



HAL
open science

Consignes et bilans des ateliers réalisés en autonomie : expérience en classe PS/MS

Julie Allain Évain

► **To cite this version:**

Julie Allain Évain. Consignes et bilans des ateliers réalisés en autonomie : expérience en classe PS/MS. Education. 2019. dumas-02416519

HAL Id: dumas-02416519

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02416519>

Submitted on 17 Dec 2019

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.

Master MEEF

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

Mention premier degré

Écrit réflexif

CONSIGNES ET BILANS DES ATELIERS REALISES EN AUTONOMIE

Expérience en classe de PS/MS

soutenu par

Julie ALLAIN

le 03 mai 2019

En présence de la commission de soutenance composée de :

Hervé MORTIER directeur de mémoire

Anne-Marie DENAT membre de la commission

SOMMAIRE

I.	Introduction	5
II.	Théorie	8
A.	Définition de l'autonomie	8
1.	Dans le dictionnaire	8
2.	Sur le plan pédagogique	8
B.	Importance de la consigne et du retour réflexif dans l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle	9
1.	Donner du sens à la tâche	10
2.	Modalités de dévolution de la consigne.	11
3.	Contenu de la consigne	12
4.	Rôle du retour réflexif vis-à-vis de la consigne.....	15
III.	Actions faites en classe	16
A.	Objectif 1 : faire évoluer mes consignes vis-à-vis du sens de la tâche	16
1.	Présentation des données	16
2.	Analyse	18
B.	Objectif 2 : faire évoluer mes consignes quant aux modalités de passation.....	21
1.	Consigne en atelier ou en classe entière ?	21
2.	Les affichages pour les inscriptions :	22
3.	L'utilisation d'un référent et la verbalisation des consignes	24
C.	Objectif 3 : faire évoluer mes bilans	25
IV.	Conclusion.....	26

I. Introduction

Suite à la réussite du concours j'ai été affectée sur une classe de PS/MS à l'école maternelle CARNOT dans le centre-ville de saint Nazaire.

Cette classe est constituée de 29 élèves répartis de la façon suivante 14 PS/15 MS. A noter toutefois que pour cette classe ce double niveau est déroutant car beaucoup de PS sont plus performants et plus autonomes que les MS. Ce constat aura une incidence sur le travail réalisé dans le cadre de cet écrit réflexif.

Dans cette classe de centre-ville de Saint Nazaire dont j'ai la responsabilité à mi-temps, l'ambiance de travail est agréable avec un groupe classe qui s'est bien formé au cours des deux premières périodes. On peut observer de nombreux échanges entre les élèves et inversement peu de conflit.

Lors de nos premiers échanges, pour permettre de cadrer notre collaboration, la titulaire de la classe (Mme PEYRAT Caroline) m'a proposé de se répartir les compétences et de travailler ainsi de façon relativement individuelle. Il nous est vite apparu à toutes les deux que cette façon de travailler ne nous convenait pas : pas de vue d'ensemble des élèves, impression de faire toujours la même chose avec eux, difficulté à préparer des ateliers autonomes sans « empiéter » sur les compétences travaillées par l'autre, manque d'autonomie des élèves.

Nous avons donc décidé d'un commun accord de modifier le fonctionnement de la classe : garder deux ateliers dirigés ou semi dirigés de 7 élèves chacun (1 PS et 1 MS) dont le travail de préparation est du ressort de l'enseignante responsable et prévoir des ateliers communs qui seront réalisés en autonomie après passation de la consigne par l'enseignante. Ces ateliers sont avec inscription libre des élèves. La progression des ateliers réalisés en autonomie a été construite de façon qu'il y ait une rotation des consignes tous les 15 jours afin que l'ensemble des élèves puissent passer sur tous les ateliers autonomes (les supports d'inscription des enfants sont présentés en annexe 1).

A partir de la période 2 le fonctionnement de la classe a donc été le suivant :

ATELIER 1 : dirigé PE 7 élèves désignés par le PE	ATELIER 2 : semi dirigé ATSEM 7 élèves désignés par le PE	ATELIER PROJET: 3 élèves sur inscription	ATELIER ASSEMBLAGE (Puzzle) : 2 élèves sur inscription
ATELIER DEFI: 4 élèves sur inscription		ATELIER GRAPHISME : 4 élèves sur inscription	ATELIER TRANSVASEMENT: 2 élèves sur inscription

Nous avons donc en fonctionnement 7 ateliers qui doivent tourner et être source d'apprentissage pour tous les élèves.

