternelle afin de faciliter sa compréhension ?

Avant cette année, je me posais très peu de questions sur la consigne. Je la pensais, certes, nécessaire, mais aussi facile à rédiger et à transmettre aux élèves. Toutefois, je me suis rendu compte qu'elle est le fruit d'une réflexion qui commence dès les préparations de classe. Selon les différents cycles, les attentes sont différentes : en maternelle la consigne doit être claire, précise et est souvent développée à l'aide de supports visuels. Elle reste principalement orale. Au contraire, en cycle 2 et 3, elles restent brèves, claires et précises mais sont davantage développées à l'écrit. Un travail de reformulation est effectué soit par l'élève, soit par l'enseignant afin de s'assurer de sa compréhension. De plus, à partir du cycle 3 un enseignement explicite de la consigne et des énoncés doit être assuré par l'enseignant afin de favoriser leurs compréhensions, contrairement en maternelle où les textes officiels n'inscrivent pas cet enseignement.

Les questions posées vont amener à une comparaison entre mes deux lieux de stage. Cette comparaison visera un point central qui est la transmission et la compréhension de la consigne. Toutefois, deux méthodes seront adoptées, l'une avec un enseignement explicite de la compréhension de la consigne auprès des élèves et l'autre avec un fonctionnement plus libre, sans enseignement explicite de la consigne mais à l'aide de supports visuels, matériel spécifique ou encore par étayage. Cette comparaison entre les deux fonctionnements permettra de révéler le caractère obligatoire ou non de la consigne en maternelle.

Pour répondre de manière rigoureuse à la problématique de recherche de ce mémoire, j'étudierai dans un premier temps les ressources théoriques, qui ont traité de ce sujet et qui m'ont permises de fonder le cadre d'expérimentation de ce mémoire. La seconde partie veillera à expliciter les actions menées en classe en lien avec une expérimentation, permettant d'envisager des éléments de réponse. La dernière analysera les données observées et les confrontera aux éléments théoriques apportés en amont.

1. Ressources théoriques

1.1 Qu'est-ce qu'une consigne scolaire ?

A. Définition du concept « consigne scolaire »

Trois définitions semblent trouver écho dans le contexte scolaire.

Tout d'abord, le dictionnaire Bordas¹ propose, en 1996, une définition de la consigne centrée dans le domaine scolaire : « Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions de travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation (en particulier temps imparti). Les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ ».

En 1999, une édition parue *Comprendre les énoncés et les consignes*, de Jean-Michel ZAKHARTCHOUCK, met ce concept en lumière en insistant sur le fait qu'elle mettait en jeu le processus des apprentissages. La question de compréhension est aussi une composante de la consigne. À la suite de ces recherches, l'édition du dictionnaire pédagogie Bordas² de 2007 précise la définition en mettant l'accent sur la compréhension de la consigne : « La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive. Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut essayer de vérifier si elle répond aux questions : qui ? quoi ? où ? pour quand ? comment ? pourquoi ? ». Cette même définition nous indique que « pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut la faire reformuler, éventuellement plusieurs fois ».

Les auteurs Yolande GUYOT-SECHET et Jean-Luc COUPEL³ présente, à leur tour, une définition de la consigne scolaire centrée sur l'enseignant. La consigne est « passée par l'enseignant qui vise à mettre l'élève en activité pour une production évaluable dans le cadre d'apprentissages. Elle est stable, écrite et codée ». Les auteurs précisent aussi que l'élève durant l'activité peut « se l'approprier, la redire et la reformuler ». La consigne doit servir d'évaluation pour l'enseignant. En revanche, les auteurs font une distinction avec les

¹ *Dictionnaire de pédagogie* (1996) Paris : Bordas, page 90.

² *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (2007). (3e édition mise à jour ed.). Paris : Bordas, pages 72-73.

³ GUYOT-SECHET Y., & COUPEL J. (2010). *Apprendre le langage des consignes*, édition RETZ, page 6.

consignes « de la vie sociale de la classe », c'est-à-dire, les consignes relevant du conseil, de l'ordre ou de la régulation.

Jean-Michel Zakhartchouk⁴ donne une définition de la consigne scolaire au regard de l'élève comme « toute injonction donnée à des élèves pour effectuer telle ou telle tâche ». De plus, l'auteur explique qu'il est décisif de bien comprendre cette tâche à effectuer c'est pourquoi, les élèves doivent apprendre à décoder et maîtriser la consigne scolaire. A la lumière de ces définitions, il apparaît que la consigne scolaire est définie du point de vue de l'élève et de l'enseignant. Pour autant, la dimension de la tâche scolaire devrait aussi y être intégrée.

Au regard de ces définitions, le caractère injonctif est constitutif de la consigne scolaire. Ce caractère renvoie à quelque chose, une tâche qui doit être faite. Cependant, assimiler la consigne scolaire seulement à une injonction, donc un ordre, n'est pas représentatif de ce qu'elle représente. En effet, la consigne scolaire s'intéresse à la tâche donnée (le résultat), mais également aux moyens mis en œuvre par l'élève pour réaliser cette tâche. La consigne scolaire doit alors permettre de guider et de hiérarchiser les actions à effectuer par l'élève. De ce point de vue, la consigne doit permettre la réalisation d'une action. Jean-Michel Zakartchouck⁵, explicite la finalité d'une injonction donnée par la consigne scolaire. C'est à travers elle qu'on peut analyser si l'élève a compris grâce à ses connaissances et savoir-faire. Les différentes définitions de la consigne scolaire nous indiquent qu'elle n'est pas seulement un ordre. Elle est nécessairement porteuse d'informations pour l'élève. L'élève va se représenter mentalement ces informations en les traduisant en tâche. Cette représentation va engendrer de sa part une anticipation et une planification des actions à accomplir. Pour résumer l'ensemble de ses informations, nous pouvons évoquer que la consigne scolaire est un moyen d'aide pour l'élève. Elle permet de le guider dans une tâche et de le faire progresser dans celle-ci. La consigne permet de prendre conscience de l'acquisition des connaissances de l'élève mais aussi de ces savoir-faire. La consigne scolaire implique les élèves dans une tâche, elle est aussi une source de motivation. Elle peut permettre à l'élève de comprendre ce qu'il apprend et de vérifier qu'il y a bien une conformité entre la consigne donnée et sa compréhension. De ce point de vue, la consigne scolaire peut participer à l'autoévaluation de l'élève. Toutefois, la notion de consigne scolaire reste complexe à définir. Il est donc

⁴ ZAKHARTCHOUCK J., & MEIRIEU P. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*, page 18

⁵ ZAKHARTCHOUCK J., & MEIRIEU P. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*, page 22

pertinent d'étudier la reconnaissance d'une consigne, sa forme ainsi que ses spécificités à l'école maternelle.

B. Les différents aspects de la consigne.

Selon Jean-Michel ZAKHARTCHOUCK⁶, la rédaction des consignes « est un art difficile pour le professeur ». Avant de penser et de rédiger une consigne, l'enseignant doit avoir défini avec exactitude les compétences à évaluer pour le travail qu'il va demander. En aucun cas la consigne ne doit être un frein aux apprentissages, d'où le besoin, au cas par cas, de l'explicitier et de la reformuler. L'auteur indique que « la consigne parfaite n'existe pas ». Toutefois, certaines caractéristiques de la consigne sont essentielles pour permettre la compréhension de tous. Une consigne scolaire doit être claire, brève, précise et ne pas contenir de mots compliqués. Cependant, un travail sur les termes des consignes peut être opérés en amont pour éviter que ces mots ne soient pas un obstacle. De plus, nous pouvons nous appuyer sur l'ouvrage de Jean-Michel ZAKHARTCHOUCK⁷ qui présente par exemple, les différents modes de présentation de la consigne. Il oppose les consignes à guidage très fort et très faible, les consignes écrites et orales, les consignes simples et complexes, les consignes impliquantes et les consignes plus personnelles.

La consigne à guidage très fort engendre, de la part de l'enseignant, une multitude de conseils et d'explications. Elle permet de rassurer les élèves et aide les élèves ayant des difficultés. En revanche, la consigne à guidage très faible implique une forme d'implicite et ne donne aucune indication à l'élève. Celle-ci permet de favoriser l'autonomie puisque les élèves expérimentent. Nous sommes ici dans une pédagogie « constructiviste » favorisant un apprentissage par essais/erreurs.

Les consignes écrites non oralisées permettent à l'élève de revenir autant de fois qu'il le souhaite au cours de la réalisation de la tâche. Toutefois, elle fait intervenir la lecture de la consigne pour les élèves et peut engendrer une mauvaise compréhension. En effet, les élèves faibles décodeurs ne pourront pas comprendre la consigne écrite. La consigne oralisée est éphémère et demande une attention de tous les élèves. Elle demande aux élèves un réel

⁶ ZAKHARTCHOUCK, J. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes : Un point fort du socle commun : Toutes disciplines : Du cycle 2 au lycée*. Futuroscope : Canopé Éditions, pages 15-17.

⁷ ZAKHARTCHOUCK J., & MEIRIEU P. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*, page 50.

travail de mémorisation et aussi de projection dans la tâche qui est demandée. La consigne oralisée est la plus utilisée en maternelle.

Les consignes simples et complexes. Une consigne simple se caractérise par une seule proposition tandis qu'une consigne complexe comporte plusieurs propositions. La consigne complexe invite les élèves à réaliser plusieurs actions pour répondre à la tâche.

Les consignes très impliquantes utilisent le tutoiement et font référence à la classe. Les consignes impersonnelles utilisent l'infinitif et renvoient à une situation abstraite.

Au cours de la scolarisation des élèves, il faut les familiariser avec tous les types de consignes pour favoriser une meilleure compréhension.

C. Les fonctions de la consigne scolaire.

Pour comprendre une consigne, il faut étudier sa typologie selon sa visée. Pour étudier ceci, nous nous appuyerons sur les définitions de Jean-Michel ZAKHARTCHOUCH⁸ et Phillipe MEIRIEU⁸. Il y a quatre typologies de consigne : les consignes-buts, les consignes-structures, les consignes-critères et les consignes-procédures.

Les consignes-buts sont déterminées par les objectifs d'une activité répondant à un projet. Elle favorise la motivation chez les élèves et fixe l'horizon de leur travail. Ce type de consigne peut être utilisée lors de l'écriture d'un récit par exemple.

Les consignes-structures attirent l'attention des élèves sur une tâche à réaliser. Elle met en garde les élèves sur les erreurs possibles. Ce type de consigne est à mettre en relation avec les consignes à fort guidage. L'enseignant donne des indications aux élèves, par exemple : « Attention, ne confondez pas le nom et l'adjectif qualificatif ».

Les consignes-procédures indiquent des stratégies, des procédures possibles ou obligatoires pour parvenir au résultat. Ce type de consigne laisse peu d'autonomie pour l'élève. Elle est souvent utilisée dans les phases de découverte d'une notion.

Les consignes-critères permettent à l'élève de se représenter la tâche à réaliser et de vérifier si celle-ci est en adéquation aux demandes de l'enseignant. Elle répond à des critères

⁸ Ministère de l'éducation nationale, 2016, « Travailler la compréhension de consigne » [en ligne], Eduscol, mars 2016. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/2/RA16_C3_FRA_12_lect_eval_lectcons_N.D_612892.pdf

de réussite puisque l'élève sait ce qu'on attend de lui. Par exemple, l'enseignant attend de l'élève la reconnaissance dans un texte des verbes.

Au regard des formes et des typologies des consignes scolaires, nous pouvons affirmer qu'elle occupe l'ensemble du déroulement d'une activité : l'avant, le pendant et l'après. C'est pourquoi les consignes doivent être précises dans la formulation et en même temps, elles doivent contenir une dimension généraliste pour son exécution.

D. Les spécificités de la consigne scolaire à l'école maternelle.

Tout d'abord, Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU⁹ explique que la consigne en maternelle est comprise par les élèves comme un signal déclenchant une action, mais en aucun cas, la consigne n'est perçue comme un organisateur de l'action proposée. Pour des enfants de cet âge, il y a un décalage entre l'exécution et la représentation de l'action. A partir de la moyenne section, la consigne commence à être vue comme une contrainte. Elle est ensuite considérée comme une aide. En grande section, la consigne régule l'action. Il est donc important de comprendre comment transmettre la consigne en classe de maternelle. L'enseignant dispose de plusieurs modalités. Il peut modifier son discours au regard du niveau de sa classe. L'enseignant adaptera donc la consigne selon différents aspects comme la longueur, le lexique utilisé, afin de permettre une meilleure compréhension de celle-ci. L'enseignant peut réfléchir en amont au moment de la journée opportun pour transmettre sa consigne, d'où l'importance de réfléchir à l'emploi du temps de la classe. Il est essentiel d'obtenir l'attention de tous les élèves lors de la passation de consignes. La consigne varie en longueur selon l'activité, par exemple, si les élèves connaissent déjà l'activité, la consigne sera courte, à contrario, la consigne sera plus longue et complexe pour la présentation d'une activité nouvelle.