J'ai véritablement apprécié ce fonctionnement qui a aussi été immédiatement adopté par les élèves du fait de la « semi » liberté d'inscription. Mais bien que j'y aie vu surtout du positif, ce nouveau fonctionnement a généré une nouvelle problématique : les différents ateliers étant lancés le lundi matin j'ai la lourde responsabilité de transmettre **les 5 consignes des ateliers qui seront réalisés en autonomie.**

En situation j'ai constaté que :

- je passais beaucoup de temps pour la passation des consignes que j'avais choisi de faire de façon non collective mais par atelier et inévitablement je me retrouvais avec un décalage dans la mise en activité des élèves. Ce décalage générait un climat de classe qui se dégradait du fait de l'inaction des élèves qui m'attendaient pour l'atelier dirigé ou inversement de l'inaction des élèves qui avaient le sentiment d'avoir fini leur activité autonome et qui par conséquent trouvaient à s'occuper de façon « non cadrée ».
- parfois certains élèves ne réalisaient pas le travail demandé parce qu'ils n'avaient pas compris la demande ou que la mise au travail en autonomie leur posait problème.

Ces difficultés ont engendré une détérioration du climat de classe :

- certains élèves en autonomie ne se sentant pas concernés par la tâche se démobilisaient de l'activité.
- Le temps passé à la gestion de classe et des activités normalement autonomes venait interférer sur mon atelier dirigé ce qui entraînait la encore une démobilisation des élèves.

Mon premier ressenti a été de me dire que le climat de classe se détériorait et qu'il fallait que je travaille au niveau des règles de vie ou de l'autorité. Mais j'ai aussi constaté que les ateliers tournaient beaucoup mieux la deuxième semaine de travail alors que beaucoup d'élèves s'inscrivaient sur des ateliers qu'ils n'avaient pas encore faits. J'ai donc échangé sur ce point avec ma titulaire pour comparer nos fonctionnements et éventuellement identifier des différences fondamentales qui pourraient expliquer cette amélioration du fonctionnement des ateliers autonomes après que la titulaire ait pris la classe : rapidement nous avons identifié deux différences :

- La passation des consignes
- La réalisation du bilan réflexif.

La lecture du document « construire l'autonomie des élèves »¹ m'a confortée sur le fait que les consignes et le travail pour développer la métacognition des élèves fait partie intégrante de l'apprentissage de l'autonomie chez des élèves de maternelle.

Par conséquent j'axerai mon écrit réflexif autour de cette problématique :
Comment faire évoluer la passation de mes consignes et la réalisation du bilan afin d'améliorer le processus d'autonomisation de mes élèves.

¹ LALOUX Cécile, inspectrice chargée de mission - Construire l'autonomie des élèves – Mission Départementale pour l'école Maternelle – 2014/2015

II. Théorie

A. Définition de l'autonomie

1. Dans le dictionnaire

Dans le Larousse² : Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose.

2. Sur le plan pédagogique

Dans le document « construire l'autonomie des élèves³ », Céline LALOUX reprend les propos de Philippe MERIEU pour définir l'autonomie sur le plan pédagogique :

« L'autonomie est la capacité à se construire soi-même. Etre 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 ».

Pour Céline LALOUX il est très important de faire la distinction entre travail en autonomie et travail autonome.

En effet pour l'inspectrice, l'élève qui réalise un travail en autonomie n'est pas nécessairement un élève autonome mais un élève capable de réaliser un travail sans aide extérieure.

Un élève autonome aura lui, acquis des compétences supplémentaires qui rappellent les propos de Philippe MERIEU comme notamment la capacité à être conscient des effets de ses propres actes.