En maternelle, nous avons le choix de transmettre la consigne à différents endroits et selon différentes modalités. L'enseignant peut choisir de transmettre oralement la consigne en coin regroupement de manière collective. La consigne donnée de manière collective sera, par la suite, une nouvelle fois répétée à l'arrivée des élèves à l'atelier. L'enseignant peut aussi faire le choix de transmettre la consigne en passant à chaque atelier et donnera donc la consigne à un petit groupe. En favorisant cette méthode, l'enseignant mobilise l'attention de

⁹ Zerbato-Poudou Marie-Thérèse. Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°111-112, 2001. Les consignes dans et hors l'école. pages 115-129.

ce groupe, mais en parallèle il doit trouver un moyen d'occuper et de favoriser l'autonomie des autres groupes (matériel inducteur, image de l'atelier créant un horizon d'attente par exemple). En outre, l'enseignant peut choisir diverses approches dans le lancement de la consigne, il peut par exemple faire le choix de laisser découvrir le matériel aux élèves pour revenir ensuite sur les objectifs de travail ; ou encore garder une partie du groupe au coin regroupement pour dispenser une consigne collective.

La transmission de la consigne en maternelle peut prendre différentes formes, il faut s'interroger en amont sur ses modalités. En s'interrogeant sur ses modalités, l'enseignant a pour objectif de faciliter sa compréhension.

1.2 La transmission et la compréhension de la consigne scolaire.

1.2.1 Transmettre la consigne en maternelle.

En cycle 1, la consigne scolaire doit répondre à certaines caractéristiques. La consigne doit être courte et doit donner les informations strictement nécessaires pour permettre à l'enfant de réaliser la tâche demandée. Toutefois, même en veillant à ce critère, l'enseignant ne peut pas être sûr de la compréhension de la consigne par les élèves. C'est souvent une fois l'activité réalisée que l'enseignant se rend compte si oui ou non la consigne a été comprise par les élèves. Pour pallier ces difficultés, l'enseignant doit se poser en amont des questions pour formuler au mieux les consignes. L'auteur Jean-Michel ZAKHARTCHOUCK¹⁰ rassure les enseignants en disant que « la consigne parfaite n'existe pas ». Toutefois, il transmet une liste de questions à se poser durant la rédaction d'une consigne ; en voici quelques exemples :

- « - Pourquoi je donne cette consigne ? Quel est mon objectif ?
- Dois-je mettre de la complexité dans ma consigne ?
- Est-il nécessaire de décomposer la consigne ? Cela aide-t-il l'élève ?
- Quand dois-je donner les consignes ? »

La consigne résulte de la tâche que l'on demande aux élèves. Il est donc important de se poser des questions avant même la rédaction de celle-ci. Dans ce cas, l'enseignant réalise un

¹⁰ ZAKHARTCHOUCK, J. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes : Un point fort du socle commun : Toutes disciplines : Du cycle 2 au lycée*. Futuroscope : Canopé Éditions, pages 18-20.

travail important de réflexion quant à la formulation à opérer. Lorsqu’il a terminé cette étape, l’enseignant doit penser à la transmission de la consigne auprès des élèves.

La transmission de la consigne peut s’effectuer de diverses façons. Lors de cette phase, l’enseignant doit être le centre de l’attention des élèves. Il doit être visible par tous les élèves et entretenir avec eux un contact visuel. L’enseignant a la possibilité d’illustrer la consigne par un exemple (montrer le matériel) ou en mimant. Il est parfois judicieux de répéter plusieurs fois la consigne ou encore de demander à un élève de la reformuler.

De plus, il est envisageable de demander à un élève de réaliser une démonstration de ce qu’il a compris de la consigne et d’expliquer comment il s’y prendrait ; ici nous sommes dans la co-construction de la compréhension par un pair.

Selon les auteurs Chantal METTOUDI et Alain YAICHE¹¹, l’enseignant peut demander la reformulation d’une consigne auprès de différents élèves. Son rôle dans ce cas est de veiller à la bonne compréhension de celle-ci et de corriger les incompréhensions qui peuvent émerger. Jean-Michel ZAKHARTCHOUCK¹² donne des indications sur « les consignes orales ». Il précise le travail de l’enseignant puis de l’élève. Pour l’élève, il faut l’aider à être plus attentif, plus concentré et expliciter avec lui les règles du jeu.

L’enseignant, lui, doit choisir le bon niveau de langage. Il faut trouver le bon moment pour la passation des consignes afin d’éviter une surcharge cognitive. Les élèves ont la capacité de réaliser une activité à la fois. L’enseignant doit prendre le bon rythme, c’est-à-dire ne pas parler trop vite avec les enfants de cet âge (3 à 5 ans). L’ouvrage *Apprendre le langage des consignes*¹³, montre les différentes façons d’aborder la consigne selon les âges en maternelle. Il propose une évolution de cet apprentissage qui est le suivant :

En petite section (3/4 ans)	En moyenne section (4/5 ans)	En grande section (5/6 ans)
○ Agir en fonction de la consigne donnée	○ Découvrir un jeu à règles à partir	○ Pratiquer des jeux de consignes pour en comprendre le sens

¹¹ METTOUDI, C., & YAICHE, A. (1996). *Travailler avec méthode : l’aide méthodologique*. Hachette éducation, page 22.

¹² ZAKHARTCHOUCK, J. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes : Un point fort du socle commun : Toutes disciplines : Du cycle 2 au lycée*. Futuroscope : Canopé Éditions, pages 21-23.

¹³ GUYOT-SECHET Y., & COUPEL J. (2010). *Apprendre le langage des consignes*, édition RETZ, pages 2-3-4.

<ul style="list-style-type: none"> ○ Mémoriser des consignes pour enchaîner des actions ○ Identifier et comprendre l'élément clef d'une consigne ○ Persévérer dans le cadre d'une consigne simple dans un temps donné. 	<ul style="list-style-type: none"> d'une consigne simple ○ Argumenter à partir de la consigne donnée ○ Retrouver une consigne à partir d'un résultat ○ Coder une consigne avec des symboles ○ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Associer une consigne à un résultat obtenu ○ Interroger une consigne complexe pour l'exécuter sans erreur ○ Créer une consigne pour obtenir un résultat donné ○ Passer de la compréhension d'une consigne simple à la réalisation d'une tâche complexe
---	--	---

En outre, l'enseignant doit tenir compte des différents profils d'élève et utiliser différents supports, différentes méthodes. Dans ce cas, l'enseignant doit intégrer les intelligences multiples des élèves. Ce concept est défini par le psychologue américain Howard GARDNER, en 1983 dans son livre *Frames of Minds : the Theory of Multiple Intelligence*. Il suppose que chaque individu dispose de plusieurs types d'intelligences, pour lesquelles il a naturellement une plus ou moins grande compétence. Sa théorie a été reprise par de nombreux chercheurs. Aujourd'hui, huit principales formes d'intelligence sont distinguées dont l'intelligence corporelle (kinesthésique), ou encore l'intelligence verbale-linguistique. En intégrant les intelligences multiples, l'enseignant prend en compte la diversité des élèves qui est une compétence recensée dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO 25 juillet 2013). En fonction de la diversité des élèves, différentes manières d'énoncer la consigne sont envisageables ; par exemple, favoriser les cryptogrammes ou le langage des signes pour les élèves allophones ou porteur d'un handicap auditif. Pour terminer, l'enseignant doit repérer les difficultés des élèves et savoir comment il peut y remédier et apporter des solutions. A travers la transmission de la consigne, l'enseignant s'intéresse et s'interroge sur les moyens à mettre en place pour faciliter la compréhension de la consigne scolaire. Il veille au choix du lexique utilisé pour laisser à l'élève un temps « d'appropriation personnelle »¹⁴. L'enseignant doit planifier

¹⁴ ZAKHARTCHOUCK J., & MEIRIEU P. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*, pages 19-20.

l'ordre dans lequel il va formuler sa consigne afin de faciliter sa compréhension et induire une hiérarchisation dans l'exécution de la tâche.

1.2.2 Comment faciliter la compréhension de la consigne scolaire.

A. Pourquoi faciliter la compréhension de la consigne scolaire ?

Pour commencer, il est intéressant d'étudier les documents EDUSCOL pour cette question. Les documents ne donnent aucune indication sur le cycle 1 pour la compréhension de la consigne. En revanche, une fiche EDUSCOL¹⁵ traite précisément ce sujet « travailler la compréhension de consignes » pour le cycle 3. Le document reprend les recherches de Philippe MERIEU et Jean-Michel ZAKARTCHOUCK. Il donne aussi les obstacles à la compréhension de consignes, surtout écrite pour ce cycle. Les obstacles sont : un problème de déchiffrage, de méconnaissance du vocabulaire, d'une mauvaise compréhension ou encore une absence des identifications des mots outils. Les obstacles présentés peuvent alimenter une réflexion pour les enseignants du cycle 1.

Si une fiche EDUSCOL est proposée pour ce cycle, c'est qu'il y a des difficultés pour comprendre une consigne scolaire. Il faut réfléchir dès le cycle 1 à travailler sur la consigne pour faciliter sa compréhension durant les années scolaires qui suivent. Pour réduire les obstacles de compréhension en cycle 3, le document EDUSCOL donne des indications. Nous ferons le choix d'énumérer les indications qui peuvent nous intéresser pour le cycle 1, c'est-à-dire, des indications transposables en maternelle. Le document préconise la reformulation de la consigne par l'élève. A la suite de la passation de consigne, le travail de reformulation invite les élèves à réfléchir sur celle-ci pour mener à bien la tâche demandée. De plus, il est demandé de distinguer le lexique scolaire employé dans les consignes selon sa fonction (verbes renvoyant à des gestes graphiques : souligner, entourer..., des verbes renvoyant à des opérations mentales : classer, observer..., ou à des conduites langagières : écrire, désigner, expliquer...). Dans une classe de cycle 1, les verbes renvoient généralement à une action ou à certaines opérations mentales. Cette ressource propose un enseignement explicite de la

¹⁵ Ministère de l'éducation nationale, 2016, « Travailler la compréhension de consigne » [en ligne], Eduscol, mars 2016. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/2/RA16_C3_FRA_12_lect_eval_lectcons_N.D_612892.pdf

consigne en cycle 3, nous pouvons le transposer pour le cycle 1 dans le cadre de l'expérimentation.

B. La compréhension de consignes scolaires.

Pour permettre aux élèves de comprendre la consigne, il faut prendre en compte les différents profils d'élève. L'auteur J.ASHER¹⁶ explique le processus d'acquisition de la langue et associe le dire et le faire pour permettre une meilleure mémorisation à court et à long terme. Le principe appelé, *Total physical response*, souvent utilisé en classe de langue, doit permettre le sentiment de réussite des apprenants et développer de la confiance en soi. Dans cet article, il expose différentes façons de mettre en place ce concept pour prendre en compte la variété des profils d'élèves. Prenons ces exemples pour le transposer à la compréhension de consignes

- TPR-B (Body) : associer un verbe, une action à un geste. Ce geste peut permettre à l'enfant une meilleure compréhension de la consigne de l'enseignant (les enfants kinesthésique)
- TPR-O (Objects) : l'enseignant doit toujours présenter les verbes en association avec les objets. (Je colle – l'enseignant doit prendre l'outil permettant de coller et mimer l'action de coller).
- TPR-P (Pictures) : les images sont des outils d'apprentissage de la langue. L'enseignant peut, par exemple, proposer un imagier de la consigne et faire un « mur de mot » avec cet imagier.
- TPR-S (Stories) : mettre en œuvre des jeux de rôles, donc des outils de communication. Les jeux de rôles permettent d'intérioriser le vocabulaire et de donner accès à sa compréhension.

L'article de J. ASHER donne des pistes pour la compréhension de consigne en maternelle.

Il présente une liste d'étapes :

- « - Etape 1 : l'enseignant dit la consigne et fait l'action.

¹⁶ Asher, J. J. (1981). The total physical response: Theory and practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, pages 324-331.

- Etape 2 : L'enseignant dit la consigne puis l'enseignant et les apprenants font l'action.
- Etape 3 : L'enseignant dit la consigne et seulement les apprenants font l'action.
- Etape 4 : L'enseignant dit la consigne et demande à un apprenant à la fois de faire l'action.
- Etape 5 : les apprenants disent la consigne et l'enseignant fait l'action ».

Pour favoriser la compréhension de consignes scolaires, nous pouvons faire le parallèle avec les recherches de Sylvie CÈBE et Roland GOIGOUX¹⁷. Les auteurs exposent une didactique permettant aux élèves de comprendre un récit et de le restituer. Cette méthode est basée selon quatre cibles : des compétences narratives en réception ; des compétences narratives en production ; des compétences lexicales et syntaxiques ; des compétences inférentielles. Nous pouvons nous inspirer de cette pédagogie pour envisager un enseignement explicite de la consigne et permettre aux élèves de la comprendre. Ce travail autour de la consigne commencerait par une phase d'enseignement du vocabulaire, qui se réfère à la compétence lexicale et syntaxique. De plus, cet ouvrage associe le lexique verbal des mots à un geste représentant le mot. Le lexique de consigne doit être mis en parallèle avec une image, une vidéo ou encore une animation. Grâce au vocabulaire présenté, les élèves vont mettre en mémoire les mots et leur explication. La mémorisation est un exercice cognitif dans lequel l'ensemble des élèves vont « ranger » ce mot et commencer à le comprendre. Une fois que les mots sont intégrés par l'enfant, il les réinvestira dans d'autres activités.

Pour acquérir ce vocabulaire, l'élève doit avoir des traces visuelles des apprentissages lexicaux. Pour l'apprentissage du lexique de consigne, nous pouvons donc opter pour un mur de mot, associant l'action et l'outil permettant la réalisation de cette action. Le support visuel, l'explicitation de l'enseignant ou de l'élève face au lexique et la répétition de l'action associé à ce mot pourront favoriser la compréhension de consigne en maternelle. Ce moyen doit tendre vers des compétences inférentielles, c'est-à-dire, l'élève doit, à travers ce mot, l'associer à une action et pour réaliser celle-ci il lui faut ce matériel.

La consigne peut se transmettre de différentes façons : oralement (forme verbale), visuellement (à l'aide d'image) ou encore corporellement (en mimant une action). Les

¹⁷ Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Paris : Retz, pages 10-20.

différentes transmissions ont pour objectif de simplifier la compréhension des consignes en prenant en compte la diversité des élèves. Cette compréhension se traduit par la reconnaissance du lexique de la consigne de la part de l'élève, de l'action qui en découle mais aussi du matériel dont il a besoin. L'ensemble de ces éléments m'ont permis de réfléchir à un protocole d'expérimentation.

2. Méthodologie

2.1 Présentation de l'expérimentation

A. Etat des lieux

Pour répondre à la problématique : « Comment transmettre la consigne afin de faciliter sa compréhension ? », il est primordial de déterminer le cadre de la recherche.

Cette problématique a été rédigé à la suite d'un questionnement : « *La consigne scolaire est-elle un outil obligatoire du côté de l'enseignant et de l'élève ? Est-elle une contrainte pour les apprentissages des élèves ? Un enseignant explicite de la consigne scolaire, conseillé à partir du cycle 3, adapté pour des élèves de maternelle, peut-il favoriser sa compréhension ?* »

L'expérimentation s'organisera en comparant mes deux lieux de stage. Le lundi, la classe (A) est composée de 26 élèves, 12 petites sections et 14 moyennes sections. Le mardi, la classe (B) est composée de 20 élèves, 17 de petites sections et 3 de toutes petites sections. Pour permettre une comparaison de mes lieux de stage, j'orienterai ma recherche sur les élèves de petites sections. Toutefois, je me laisse la possibilité, si cela me semble pertinent, d'intégrer et d'évoquer les élèves de moyennes sections, pour renforcer une idée ou une analyse sur des enfants plus matures.

Les questions posées vont amener à une comparaison entre mes deux lieux de stage. Cette comparaison visera un point central qui est la transmission et la compréhension de la consigne. Toutefois, deux méthodes seront adoptées, l'une avec un enseignement explicite de la compréhension consigne auprès des élèves et l'autre un fonctionnement plus libre, sans enseigner explicitement la consigne mais en induisant à l'aide de support visuel, matériel ou en étayant. Cette comparaison entre les deux fonctionnements permettra de constater le caractère obligatoire ou non de la consigne en maternelle.

L'expérimentation choisie permettra la comparaison de mes deux lieux de stage.

2.2. Présentation des actions menées en classe :

A. Le protocole pour la classe A.

Pour la classe A, les élèves de petite section auront un imagier de la consigne (mur de mots) affiché au coin regroupement. Cet imagier sera constitué de verbes d'action et de

noms permettant la réalisation de tâches diverses. L’imagier permettra de faire comprendre les consignes et les différentes actions induites par le travail scolaire (outil et sa fonction). Pour un élève de cet âge, il est difficile de reconnaître un mouvement, une action à une image fixe. C’est pourquoi, l’enseignant sera dans l’obligation de contextualiser ces photographies de manière explicite. L’enseignant devra aussi associer cette image à un geste afin de satisfaire les élèves qui ont besoin de mouvement pour apprendre : les élèves kinesthésiques. Dans le cadre de cette enseignement explicite de la consigne à travers l’imagier, l’enseignant devra insister sur ce vocabulaire afin d’éviter toutes confusions (colorier est différent de dessiner par exemple). Les pictogrammes utilisés auront pour but d’aider à la compréhension de la consigne et à sa mémorisation. L’imagier permettra de reconnaître la consigne donnée auprès des élèves. Le but de ces images sera d’associer l’action à réaliser et aussi penser au matériel nécessaire. Il est aussi possible de les ranger dans l’ordre par lequel les élèves vont passer pour réaliser la tâche.


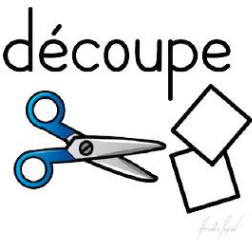
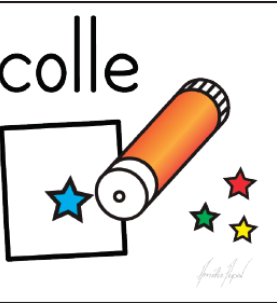

Dans le cadre de cette classe, chaque consigne donnée répondra à un objectif précis. Pour recueillir des données, l’enseignant devra calculer le « taux de compréhension » de cette consigne face au travail réalisé des élèves. Les données seront collectées durant plusieurs semaines afin de voir si oui ou non, un enseignement explicite de la consigne permet de mieux la comprendre. Si le « taux de compréhension » augmente au fil des semaines, nous pourrions évoquer que cet enseignement est bénéfique pour les élèves. Si c’est le cas contraire, il faudra trouver des éléments de réponses et analyser pourquoi ceci n’a pas fonctionné auprès de ces élèves. Les consignes seront données au coin regroupement, oralement. L’enseignant fera référence aux pictogrammes et associera un geste pour chacun.



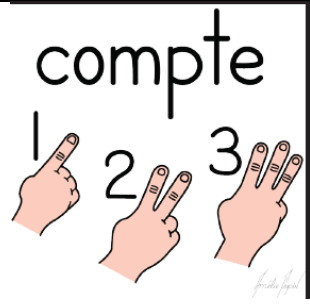
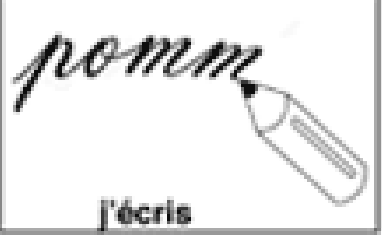
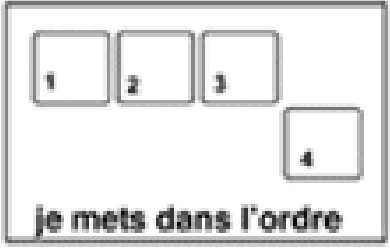
Pour les pictogrammes, nous pouvons faire référence aux illustrations de Philippe DUBOIS¹⁸ issues de l’article *Prendre le bon train*, Bénédicte DUBOIS-GRYSPEERT, cahiers pédagogiques n°483 : « Attention aux consignes ! », sept.-oct. 2010. Cependant, les verbes d’actions ne sont pas transposables pour le cycle 1. Je préfère faire le choix de certains verbes dans le cadre de cette recherche. J’ai pris la décision de choisir les verbes d’actions que j’utilise le plus souvent et qui vous seront présentés dans le tableau qui suit. Dans ces verbes, il y a aussi des verbes que l’on peut qualifier de disciplinaire, comme : compter, ranger, comparer, mettre dans l’ordre, classer. Toutefois, lorsque j’utilise les verbes disciplinaires, il est souvent associé à un autre verbe : « Tu dois mettre dans l’ordre les

¹⁸ Annexe p. 36

images puis les coller ». Dans ce cas, nous sommes dans une consigne complexe, associant deux actions. L'exemple de cette consigne montre une action cognitive, celle de mettre dans l'ordre, et une action que l'on peut qualifier de manuel, celle de coller. Dans ce cas, il faut mettre en place le principe de séquençage pour réaliser l'action selon un ordre précis.

Afin de mener au mieux cette expérimentation, j'ai recensé les verbes travaillés :

Verbes d'actions	Noms associés à l'action	Le pictogramme choisi
Peindre	Pinceaux Peinture Blouse	
Découper	Ciseaux	
Coller	Pinceaux Récipient de colle Tapis de colle	
Chercher	Selon l'activité	

Dessiner	Crayons de papier	
Colorier	Crayons de couleur Feutres	
Compter	Selon l'activité	
Ecrire	Crayons de papier	
Mettre dans l'ordre	Utilisation de plusieurs outils : ciseaux/colle	

La gestuelle des verbes d'action est issue du langage des signes français. L'ensemble des signes viennent du site : <https://www.elix-lsf.fr/dictionnaire/>.

Le verbe d'action	Liens utilisés pour la LSF
Peindre	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=197709&type_vue=mini&id_signe=-1
Découper	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=152144
Coller	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=145683
Chercher	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=143513
Colorier	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=145827
Dessiner	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=154400
Compter	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=146495
Ecrire	https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=157753
Mettre dans l'ordre	Inspiration du signe « classer » car ce terme n'est pas répertorié. https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=144845

La différence entre le signe colorier et dessiner est peu perceptible, c'est pourquoi j'ai fait le choix de le modifier légèrement.

Dans le cadre de ce protocole, l'enregistrement de la transmission de consigne sera effectué en annotant l'ensemble des gestes réalisés.

B. Le protocole pour la classe B.

Pour cette classe, il n'y aura pas d'enseignement explicite de la consigne. Seules quelques illustrations permettront aux élèves de se forger une idée de ce qu'ils auront à réaliser. Ce choix se nourrit dans l'expérimentation que suit actuellement cette classe. Elle a pour objectif de développer les capacités langagières de l'enfant à l'aide d'un environnement de confiance établi. En septembre 2018, les enfants étaient libres dans le choix des activités et aussi libre dans le jeu. Aucune consigne n'était donnée explicitement et cela entraînait sans aucun doute dans une démarche de consigne à faible guidage. De ce constat, j'ai donc choisi de poursuivre cette démarche en mettant en place une passation de consignes à l'aide d'illustrations. Les illustrations pourront être présentées collectivement afin de voir les différentes représentations des élèves au regard de celle-ci. De plus, la présentation des ateliers permettra de développer les capacités langagières orales des élèves ; ceci s'inscrit dans l'expérimentation de la classe. Enfin le matériel mis à disposition complétera cette

brève présentation de contenu. L'illustration sélectionnée doit tout de même orienter l'activité de l'élève. Le choix de celle-ci est donc important. Pour ce protocole, chaque illustration présentée répondra à une consigne, à un objectif que l'enseignant a pensé. Si l'objectif précis est réalisé par l'élève, l'élève aura donc construit lui-même sa consigne. Dans le cas d'une consigne non verbale, l'enfant peut avoir une interprétation différente face au matériel ou à l'illustration présentée, il faudra donc s'y intéresser. L'enseignant réalisera des enregistrements audios pour demander aux élèves ce qu'ils font, comment ils construisent la consigne, comment ils interprètent les éléments inducteurs à leur disposition. De plus, il sera intéressant de comparer ce que l'enseignant souhaitait à travers cet atelier pour se rendre compte si l'illustration ou le matériel a été sensiblement inducteur pour l'enfant.

A travers ce protocole de recherche, nous verrons si la consigne est un outil obligatoire pour l'apprentissage des élèves.

3. Analyse.

3.1- Un enseignement explicite de la consigne

A. La consigne simple orale.

Tout d'abord, l'enseignement de la consigne scolaire en maternelle suit une progressivité : en petite section la consigne est expliquée à l'aide de la mise en situation des élèves ; en moyenne section les consignes doivent rester simples ; en grande section nous pouvons aborder des consignes complexes. De manière générale, la consigne en maternelle est souvent donnée de manière orale. Il est donc important de débiter cet enseignement de la consigne en transmettant une consigne orale, courte, qui demande aux élèves une seule action pour valider cette idée d'explicitation cet enseignement par la suite.