De plus Céline LALOUX propose de définir l'autonomie selon trois composantes à développer :

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>

³ LALOUX Cécile, inspectrice chargée de mission - Construire l'autonomie des élèves – Mission Départementale pour l'école Maternelle – 2014/2015

- **L'autonomie affective et relationnelle** : l'enfant doit se dégager progressivement de l'aide d'un adulte et doit être capable d'agir seul face aux situations qu'il rencontre.
- **L'autonomie physique** : l'enfant prend conscience de ses possibilités physiques et apprend à contrôler ses gestes.
- **L'autonomie intellectuelle** : l'enfant doit être capable d'utiliser des outils pour apprendre et doit avoir les moyens d'utiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes. Il doit apprendre à apprendre et à s'auto-évaluer.

Il ne faut donc pas voir l'autonomie comme une compétence innée mais comme un processus complexe qui nécessite du temps et un véritable enseignement : **l'autonomie est un apprentissage qui se construit dans la durée !**

B. Importance de la consigne et du retour réflexif dans l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle

A l'école maternelle, les trois types d'autonomie entrent déjà en jeu. Du fait de l'âge des enfants, l'autonomie affective est celle qui prime. Les « élèves » sont très attachés à leurs parents, ou à leur professeur des écoles. Les aider à acquérir une autonomie affective c'est leur permettre peu à peu de se détacher de l'adulte et de se sociabiliser. *« La séparation est une opération psychique nécessaire au cours des trois premières années, par laquelle l'enfant se différencie de l'autre et devient autonome à condition d'être sécurisé. Être capable de se séparer, c'est avoir une confiance suffisante en soi et en l'autre. Peu à peu l'enfant doit se dégager de l'aide de l'adulte ; il est capable d'agir seul face aux situations qu'il rencontre. Il devient capable de relativiser, de s'affirmer sans recourir de façon systématique au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui. »⁴*

Bien que très intéressant ce volet ne sera pas traité dans le cadre de cet écrit réflexif qui portera essentiellement sur l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle. Toutefois il est quand même nécessaire de noter qu'à l'instar de la

⁴ Construire l'autonomie à l'école maternelle - Mission École Maternelle – DSDEN 44 - Lettre trimestrielle n°16 décembre 2016. https://www.dsden44.ac-nantes.fr/medias/fichier/lettre-trimestrielle-n-16_1481881070931-pdf

pyramide de MASLOW, l'autonomie intellectuelle ne peut être développée que si les besoins physiologiques et affectifs des élèves sont comblés.

L'autonomie intellectuelle est donc l'objet de cet écrit réflexif. Cet aspect de l'autonomie est souvent défini comme le but ultime des enseignants. Elle se construit tout au long de la scolarité, et peut être tout au long de la vie.

Comme déterminé précédemment un enfant autonome intellectuellement sera capable de penser par lui-même. Il sera aussi capable d'utiliser des outils pour apprendre et aura les moyens d'utiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes. **Il aura appris à apprendre et à s'auto-évaluer.**

Pour Céline LALOUX⁵ « *les consignes ont un rôle à jouer dans cette construction car elles ne se réduisent pas à de simples instructions pour orienter l'activité de l'élève en fonction de la tâche proposée. Elles mettent en jeu le rapport de l'élève au savoir, rapport qui ne doit pas être laissé au hasard et elles permettent d'attribuer du sens aux tâches scolaires* ».

1. Donner du sens à la tâche

Dans son article sur les « spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche⁶ » Marie-thérèse ZERBATO-POUDOU précise que la tâche scolaire repose sur un script bien réglé et ritualisé : énoncé de la consigne, succession d'actions, validation ou évaluation du résultat. Pour la maitre de conférences « *si l'orientation de la tâche dépend étroitement de la consigne, d'autres épisodes comme les régulations en cours d'action et l'évaluation contribuent à la préciser* ». Ce sont les trois volets qui composent la tâche. Dans le cas des ateliers qui seront réalisés en autonomie, les régulations par l'enseignant en cours d'action ne sont pas possibles d'où la grande importance accordée aux deux autres volets : les consignes et les bilans.

Céline LALOUX précise dans son document³ que « *pour qu'elles remplissent leurs fonction vis-à-vis de la tâche et aussi vis-à-vis du processus*

⁵LALOUX Cécile, inspectrice chargée de mission - Construire l'autonomie des élèves – Mission Départementale pour l'école Maternelle – 2014/2015

⁶Zerbato-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. Pp 115-129.