Dans le cadre d'une séquence autour des lettres du prénom, un atelier a été proposé en phase de découverte. Les élèves avaient travaillé en amont sur la reconnaissance de l'initiale de leur prénom. Pour cette première séance, la consigne a été donnée seulement à l'oral et en présentant le matériel pour illustrer la consigne. La consigne a donc été illustrée à l'aide du matériel proposé aux élèves. La présentation du matériel a été effectuée seulement par l'enseignant, de plus, il n'y a pas eu de reformulation de la consigne de la part des élèves. Cette consigne orale a été transmise au coin regroupement après avoir chanté une comptine pour avoir l'attention des élèves. La consigne était la suivante : « Pour les petites sections, pour cet atelier il faut chercher toutes les lettres de son prénom – *l'enseignant montre les lettres mobiles aux élèves*- à l'aide des lettres mobiles qui se trouvent dans la boîte rouge ».

Pour mesurer la compréhension de la consigne, l'élève doit répondre à l'objectif pédagogique suivant : « Reconnaître les lettres de son prénom (sans ordre particulier) ». La compréhension de cette consigne est calculée selon la réussite ou non des élèves. Elle sera ensuite à mettre en parallèle avec la transmission effectuée par l'enseignant. Dans le cadre de cet atelier, la compréhension de la consigne est la suivante :

Consigne orale – réussite de l'objectif pédagogique.		
Réussite totale	Réussite partielle	Non réussi
3	2	6
Total de 11 élèves		
Taux de réussite : environ 27%		

De manière générale, une large majorité des élèves n'ont cherché que leur initiale de prénom ce qui fait référence aux séances précédentes. Ils n'ont donc pas recherché l'ensemble des lettres de leur prénom et ne sont donc pas en réussite dans le cadre de cet objectif. Une réussite partielle fait référence aux élèves qui ont cherché une majorité des lettres de leur prénom mais pas la totalité. La consigne orale n'a pas permis la réussite de l'ensemble des élèves. Il est vrai que la consigne orale demande une grande attention des élèves puisqu'elle est éphémère et demande en parallèle un travail de mémorisation et de projection dans la tâche. Pour soutenir l'attention des élèves face à une consigne orale, nous pourrions envisager le recours à des outils numériques, comme les pinces enregistreuses, permettant de revenir et de laisser une trace à la consigne oralisée. De plus, un visuel autour de l'atelier permettrait aux élèves de s'y référer et de recentrer leur attention. C'est pourquoi, nous avons appréhendé une autre transmission de la consigne qui se caractérise par un enseignement explicite à l'aide d'un imagier et d'un geste pour favoriser la compréhension de tous.

B. La consigne donnée à l'aide d'un imagier et d'un geste.

En préambule de cet enseignement, un temps de présentation de l'imagier de la consigne a été effectué aux élèves de petites sections afin de travailler le lexique. Cette étape permet de faire référence à la méthode des auteurs Sylvie CEBE et Roland GOIGOUX : l'acquisition des compétences lexicales dans notre cas. La présentation de l'imagier a permis aux élèves de découvrir certains mots et leurs explications. L'acquisition du lexique de la consigne engendre un travail de mémorisation, donc un travail cognitif, pour l'acquérir et l'assimiler. Pour envisager cet apprentissage, un mur de mots a été mis en place. A la suite de cette mise en place, un atelier autour des lettres du prénom a été réalisé par les élèves. Il fait référence à la séance n°3 de cette séquence autour des lettres du prénom. Cette séance visait à réaliser une évaluation formative pour se rendre compte de l'évolution des élèves face à cette recherche et cet apprentissage. Ils ont donc manipulé les lettres mobiles pour rechercher les lettres de leur prénom durant la séance précédente (séance n°2). Après cet entraînement, une consigne a été transmise aux élèves grâce à l'imagier et un geste et ils ont une nouvelle fois réitéré cet atelier¹⁹. Il est vrai qu'à la suite de cette réitération de la tâche, les résultats peuvent être faussés, la question que l'on peut se poser est la suivante : la réussite est-elle due à l'entraînement des élèves ou grâce à l'instauration d'un imagier de la consigne.

¹⁹ Annexe 2 page 39

Toutefois, la consigne a été donnée par des pictogrammes et en associant le geste du verbe « chercher ».

Consigne orale à l'aide de pictogramme, des gestes et du matériel		
Réussite de l'objectif pédagogique : Reconnaître les lettres de son prénom		
Réussite totale	Réussite partielle	Non réussi
7	3	1
Total de 11 élèves		
Taux de réussite : environ 63%		

La réussite de l'atelier est supérieure, certes, mais à nuancer par les remarques précédentes. Toutefois, l'instauration de cet imagier au coin regroupement lors de la transmission de la consigne favorise l'attention des élèves autour du travail qu'ils vont devoir réaliser. L'instauration de cet imagier permet à l'élève de mettre en mémoire ce mot et ce qu'il signifie. Le mur de mots favorise l'apprentissage de ce lexique dû à son utilisation régulière. De plus, les pictogrammes ont favorisé, pour quelques élèves de petite section, des inférences, c'est-à-dire dès que l'image est montrée, ils connaissaient ce mot, l'action à réaliser et le besoin matériel. Cependant, des limites incombent à ce dispositif.

C. Les limites et les remédiations de ce dispositif.

Dans le cadre de cette transmission de la consigne, l'enseignant doit toujours se référer à son imagier. Dans le cadre de cette expérimentation, je n'ai pas écrit mes consignes en fonction de l'imagier. Il m'est donc arrivé de le laisser de côté pour certains ateliers. Des termes très précis d'un domaine d'apprentissage comme le verbe « décomposer » pour le domaine n°4 : construire les premiers outils pour structurer sa pensée, est difficile à représenter sur une image à mon sens. Dans ce cas, pour permettre la compréhension d'un terme et d'un concept difficile une passation de consigne en groupe d'atelier est favorable. Transmettre une consigne, en « groupe atelier », permet d'obtenir une écoute immédiate et une grande attention des élèves. Elles sont indispensables pour la compréhension d'un terme précis répondant à un objectif important. Dans notre cas la construction du nombre et sa décomposition est une activité complexe et cela doit engendrer une passation de consigne directe et proche avec une mise en situation des élèves. L'imagier ne peut pas répondre à l'ensemble des verbes d'action que nous souhaitons utiliser. Dans ce cas, il est préférable de

passer par une consigne orale, en « groupe atelier » avec manipulation et en donnant un exemple pour toujours favoriser au maximum la compréhension de l'élève.

Malgré des séances prévues pour l'acquisition du vocabulaire autour de la consigne, des élèves n'avaient pas assimiler le lexique. Pour remédier à cet écueil, il aurait été judicieux de mettre en place un mur de consigne interactif, comme un mur sonore, où les élèves auraient une trace à laquelle se référer en permanence afin d'accroître l'exposition du vocabulaire de façon plus soutenue. Dans la présentation du protocole, nous évoquons la difficulté de représenter une action à l'aide d'une image fixe. Il est difficile pour l'élève de reconnaître un mouvement, une action à travers elle. La mise en place d'un outil numérique aurait pu pallier ce problème. L'intégration de QR code vidéo pour permettre à l'élève de scanner l'image aurait eu un intérêt pour contourner ce problème de représentation des actions.

3.2- Une consigne donnée à travers une illustration.

A. Les difficultés de ce dispositif.

Dès le début de ce dispositif, nous avons pu observer les difficultés et les limites. Pourtant, dans le cadre de la méthodologie de recherche, j'avais insisté sur le fait que l'illustration présentée aux élèves doit être claire et explicite. Toutefois, dès la première mise en place, le choix de l'illustration n'a pas permis d'atteindre l'objectif pédagogique. Contrairement à la transmission de la consigne explicitée au-dessus, l'illustration ne fait aucune référence aux verbes d'actions que vont réaliser les élèves. C'est une illustration permettant un horizon d'attente et donc de dégager les actions à effectuer durant l'atelier présenté. Dans ce dispositif, il n'y a pas eu d'enseignement explicite de la consigne et donc aucun travail sur la langue.

L'atelier présenté aux élèves avec cette illustration²⁰ devait permettre de réaliser un tri autour des formes. En souhaitant présenter une consigne à faible guidage, avec une illustration peu explicite, les élèves ont réalisé une variété de tri avec des critères différents. En effet, 11 élèves ont réalisé un tri en fonction des couleurs, 4 élèves ont réalisé un tri selon les formes et 2 élèves n'ont pas émis de critère. Il est intéressant de constater que les 4 élèves

²⁰ Annexe 3 page 40

qui ont réalisé ce tri étaient ensemble et je suppose qu'ils ont procédé par mimétisme. En comparant l'objectif pédagogique et les réalisations des élèves, le taux de réussite de cet atelier est d'environ 23%. Nous pouvons constater qu'une consigne illustrée non explicite engendre une diversité de résultats ne répondant pas à l'objectif pédagogique à réaliser. Au regard de ce constat, il a fallu repenser les illustrations pour avoir toute suite, auprès des élèves, un horizon d'attente répondant clairement à l'objectif pédagogique souhaité.

L'horizon d'attente proposé doit éviter d'être trop fourni, avec trop d'idées pour éviter de perdre les élèves. Il faut nécessairement que celui-ci soit clair.

La passation de consigne par une illustration n'est pas toujours évidente, il m'est arrivé de présenter des illustrations et des images qui ne parlait pas aux élèves. Dans ce cas, il faut toujours se référer à l'illustration mais en apportant des précisions ou en étayant pour obtenir ensemble une consigne conforme à l'objectif visé. Malgré ces difficultés observées dès le début, le dispositif apporte des avantages en terme de compréhension de la consigne mais aussi en terme de langage oral (langage de description et d'évocation).

B. Les avantages de ce dispositif.

En commençant directement par visualiser les difficultés qu'engendre cette transmission de la consigne, des aménagements ont été pensés pour proposer des illustrations très explicites et claires. A la suite de l'atelier autour du tri des formes, une nouvelle illustration a été proposée aux élèves au coin regroupement. Dans la description faite de cette image, les élèves ont insisté sur la forme ronde à chercher et à mettre dans leur « barquette »²¹. Cette consigne donnée est le fruit d'un horizon d'attente des élèves au regard de l'illustration et des hypothèses formulées de leur part, puis une reformulation a été émise par l'enseignant. Voici les résultats obtenus pour cet atelier :

Réussite en fonction de l'objectif enseignant – Tri des formes rondes		
	Réussite	Non réussite
Activités des élèves	15	2
TOTAL	15	2
Taux de réussite pour les 17 élèves : environ 88%		

²¹ Annexe 4 pages 41-42

L'atelier a été compris et réussi par une majorité des élèves. Cette transmission de la consigne est cependant possible grâce à cette expérimentation autour du langage effectuée au sein de cette classe puisqu'il est demandé aux élèves de décrire et d'émettre des hypothèses. Une majorité de ces élèves de petites sections ont développé le langage oral rapidement et n'ont aucune appréhension à prendre la parole devant un groupe d'élève. Ce type de passation de consigne permet d'avoir un réel échange, un réel questionnement de la part des élèves face aux illustrations présentées. Il est vrai que cette consigne illustrée est clairement basée sur l'interprétation des élèves, les hypothèses qu'ils émettent et l'échange entre eux qui peut se réaliser en cas de désaccord. L'enseignant reste ici en retrait, puis relance les élèves au vu de l'illustration et donne des indications pour obtenir une consigne commune. De plus, cette image représentant la consigne suit les élèves pendant l'atelier et ces derniers peuvent s'y référer en cas d'oubli mais aussi nous pouvons nous y référer pour valider ou non le travail réalisé par l'élève. De plus, lorsque l'on demande aux élèves de nous expliquer l'atelier, ils se réfèrent à l'illustration de celui-ci pour valider leur travail²².

Dans le cadre d'un autre atelier autour de la forme ronde, une illustration a été présentée aux élèves²³. A la suite de celle-ci, ils ont toute de suite repéré le travail qu'ils allaient réaliser. Cette séance a été réalisée à la fin de la séquence autour de la forme ronde, elle est qualifiée d'évaluation sommative sur la reconnaissance de la forme. Le matériel proposé aux élèves est le suivant : une feuille plastifiée format A3 avec « un rond » au niveau du toit et une barquette avec différentes images objets représentant différentes formes.