*d'autonomisation, les consignes doivent comprendre deux volets : les conditions de réalisation, les aspects matériels **mais aussi les objectifs didactiques, qui eux vont inscrire la tâche dans son contexte d'apprentissage** ».*

Cette citation renvoie directement aux travaux de Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU⁷. Dans son article, la conférencière faisait part de ses observations sur les consignes émises à l'école maternelle : à l'école maternelle les énoncés des consignes sont rarement explicites sur les objectifs didactiques et portent essentiellement sur le produit à réaliser et sur les actions concrètes. L'auteure prenait comme exemple la consigne suivante « *il faut découper et remettre au bon endroit* » et expliquait que « *remettre au bon endroit ne donne aux enfants aucune information sur la finalité de leur action* ». Le risque avec ce manque d'explicitation de la finalité didactique est que les élèves se construisent une fausse représentation de ce qu'est la tâche scolaire.

2. Modalités de dévolution de la consigne.

Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU évoque aussi dans son document⁵ les différentes modalités d'énoncé des consignes à l'école maternelle. Elle stipule que la plupart du temps l'énoncé des consignes donne lieu à une mise en scène particulière et ritualisée. L'auteure évoque plusieurs procédés observés :

- **Consigne unique concernant tous les élèves.** Elle est donnée en classe entière.
- **Plusieurs consignes, une pour chaque groupe de travail.** Dans le cas présent, le professeur des écoles peut faire le choix de les formuler en classe entière afin de répondre aux objectifs qu'il se fixe et qui peuvent être : exercer la mémoire, anticiper sur les activités, motiver les élèves et leur permettre d'attribuer un sens à leur travail. L'autre choix possible est d'énoncer les consignes à chaque groupe au moment de la mise au travail si on considère que les énoncés collectifs de tous les ateliers n'aident pas à maintenir l'attention des élèves sur le travail qui les attend.

⁷ 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. Pp 115-129.

Dans un entretien pour le site de l'IFE⁸, Sylvie Cèbe insiste quant à elle sur l'importance des passations collectives de consigne, « *parce que ce qui est dit pour les uns vaut pour les autres et que le collectif permet de sortir de l'immédiateté pour se projeter dans ce qu'on va faire plus tard, dans l'atelier, et que la répétition est positive pour développer l'attention, la compréhension et l'adhésion à l'activité proposée. « Rappeler ce qui a déjà été fait » est un levier de plus pour inscrire l'élève dans une continuité et améliorer les conditions du transfert. »*

Une autre piste à travailler est sur la manière d'énoncer les consignes. Une nouvelle fois plusieurs procédés peuvent être observés :

- L'enseignant énonce l'intégralité de la consigne et la fait répéter par des élèves.
- L'enseignant peut faire deviner la consigne à partir du matériel
- L'enseignant peut donner une consigne et réaliser une procédure erronée pour faire réagir les élèves
- L'enseignant peut utiliser ou non des affichages, du matériel pour aider à la verbalisation de la consigne. Cette notion de référent est traitée dans le paragraphe suivant.

Le choix de ces procédés va dépendre notamment :

- Du nombre de fois où la consigne a été émise auparavant ou du nombre de fois où elle sera émise.
- Du type d'activité (par exemple : en autonomie ou non.)
- Du niveau des élèves, de l'hétérogénéité de la classe et de la capacité de verbalisation des enfants.

3. Contenu de la consigne

Pour Jean-Michel ZARKATCHOUK « **la consigne parfaite n'existe pas** ». Dans son article éponyme issu de l'ouvrage « comprendre les énoncés et les

⁸ <http://neo.ens-lyon.fr/neopass/index.php?themes=4&activites=31&lang=fra>

consignes »⁹ le pédagogue précise que « la seule réponse à la question initiale qu'est-ce qu'une bonne consigne ? est que cela dépend de notre objectif ».

Par conséquent, dans le cas d'ateliers réalisés en autonomie, la consigne n'aura pas le même objectif que pour des ateliers dirigés. D'autant plus que comme évoqué précédemment lors d'ateliers en autonomie le feed-back réalisé par le professeur sur l'action des élèves n'est pas immédiat.