Les résultats de l'atelier dont l'objectif pédagogique est « Trier les images dont la forme est ronde » :

²² Annexe 5 page 43

²³ Annexe 6 pages 44-45

Réussite en fonction de l'objectif enseignant – Atelier « la maison des ronds »		
	Réussite	Non réussite
Activités des élèves	10	4
TOTAL	10	4
Taux de réussite pour les 14 élèves : environ 71%		

Les photographies en annexe²⁴ montrent la réalisation des élèves et la compréhension des élèves face à cet atelier. De plus l'illustration suit les élèves durant l'atelier et peuvent donc s'y référer. L'illustration permet à l'enseignant de revenir sur l'atelier réalisé de l'élève et de lui demander ce qu'il a fait, compris et appris durant cette activité²⁵. L'explicitation de leur travail permet une nouvelle fois de valider avec eux s'ils ont bien respecté la consigne de cet atelier.

Nous pouvons constater qu'une fois les illustrations proposées sont en adéquation avec l'objectif souhaité, nous atteignons des taux de réussite favorables pour ces ateliers. L'illustration contribue de ce fait à la compréhension de la consigne et donc à la réalisation de la tâche.

3.3- Une comparaison de ces dispositifs.

À la suite de ces résultats, une comparaison était nécessaire entre les deux classes pour mettre en perspective les différentes transmissions de la consigne au service de la compréhension de celle-ci. Pour permettre cette comparaison, deux séances identiques avec le même matériel ont été proposées aux élèves. La seule variable entre les deux classes a été la transmission de la consigne.

A. Analyse chiffrée d'un même atelier avec une passation de consigne qui diffère.

Dans le cadre de ce mémoire, une évaluation diagnostique a été effectuée. L'atelier proposé répondait à l'objectif pédagogique suivant : classer des collections en fonction d'une quantité d'objets (1,2 et 3). A travers cet atelier, l'enseignant souhaite se rendre compte des

²⁴ Annexe 7 page 46

²⁵ Annexe 8 page 47

prérequis des élèves sur cet objectif mais aussi se rendre compte de la difficulté de certains sur la représentation de la quantité. Cette évaluation diagnostique a été réalisée pour les deux classes de petite section. L'atelier demandé était le même, c'est-à-dire le même matériel répondant à ce même objectif pédagogique. La variable de cet atelier a été la transmission de la consigne. L'une a été transmise de façon explicite à l'aide d'un imagier de la consigne et en associant un geste. La seconde a été donnée à travers une illustration proposant un horizon d'attente aux élèves. Cette illustration est l'élément de référence pour ensuite constater avec l'élève si l'atelier a été réussi ou non. Pour évaluer la transmission et la compréhension de la consigne, l'enseignant note si l'élève a réussi ou non la tâche demandée au vu du travail qu'il a fourni.

A la suite de cette évaluation, l'hypothèse qui découle est la suivante : si les élèves ont réussi cet atelier, c'est-à-dire, s'ils répondent à l'objectif pédagogique de l'enseignant, alors la consigne est comprise ; dans le cas inverse la compréhension de la consigne n'a pas été atteinte.

Dans ce cadre, voici une présentation des données collectées à la suite de ces ateliers :

Pour le premier atelier, dont l'objectif pédagogique est « classer des collections en fonction d'une quantité d'objets (1,2 et 3) », les résultats sont les suivants :

Consigne explicite (imagier/geste) ²⁶ Résultat des 12 élèves		Consigne issue d'une illustration (horizon d'attente) ²⁷ Résultat des 17 élèves	
Réussite	Non réussite	Réussite	Non réussite
8	4	12	5
Taux de réussite : 67 %		Taux de réussite : 71%	

Dans la cadre de cette évaluation diagnostique, la réussite a été notifiée lorsque l'enfant a classé correctement l'ensemble des cartes collections selon la quantité d'objets représentée. Au regard des résultats obtenus, nous constatons un taux de réussite quasiment égal entre les deux dispositifs mis en place dans les écoles. Les élèves ont compris la

²⁶ Annexe 13 pages 56-57 Annexe 14 page 58 Annexe page 59

²⁷ Annexe 9 pages 48-49-50-51 Annexe 10 page 52 Annexe page 53

consigne donnée et ont répondu à l'objectif pédagogique de l'enseignant. La transmission de la consigne, qu'elle soit explicite ou à travers une illustration n'a pas entaché la compréhension des élèves. Ce constat peut s'expliquer que cet atelier est un réinvestissement des connaissances.

Pour le second atelier, l'objectif pédagogique est « reconnaître une collection de 3 objets », les résultats sont les suivants :

Consigne explicite (imagier/geste) ²⁸ Résultat des 12 élèves		Consigne issue d'une illustration (horizon d'attente) ²⁹ Résultat des 17 élèves	
Réussite	Non réussite	Réussite	Non réussite
9	3	14	3
Taux de réussite : 75%		Taux de réussite : 82%	

L'atelier « la maison des 3 » a pour objectif pédagogique la reconnaissance d'une collection de 3 objets. La consigne a été transmise de deux façons comme l'indique le tableau ci-dessus. Au regard des taux de réussite, nous pouvons constater que la consigne donnée à l'aide d'une illustration est plus importante que l'autre. Ceci peut s'expliquer par le fait que cette illustration suit les élèves durant l'atelier et qu'ils peuvent s'y référer à tout moment. De plus, la maison des trois peut faire référence à un autre atelier « la maison des ronds » et ils ont donc déjà appréhendé ce type de matériel. Toutefois, la compréhension de la consigne reste satisfaisante pour l'ensemble de ces élèves.

Les dispositifs m'ont conduit à réaliser de nouvelles observations et m'ont mené à me poser des questions sur l'autonomie des élèves. C'est pourquoi, j'ai souhaité évoquer les perspectives de recherches de ces dispositifs.

²⁸ Annexe 16 pages 60-61

²⁹ Annexe 16 pages 54-55

B- Les perspectives de ces dispositifs.

En prolongement à cette recherche, nous pouvons constater que la consigne peut favoriser à l'autonomie des élèves. Le chercheur et écrivain français, Philippe MEIRIEU³⁰, spécialiste de l'éducation et de la pédagogie, nous donne la définition suivante : « L'autonomie est la capacité à se conduire soi-même. Être autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés ». Globalement, ce qui reste important pour cette notion c'est l'épanouissement que l'individu en retire. De plus, l'auteur met en évidence le rôle de l'enseignant : il doit former les élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire. Dans ce cadre, les élèves doivent être accompagnés et guidés pour gagner en autonomie. Néanmoins, l'acquisition de celle-ci reste un travail long, c'est pourquoi il faut multiplier les expériences et les aides auprès des élèves. Il faut donc l'intégrer dans une classe à travers des apprentissages et des dispositifs.

L'enseignement explicite de la consigne à l'aide de pictogrammes a des avantages à ce sujet. Dans le cas d'une consigne incluant des tâches successives, séquencer la consigne à l'aide de l'imagier et en montrant le matériel nécessaire à chaque fois participe à l'autonomie. Dans le cadre de ce mémoire, les moyennes sections ont été évaluées sur l'activité suivante : les images séquentielles d'une histoire lue en classe. Les élèves devaient donc, dans un premier temps découper les images, les mettre dans l'ordre puis les coller sur la feuille. Nous constatons donc trois tâches successives à réaliser dans un ordre précis. Cet atelier a été présenté sans imagier. Durant cette activité, il a été facile de constater que les élèves n'étaient pas concentrés sur la réalisation de leur travail et nous pouvons caractériser un manque d'autonomie par le nombre des interventions réalisées par l'enseignant auprès de ces élèves. Les types d'interventions lors de la première séance ont été les suivantes :

- Hiérarchiser son travail : par quoi je dois commencer ; quelle est la tâche qui suit.
- Recentrer l'élève sur son travail.
- Intervention concernant le comportement, agitation des élèves.

³⁰ MEIRIEU Philippe. « Autonomie » [en ligne]. Date de publication : le 22 septembre 2006. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm/> (consulté le 10 mai 2019)

A la suite de cette constatation, un atelier identique a été présenté aux élèves à l'aide de l'imagier et en insistant sur l'importance des tâches successives. Voici les résultats observés :

Consigne donnée sans séquençage (sans imagier de la consigne) 12 élèves de MS		Consigne donnée avec séquençage (imagier/matériel) ³¹ 12 élèves de MS	
Réussite	Non réussite	Réussite	Non réussite
5	7	9	3
Nombre d'intervention de l'enseignant : 6		Nombre d'intervention de l'enseignant : 2	
Taux de réussite : 42%		Taux de réussite : 75%	

Ce dispositif permet aux élèves d'être autonome dans la tâche à réaliser puisque le nombre d'interventions de l'enseignant a diminué. De plus, le taux de réussite de l'atelier a nettement augmenté entre les deux ateliers. Le séquençage de l'activité a permis aux élèves d'avoir une représentation mentale claire des différentes étapes à réaliser. En outre, le support visuel permanent au tableau a permis à certains d'entre eux de s'y référer pour voir ce qu'il fallait réaliser ensuite. Ce type de dispositif fait clairement référence à la consigne à guidage fort puisqu'elle donne l'ensemble des indications à l'élève pour réaliser l'atelier. Elle laisse peu de liberté à l'élève mais, il serait intéressant de la développer sous cette forme en cycle 1 pour faire acquérir des méthodes de travail ce qui participe implicitement à leur autonomie.

³¹ Annexe 18 page 62

Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire d'initiation à la recherche, la problématique est la suivante : « Comment transmettre la consigne en maternelle afin de faciliter sa compréhension ? ». Ce thème de la consigne scolaire, de sa transmission et de sa compréhension suivra l'enseignant tout au long de carrière et peu importe le cycle où il enseigne. Le point de départ de ce mémoire résulte de l'observation d'une classe où la consigne scolaire n'existait pas en septembre. A travers les ouvrages théoriques, j'ai pu me rendre compte de la diversité des consignes et de ses différentes formes. Il est vrai que la consigne scolaire reste difficile : à penser, à écrire et reste une source de réflexion pour l'enseignant dès la préparation de ces séances. L'utilisation des différentes formes de consigne a été réalisée durant ce protocole : des consignes à fort et faible guidage, des consignes orales et visuelles. De plus, la fiche EDUSCOL sur la consigne en cycle 3 nous conduit à penser que c'est un réel apprentissage et qu'il faut trouver des moyens pour faciliter sa compréhension. De ce constat, il semble nécessaire de prévoir une progression de cet apprentissage dès l'école maternelle jusqu'en fin de cycle 3, et même au-delà, pour faciliter la compréhension des élèves.

Dans le cadre de ce protocole de recherche, nous avons cherché à favoriser la compréhension de la consigne à travers différentes transmissions. Le mémoire de recherche n'a pas expérimenté l'ensemble des possibilités de transmissions de la consigne scolaire pour quantifier la compréhension des élèves. Nous nous sommes arrêtés sur trois types : une consigne orale, une consigne à l'aide d'un imagier et d'un geste, et pour finir une consigne à l'aide d'une illustration. La consigne orale pose des limites dans la mémorisation et dans la projection dans la tâche à réaliser. La consigne à l'aide de l'imagier et d'un geste favorise la compréhension de la consigne auprès des élèves. Elle relève des limites aussi mais elle favorise l'attention des élèves sur l'atelier présenté et sur la réalisation de celui-ci. De plus, elle donne des perspectives de recherche autour de l'autonomie des élèves grâce aux séquençages à l'aide des pictogrammes. Elle permet en outre la compréhension de la consigne et d'effectuer des inférences autour du verbe, de l'action et du matériel nécessaire. Pour terminer, la consigne à l'aide d'une illustration permet la compréhension de celle-ci lorsque l'horizon d'attente est explicite pour l'élève.

Il serait intéressant à la suite de cette expérimentation de travailler autour de l'autonomie des élèves face à la consigne scolaire. L'autonomie ne faisait pas partie de mes recherches ou de mes observations au début de ce mémoire. Toutefois, la consigne pourrait favoriser l'autonomie des élèves grâce à une passation à l'aide d'image ou encore avec un matériel induisant l'élève sans besoin d'explicitation avant les attentes de l'atelier. Le travail autour des ateliers autonomes, sans consignes explicites, me donne envie de recherche supplémentaire à ce sujet. Dans l'ensemble de mes questionnements au début de ce mémoire, je m'interrogeais sur la nécessité de la consigne scolaire. Je n'ai pas de réponse précise à ce sujet, c'est pourquoi une réflexion sur les ateliers autonomes pourraient compléter ce travail.

Bibliographie

Asher, J. J. (1981). The total physical response: Theory and practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, pages 324-331.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Paris : Retz.

Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation (2007). (3e édition mise à jour ed.). Paris : Bordas.

Dictionnaire de pédagogie (1996) Paris : Bordas.

GUYOT-SECHET Y., & COUPEL J. (2010). *Apprendre le langage des consignes*, édition RETZ.

METTOUDI, C., & YAICHE, A. (1996). *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*. Hachette éducation.

Ministère de l'éducation nationale, 2016, « Travailler la compréhension de consigne » [en ligne], Eduscol, mars 2016.

ZAKHARTCHOUCK J., & MEIRIEU P. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*.

ZAKHARTCHOUCK, J. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes : Un point fort du socle commun : Toutes disciplines : Du cycle 2 au lycée*. Futuroscope : Canopé Éditions.

Sitographie

MEIRIEU Philippe. « Autonomie » [en ligne]. Date de publication : le 22 septembre 2006. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm/> (consulté le 10 mai 2019)

Sommaire des annexes.

Annexe 1 : Illustration de Phillipe DUBOIS : un imagier de la consigne issu de l'article *Prendre le bon train*, Bénédicte DUBOIS-GRYSPEERT, cahiers pédagogiques n°483 : « Attention aux consignes ! », sept.-oct. 2010.

Annexe 2 : Séance 3 : Reconnaître les lettres de son prénom

Présentation de la consigne à l'aide de l'imagier ; transcription objectivée de la présentation de l'atelier.

Annexe 3 : Séance 1 : Tri des formes rondes - Présentation de l'atelier à l'aide de l'illustration (illustration non explicite)

Annexe 4 : Séance 2 : Tri des formes rondes - Présentation de l'atelier à l'aide de l'illustration ; transcription de la présentation

Annexe 5 : Photographie des résultats de l'atelier et transcription orale d'une élève

Annexe 6 : Atelier « La maison des ronds » - Présentation de l'atelier à l'aide de l'illustration ; transcription de la présentation

Annexe 7 : Photographie des résultats de l'atelier « la maison des ronds »

Annexe 8 : Transcription orale de deux élèves sur l'atelier « la maison des ronds »

Annexe 9 : Séance : « classer des collections en fonction d'une quantité d'objets (1,2 et 3) ». Illustration de l'atelier et transcription orale de la consigne donnée aux élèves.

Annexe 10 : Photographie des élèves de la classe B sur l'atelier : « classer des collections en fonction d'une quantité d'objets (1,2 et 3) ».

Annexe 11 : Transcription orale de deux élèves sur l'atelier des collections 1,2 et 3.

Annexe 12 : Atelier « La maison des 3 » - reconnaître une collection de 3 objets. Illustration de l'atelier et transcription orale de la consigne donnée aux élèves. (Classe B)

Annexe 13 : Séance : « classer des collections en fonction d'une quantité d'objets (1,2 et 3) ». Illustration de l'atelier et transcription orale de la consigne donnée aux élèves. (Classe A)

[Annexe 14](#) : Photographie des élèves de la classe A sur l'atelier : « classer des collections en fonction d'une quantité d'objets (1,2 et 3).

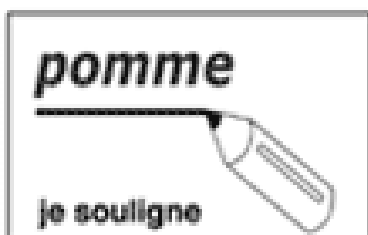
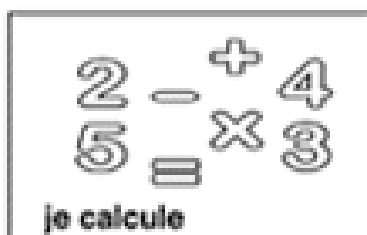
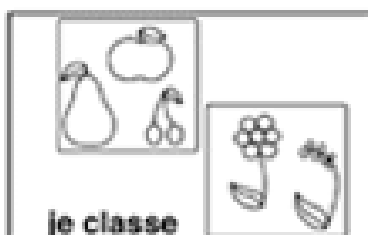
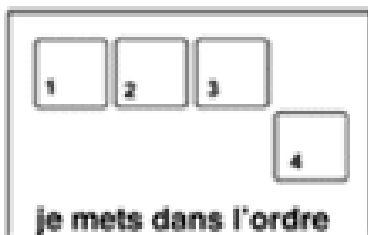
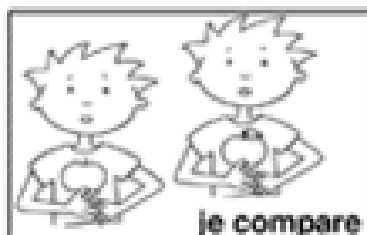
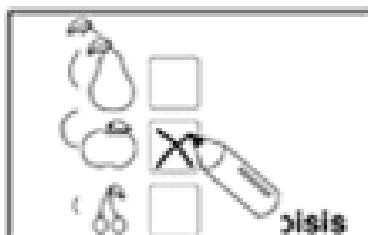
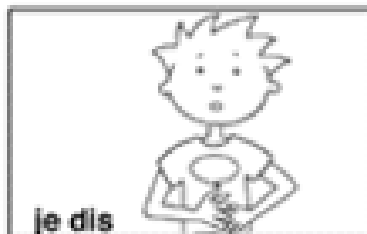
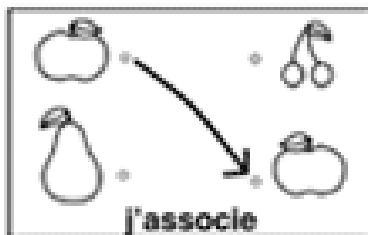
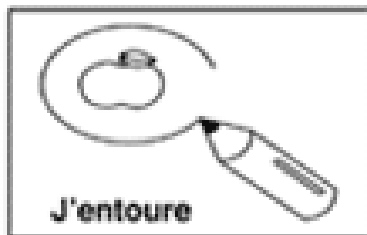
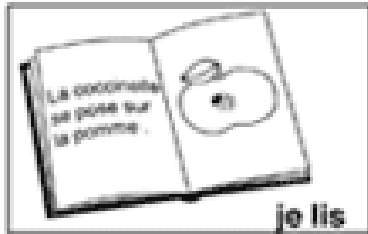
[Annexe 15](#) : Transcription orale de trois élèves sur l'atelier des collections 1,2 et 3. (classe A)

[Annexe 16](#) : Atelier « la maison des 3 » - Reconnaître une collection de 3 objets. Illustration de l'atelier et transcription orale de la consigne donnée aux élèves (classe A).

[Annexe 17](#) : Photographie des élèves de la classe A sur l'atelier « la maison des 3 »

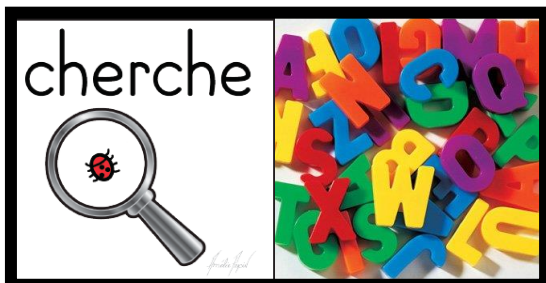
[Annexe 18](#) : Illustration d'un séquençage d'un atelier pour des élèves de MS.

Fiche A



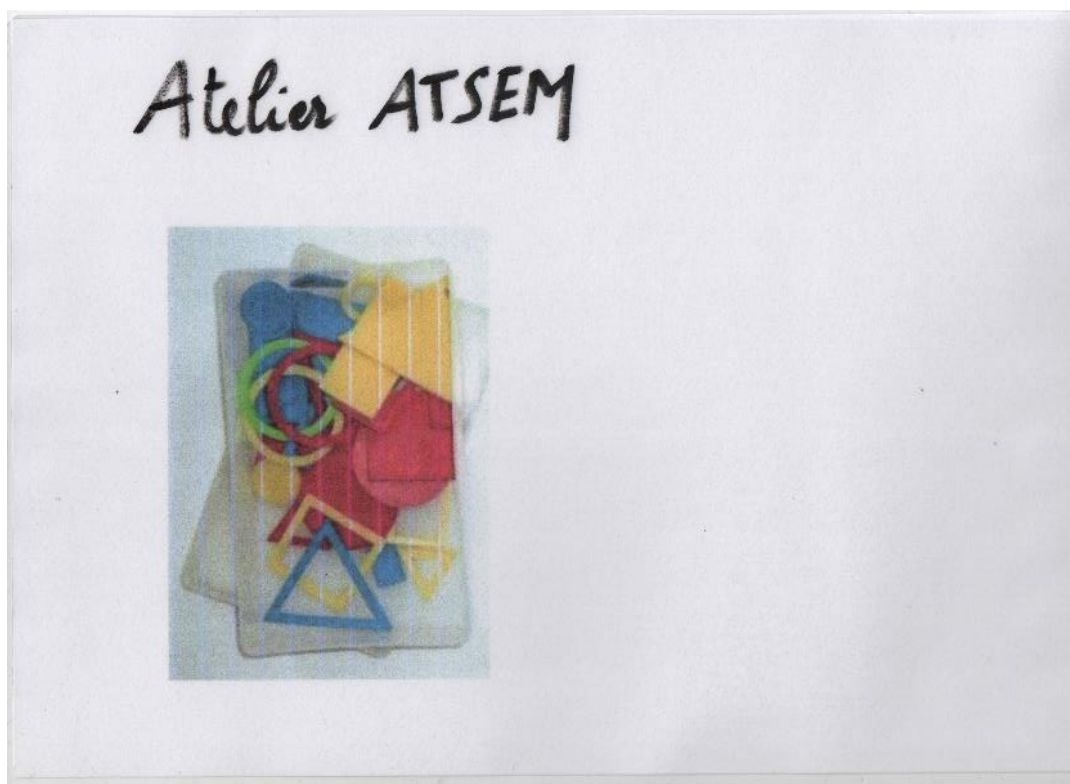
Annexe 2 : Présentation de la consigne à l'aide de l'imagerie ; transcription objectivée de la présentation de l'atelier.

Séance 3 : Reconnaître les lettres de son prénom

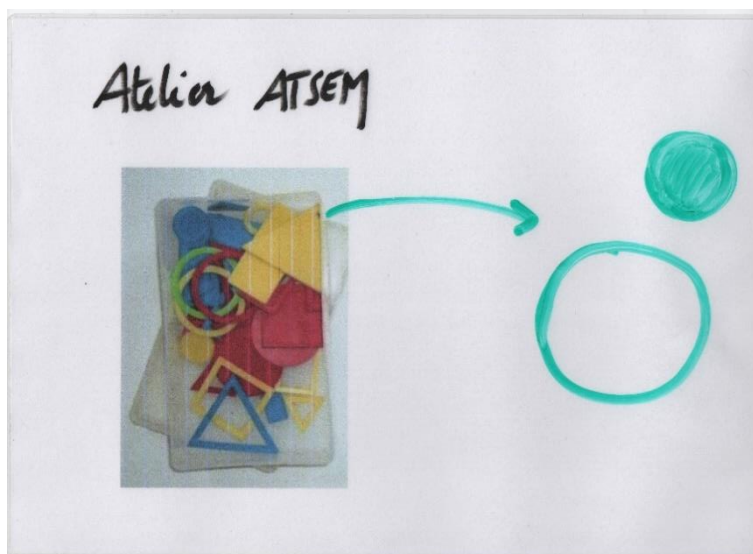


Etapes	Transcription orale	Action de l'enseignant
Comptines pour recentrer l'attention des élèves auprès de l'enseignant		
Présentation de l'atelier	<p><i>« Les petites sections, aujourd'hui vous allez de nouveau chercher les lettres de votre prénom à l'aide des lettres mobiles »</i></p>	<p>Pictogramme « cherche » est affiché au tableau</p> <p>Lorsque le mot « chercher » est énoncé, l'enseignant réalise le geste (cf à la langue des signes)</p> <p>Lettres mobiles : l'enseignant montre la carte et la boîte où sont les lettres mobiles</p>

Annexe 3: Séance 1: Tri des formes rondes - Présentation de l'atelier à l'aide de l'illustration (illustration non explicite)



Annexe 4: Séance 2 : Tri des formes rondes - Présentation de l'atelier à l'aide de l'illustration ; transcription de la présentation (illustration explicite)



Etapes	Transcription orale	Action de l'enseignant
Coin regroupement – Présentation de l'atelier à travers l'illustration		
Retour calme – Comptine : Le petit ourson		
Phase de présentation	Transcription orale	Action de l'enseignant
Présentation de l'illustration au groupe	« Pour cet atelier, que montre cette image ? »	L'enseignant montre l'illustration aux élèves Distribution de la parole
Description des élèves	<p>A : Je vois les formes</p> <p>Enseignant : « Tu vois des formes, d'accord, que pouvons-nous faire avec ses formes ? »</p> <p>N : « Faut qu'on trouve »</p> <p>Enseignant : « Il faut trouver quoi ? »</p> <p>N : « les ronds »</p>	<p>Distribution de la parole des élèves qui lèvent le doigt</p> <p>Reformulation et relance des élèves</p>

Annexe 5 : Photographie de quelques élèves à la fin de l'atelier.