Dans le cas d'ateliers dirigés il semble tout à fait pertinent de se fixer comme objectif la compréhension même de la consigne, dans un but d'apprendre à apprendre. Le cas échéant il est souhaitable de proposer des consignes dites résistantes car elles présentent une certaine complexité. Tout un travail peut donc être engagé autour de la compréhension des consignes dès l'école maternelle. L'ouvrage de Jean-Luc COUPEL et Yolande GUYOT-SECHET « Apprendre le langage des consignes »¹⁰ est une ressource très intéressante pour le professeur des écoles qui souhaite :

- faire apprendre aux élèves et ce de façon explicite, les mécanismes, le vocabulaire et l'organisation syntaxique des consignes⁸.
- développer la capacité de l'élève à se construire une représentation de la tâche à effectuer à partir de la consigne et non pas par imitation d'un modèle, ou de l'action de l'enseignant⁸.

L'enjeu de ce mémoire réflexif n'est pas situé à ce niveau mais bien sur la problématique qui est **Comment faire évoluer la passation de mes consignes et la réalisation du bilan afin d'améliorer le processus d'autonomisation de mes élèves**. Toutefois cela semblait pertinent de l'évoquer dans la mesure où ce travail « d'apprendre à comprendre les consignes » doit être mené en parallèle du travail de passation des consignes pour une efficacité optimale vis-à-vis de la tâche.

⁹ Zakhartchouk Jean-Michel – Comprendre les énoncés et les consignes. Un point fort du socle commun – La consigne parfaite n'existe pas – p 17-18 - Canopé Editions - 2016

¹⁰ Yolande Guyot-Séchet et Jean-Luc Coupel – Apprendre le langage des consignes : PS/MS/GS – Editions Retz – 2010.

Pour revenir au contenu des consignes des ateliers autonomes l'objectif sera qu'il soit suffisamment clair sur les conditions de réalisation et les objectifs didactiques **pour inscrire la tâche dans son contexte d'apprentissage.**

Dans son mémoire sur la transmission de la consigne en maternelle¹¹ Bénédicte DUHAMEL récapitule les questions que doit se poser l'enseignant lors de la rédaction de la consigne (il est indispensable que les consignes même orales soient au préalable rédigées) :

- Pourquoi je donne cette consigne
- Dois-je mettre de la complexité dans ma consigne ?
- Est-il nécessaire de décomposer la consigne ?
- Est-ce que je pense, en énonçant ma consigne, aux critères d'évaluation ?
- Quand dois-je donner la consigne ?
- Vais-je utiliser ou non un référent lors de l'oralisation de la consigne.

La question du référent ?

Toujours dans son mémoire, Bénédicte DUHAMEL s'appuie sur les écrits¹² de Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU pour analyser le rôle du référent en accompagnement de la consigne. Pour Bénédicte DUHAMEL, le référent a un rôle important à jouer en lien avec les capacités langagières des enfants de maternelle. Les enfants arrivant en petite section sont dans un langage de situation et l'un des enjeux fort de ces premières années d'école est de les mener vers un langage d'évocation. Tous les enfants n'avanceront pas au même rythme dans cet apprentissage du langage. Par conséquent sans l'emploi de référent les enfants se trouvant en langage de situation ne vont pas pouvoir se projeter dans l'activité. Le référent permet donc d'échanger en situation afin de se projeter dans une tâche future.

¹¹ DUHAMEL Bénédicte – Comment transmettre la consigne en maternelle ? – Education. 2012 - <dumas-00735141>

¹² 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. Pp 115-129.

Ceci est corrélé par les propos de Céline LALOUX¹³ : « *il est souvent nécessaire pour les élèves en difficultés ou les plus jeunes de faire une démonstration du travail à accomplir.* »

A noter toutefois qu'une fois la démonstration faite, en fonction des tâches demandées, le référent peut disparaître lors de la mise en activité des élèves afin que ceux-ci ne s'appuient que sur le matériel à leur disposition.

De plus le référent peut avoir une autre fonction qui est de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe. En ajoutant un référent, l'enseignant prend en compte les élèves ayant une meilleure mémoire visuelle qu'auditive.