Transcription orale d'une élève :

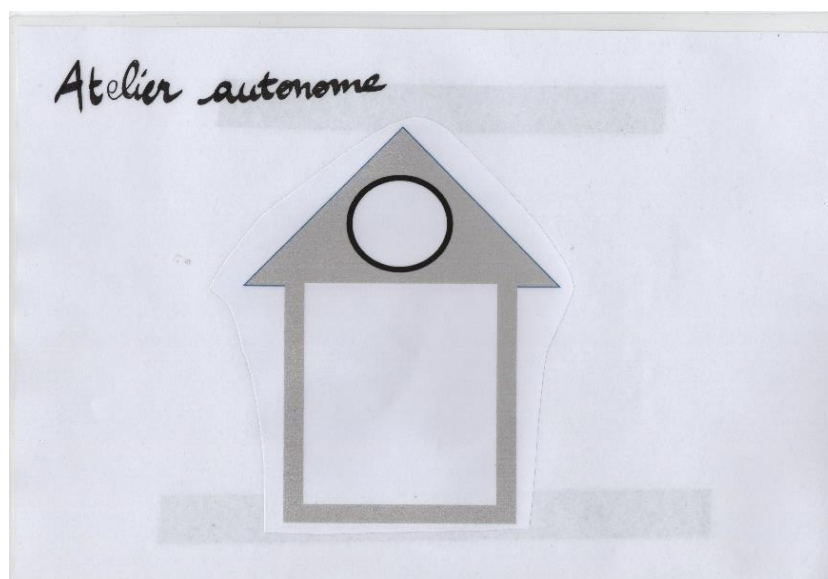
_ N. explique ce que tu as fait ?

_ j'ai mis les ronds dans la boîte

_ Pourquoi tu as mis les ronds dans la boîte ?

_ Parce c'est l'image

Annexe 6 : Atelier « La maison des ronds » - Présentation de l'atelier à l'aide de l'illustration ; transcription de la présentation.



Maison des ronds		
Coin regroupement – Présentation de l'atelier à travers l'illustration		
Retour calme – Comptine : Le petit ourson		
Présentation de l'atelier	Transcription orale	Action de l'enseignant
	Enseignant : « Ensuite, euh, que voyons-nous sur cette illustration ? »	Montre l'illustration Distribution de la parole
	<p>P. « euh, une maison »</p> <p>Né : « Moi aussi, une maison »</p> <p>Enseignant : « Oui, il y a une maison, que pouvez-vous me dire sur cette maison ? »</p> <p>NI : « y'a un toit »</p> <p>Enseignant : « oui »</p>	<p>Demande le silence, pour écouter son camarade</p> <p>Relance sur la description de cette illustration</p>

	<p>Eli : « sur toit, un rond »</p> <p>Enseignant : « Eli, nous dis qu'elle voit un rond sur le toit de cette maison, donc que faut-il faire avec cette maison ? »</p> <p>M : « que des ronds »</p> <p>Ni : « il faut mettre les images avec des ronds »</p> <p>Enseignant : « M et Ni nous disent qu'il faut mettre les images avec des ronds dans cette maison »</p>	
<p style="text-align: center;">Phase de répartition des élèves aux ateliers</p> <p style="text-align: center;">La feuille avec l'illustration de l'atelier suit les élèves durant l'activité</p>		

Annexe 7 : Photographie de quelques élèves à la fin de l'atelier.



Annexe 8 : Transcription orale de certaines élèves :

Première transcription :

_ Explique-moi ton travail A. ?

_ j'ai mis les ronds

_ tu as mis les ronds, pourquoi ?

_ parce que la y'a un rond [l'enfant montre le rond du toit de la maison] et j'ai mis tous les ronds.

_ D'accord, si on regarde l'illustration de l'atelier, que voit-on ?

_ une maison, un toit et un rond

_ d'accord et rappelle moi ce que tu as fait ?

_ prendre les ronds ... et la y'a une croix

_ tu ne la prends pas la croix ?

_ non

Deuxième transcription :

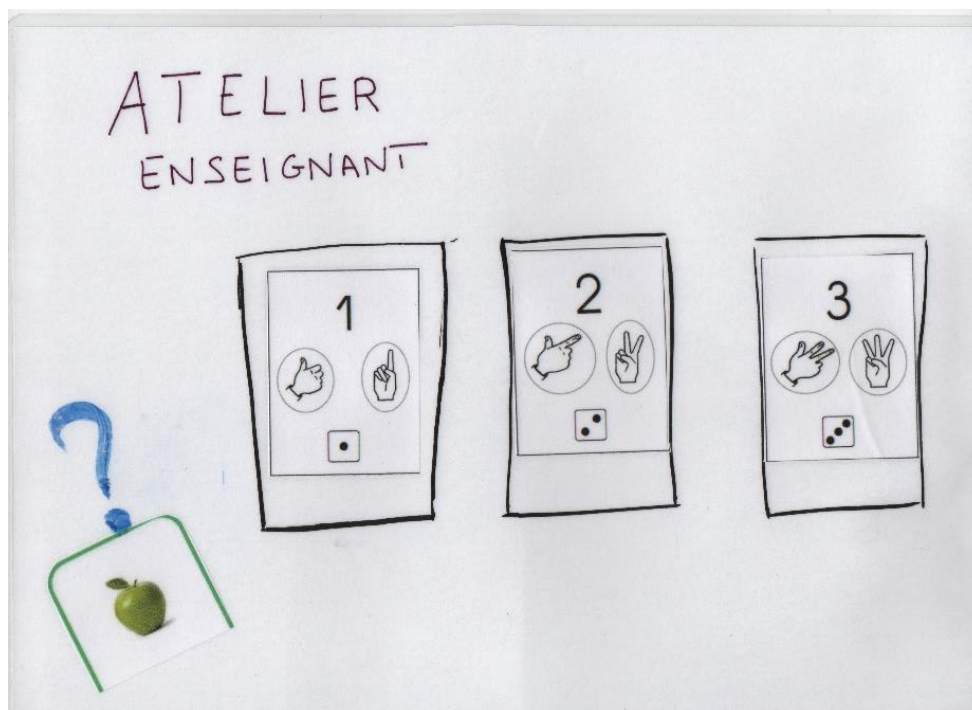
_ On regarde la feuille de l'atelier, que vois-tu ?

_ des ronds // on on on met pas des trucs comme ça

_ Ah oui, tu n'as mis les autres formes, pourquoi ?

_ Je mets les ronds parce qu'enfaîte y'a un rond sur le toit

Annexe 9 :

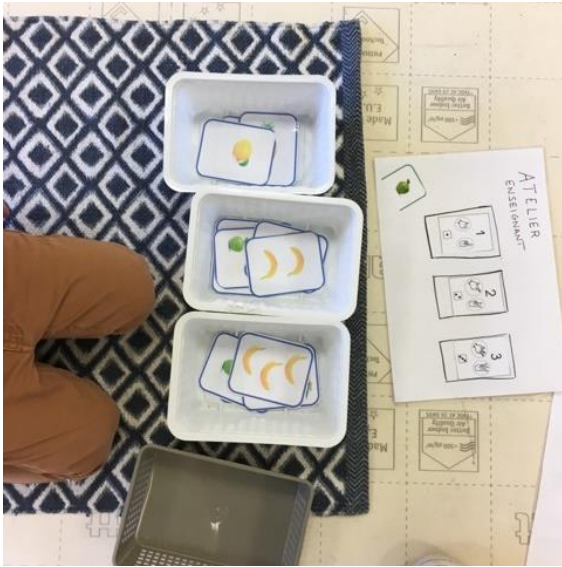


1-2-3		
Coin regroupement – Présentation de l’atelier à travers l’illustration		
Retour calme – Jeu de doigt (Toc toc toc tortue)		
Présentation de l’atelier	Transcription orale	Action de l’enseignant
	Enseignant : « Voici l’atelier, que voyons sur cette fiche, sur cette illustration ? »	Montre l’illustration Distribution de la parole
	<p>M. « un et deux »</p> <p>Enseignant : « Chut, on lève le doigt, L »</p> <p>L : « Un, deux, trois »</p> <p>Enseignant : « Vous êtes d’accord, nous voyons bien : un, deux et trois ? »</p> <p>Collectif : « oui »</p> <p>Enseignant : « Oui S »</p> <p>S : « on voit des carrés »</p> <p>N « oui, euh, on voit des carrés avec un, deux et trois »</p> <p>Enseignant : « Je suis d’accord, on voit des carrés avec un, deux et trois. Et c’est tout ? »</p> <p>Am : « un pomme »</p>	<p>Demande le silence, pour écouter son camarade</p> <p>Distribution de la parole</p> <p>Relance pour décrire l’ensemble de la feuille présentée</p> <p>Reformulation</p>

	<p>Enseignant : « une pomme dit A. »</p> <p>M : « elle est verte »</p> <p>Enseignant : « oui une pomme verte, combien de pomme ? »</p> <p>M : « un »</p> <p>Enseignant : « il y a bien une pomme sur cette image, donc il faut la ranger dans quelle barquette ? »</p> <p>A : « là »</p> <p>Enseignant : « viens nous montrer, on regarde bien »</p> <p>A : [montre le carré avec le 1] « ici dans le 1 »</p> <p>Enseignant : « oui, bien, si j'en ai deux, je mets la carte où ? »</p> <p>A : [montre le carré avec le 2]</p> <p>Enseignant « oui, et si j'en ai 3 »</p> <p>A : [montre le carré avec le 3]</p> <p>Enseignant : « très bien, donc si résume, il faut ranger les cartes : si j'ai un fruit je mets la carte dans la</p>	<p>Induire l'objectif de l'atelier en donnant un exemple dans la carte</p> <p>Synthèse des idées</p>
--	---	--

	barquette 1, deux fruits dans la barquette des 2 et trois fruits dans la barquette des 3, d'accord »	
Phase de répartition des élèves aux ateliers La feuille avec l'illustration de l'atelier suit les élèves durant l'activité		

Annexe 10 : Photographie de cet atelier de la classe B



3

Annexe 11 : Transcription orale de quelques élèves :

Première transcription :

_ Dis-moi ce que tu as fait A. ?

_ j'ai mis les 3 dans la barquette des 3, les 2 dans la barquette des 2 et les 1 dans la barquette des 1 et et j'ai compté les fruits pour mettre dans la barquette.

Deuxième transcription :

_ j'ai mis 3 et 2 dans la barquette

_ tu as mis que les 3 et les 2 dans la barquette ?

_ non, j'ai fait lui

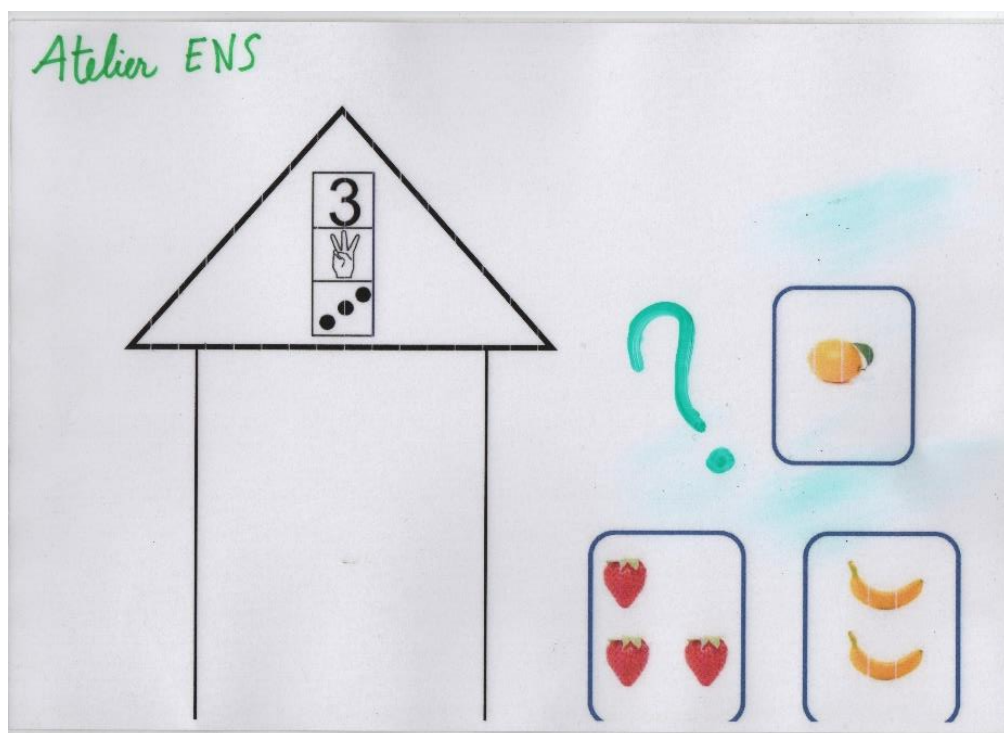
_ comment il s'appelle lui ?

_ 1

_ Oui, c'est ça, alors explique moi ce tu as fait ?

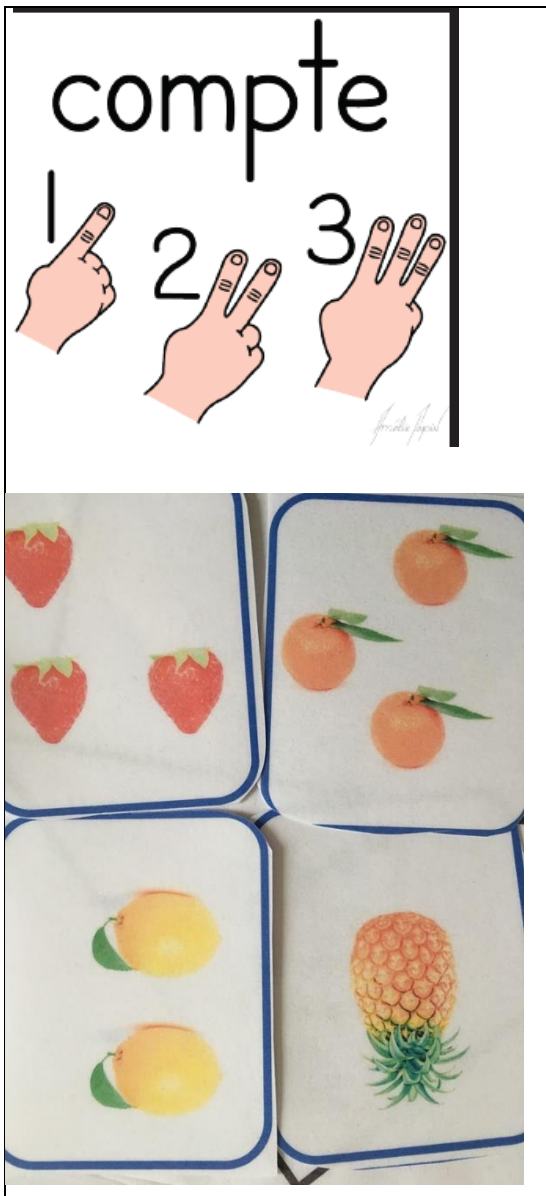
_ j'ai mis les cartes avec 1 dans la barquette, 2 dans la barquette et 3.

Annexe 12 :



Maison des 3		
Coin regroupement – Présentation de l’atelier à travers l’illustration		
Retour calme – Comptine		
Présentation de l’atelier	Transcription orale	Action de l’enseignant
	Enseignant : « On regarde la feuille de l’atelier, que voyez-vous ? »	Montre l’illustration Distribution de la parole
	<p>J : « une maison »</p> <p>Enseignant : « Oui, une maison, c’est tout ? »</p> <p>Mat : « sur le toit on voit 3 »</p> <p>Enseignant : « oui, alors que faut-il faire Mat ? »</p> <p>Mat : « mettre les cartes avec 3 fraises dans la maison »</p> <p>Enseignant : « oui sur la feuille, il faut mettre la carte des fraises dans la maison des 3, donc il faut mettre toutes les cartes où il y a 3 fruits ».</p>	<p>Relance</p> <p>Explicitation et synthèse des élèves qui ont participé</p>
Phase de répartition des élèves aux ateliers		
La feuille avec l’illustration de l’atelier suit les élèves durant l’activité		

Annexe 13 :



Etapes	Transcription orale	Action de l'enseignant
Comptines pour recentrer l'attention des élèves auprès de l'enseignant		
Présentation de l'atelier	<p>« Je mets l'image de la consigne, il faut faire quoi ? »</p> <p>Mey : « compter »</p> <p>« Oui il faut compter les fruits sur les cartes. Par exemple, ici j'ai combien de pommes ? »</p> <p>Ag : « 3 »</p> <p>Enseignant : « oui, ici ? »</p> <p>T : « un ananas »</p> <p>Enseignant : « oui, donc le but c'est de compter les fruits sur les cartes pour les classer dans les barquettes. La barquette des 1, la barquette des et la barquette des 3 »</p>	<p>Pictogramme « compte » est affiché au tableau</p> <p>Lorsque le mot « compter » est énoncé, l'enseignant réalise le geste (cf à la langue des signes)</p> <p>Prendre une carte comme exemple à deux reprises pour illustrer la consigne énoncée</p> <p>Montre une carte avec un ananas</p> <p>LSF – compter</p> <p>Montrer le matériel avec les barquettes</p>

Annexe 14 : Photographie de cet atelier de la classe A



Annexe 15 : Transcription de quelques élèves :

Première transcription :

_ L. explique moi ce que tu as fait ?

_ Faut mettre 2 1 et 3 [l'enfant montre les différentes barquettes lorsqu'il dit 1, 2 et 3] et compter

_ D'accord, et il faut compter quoi ?

_ Les cartes avec les fruits pour les ranger.

Deuxième transcription :

_ Qu'est-ce que tu as fait C ?

_ j'ai mis les pommes

_ tu as mis les pommes, et comment tu as mis les pommes et les autres cartes ?

_ j'ai compté les fruits, 1 2 3 et j'ai mis dans la barquette

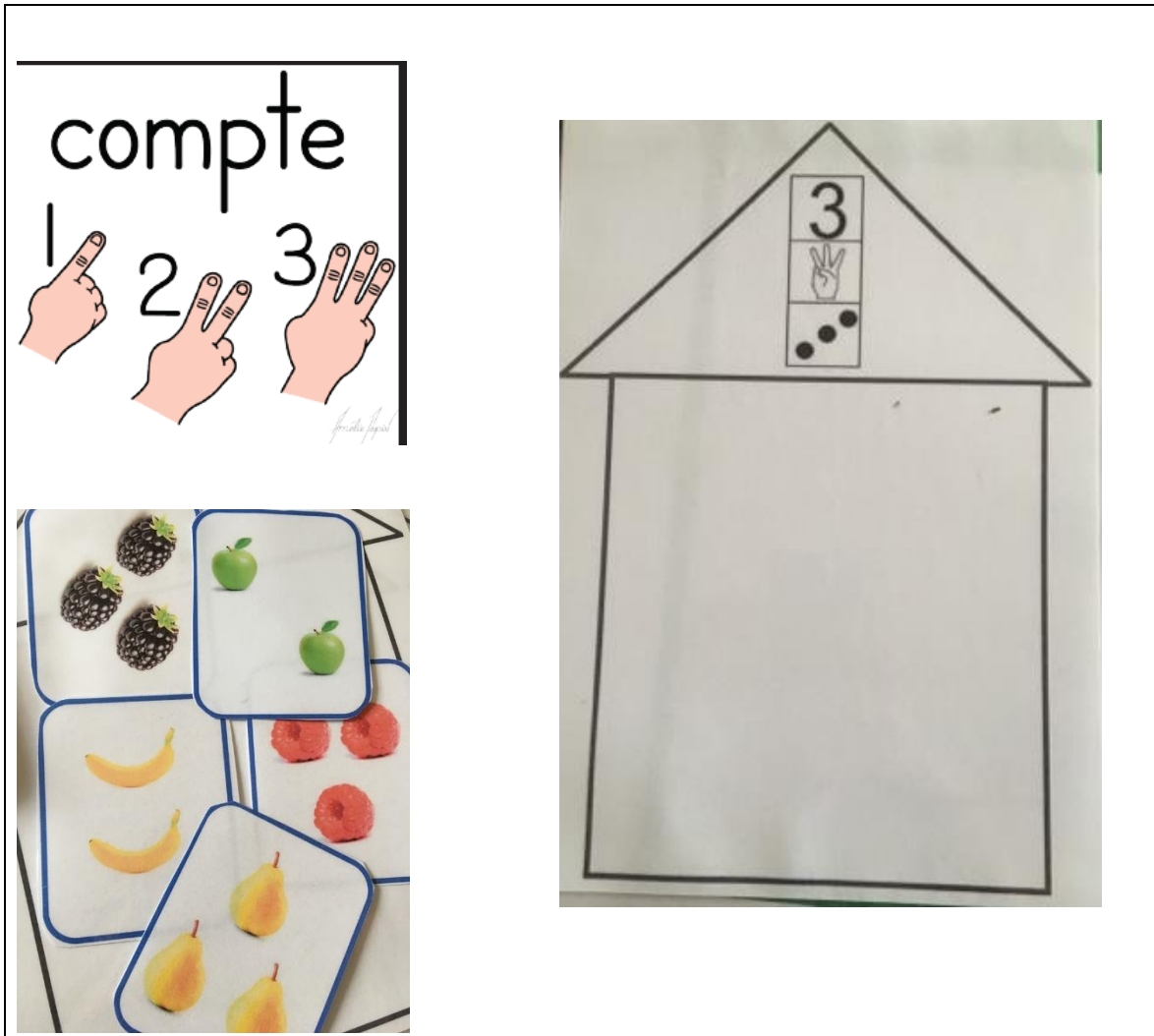
Troisième transcription :

_ J'ai mis des des des des euh des cartes dans la boîte, la boîte des 1, la boîte des 2 et la boîte des 3

_ oui, tu as fait comment pour les ranger ?

_ j'ai euh j'ai euh compté les fruits sur la carte.

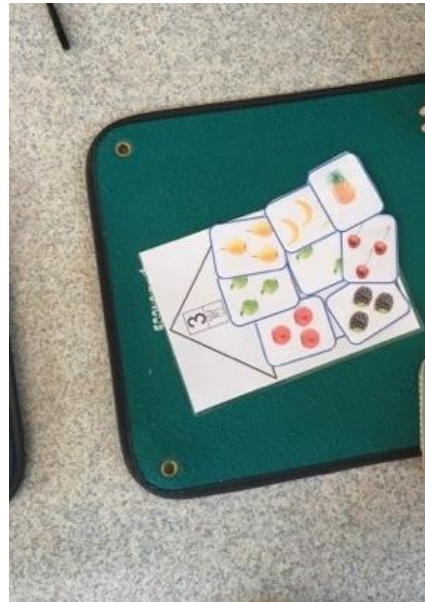
Annexe 16 :



Etapas	Transcription orale	Action de l'enseignant
Comptines pour recentrer l'attention des élèves auprès de l'enseignant		
Présentation de l'atelier	<p>« J'ai affiché les images pour l'atelier, qui peut me dire ce que veut dire cette image ? »</p> <p>Lo : « c'est pour compter »</p>	<p>Pictogramme « compte » est affiché au tableau</p> <p>Lorsque le mot « compter » est énoncé, l'enseignant réalise le geste (cf à la langue des signes)</p>

	<p>« Je suis d'accord, c'est l'image pour dire qu'il faut compter. Aujourd'hui il faut compter les fruits sur la carte et les ranger dans la maison des trois. Si j'ai trois fruits, je mets la carte dans la maison des trois »</p>	<p>LSF – compter Présentation du matériel : « la maison des trois »</p>
--	--	---



Annexe 17 : Photographies de quelques résultats :





Annexe 18 :

1 2 3


découpe



colle



je mets dans l'ordre



Exploiter le matériel - le ranger dans le sac.
Comptiner - utiliser de façon rigoureuse.
Favoriser l'écriture cursive de l'élève. Apprendre à l'élève.

Résumé français

La consigne scolaire est un outil pédagogique qui suit les élèves tout au long de leur scolarité, et débute donc dès le cycle 1. Toutefois, la compréhension de celle-ci est nécessaire pour réaliser la tâche demandée. En aucun cas la consigne ne doit devenir un obstacle aux apprentissages. C'est pourquoi, l'enseignant doit réfléchir à des moyens de transmission de la consigne pour favoriser sa compréhension et ceci dès la maternelle.

Mots clés

Consigne scolaire – compréhension – transmission – cycle 1 – maternelle

Abstract

Instructional instruction is a pedagogical tool that follows students throughout their schooling, and therefore begins in cycle 1. However, an understanding of it is necessary to carry out the required task. In no case should the instruction become an obstacle to learning. For this reason, the teacher must think about ways of transmitting the instruction in order to promote his understanding and this from kindergarten onwards

Keyword

school instruction - understanding – transmission – cycle 1



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

Master MEEF 1^{er} degré

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CLEMENT

Prénom : Vincent

Date : 15/06/2019 Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » : Lu et approuvé

Document à joindre, pour chaque exemplaire du mémoire, une fois signé.