Les trois paragraphes précédents ont permis de mieux comprendre comment pouvait être énoncée une consigne dans une classe de PS/MS. Mais aussi efficace et bien préparée qu'elle puisse l'être, la consigne ne prendra tout son sens que si une évaluation est faite sur la tâche réalisée et ceci est d'autant plus vrai pour les tâches réalisées en autonomie.

4. Rôle du retour réflexif vis-à-vis de la consigne

Dans son document d'accompagnement des enseignants¹⁴ Cécile LALOUX précise que « *La consigne donnée, le travail réalisé, il est nécessaire alors de procéder à une véritable évaluation qui permet de vérifier le résultat et les procédures employées, mais qui sera aussi l'occasion de rappeler la consigne. Ainsi on attribue du sens et ce faisant, donne des outils à l'élève pour construire son autonomie dans son rapport aux activités scolaires* ».

Les élèves comprendront donc progressivement ce qu'est une consigne, son statut, sa stabilité tout au long de l'activité et son utilité lors de l'évaluation des productions.

La question se pose alors de comment faire une évaluation la plus efficace possible pour l'élève pour ces ateliers réalisés en autonomie ?

¹³ LALOUX Cécile, inspectrice chargée de mission - Construire l'autonomie des élèves – Mission Départementale pour l'école Maternelle – 2014/2015

¹⁴ LALOUX Cécile, inspectrice chargée de mission - Construire l'autonomie des élèves – Mission Départementale pour l'école Maternelle – 2014/2015

Pour Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU¹⁵ « *le moment de l'évaluation de la tâche doit être compris comme un acte qui dépasse le simple constat de réussite ou d'échec* ». Pour être efficace l'évaluation ne doit donc pas être une simple validation mais bien reprendre l'objectif didactique de la consigne et notamment les critères d'évaluation. Une des questions fondamentales qui doit être posée lors du bilan est non pas « qu'est-ce que tu as fait » mais bien « qu'est-ce que tu as appris et comment as-tu procédé ? ».

Le bilan ne doit pas non plus s'arrêter seulement aux erreurs mais aussi aux réussites. Par ailleurs dans le cas d'une tâche réussie par un élève et bien verbalisée à l'enseignant, celui-ci pourra s'appuyer sur cet élève lors d'un bilan collectif.

III. Actions faites en classe

A. Objectif 1 : faire évoluer mes consignes vis-à-vis du sens de la tâche

Les recherches et l'apport théorique générés par le travail sur l'écrit réflexif m'ont permis de faire évoluer mes consignes entre la période 2 (mis en place des ateliers en autonomie) et la période 4 (rendu de l'écrit).

1. Présentation des données

L'ensemble des consignes des ateliers en autonomie étaient rédigées dans mon cahier journal. Je vais donc partir de ce support en extrayant les consignes afin de visualiser leur évolution.

¹⁵ 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. Pp 115-129.

Période 2 Lundi 05/11/18								
Durée	Niveau	Domaine	Compétence finale visée	Objectif	Déroulement	Gestion	Matériel	Bilan
8h30-8h50					Accueil : jeux libres on range avant la fin de la musique et on s'applaudit si le contrat est rempli service plante PHOTO	autonomie		
8h50-9h10					regroupement 1 : cf feuille rituel période 2			
9h10-9h40					ATELIER 1			
	PS	Inscription aux espaces : - graphisme/lettre - défis - assemblage - sensoriel - projet						

Fig 1 - Exemple de consignes rédigées dans le cahier journal pour la période 2 :

ATELIERS AUTONOMES (inscription)					
		explorer le monde	Réaliser des constructions ; construire des maquettes simples en fonction de plans ou d'instructions de montage	faire un château avec 4 tours	atelier 1: nous avons fini avec les tours, nous ferons le bilan tout à l'heure car je n'avais pas donné la photo de la plus grande tour à caroline. Aujourd'hui nous allons travailler sur les châteaux. Vous allez devoir me construire un château, attention comme pour les tours vous devez le construire ensemble!! je vous ai amené une image de château pour vous aider. D'après vous qu'est-ce que vous allez devoir construire pour que ce soit bien un château (les tours, les murs), il y a combien de tours? oui 4 et de murs? oui 4 aussi. A la fin surtout ne le cassez pas je viendrai le prendre en photo.
		Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	découvrir le principe alphabétique commencer à écrire seul	recomposer un mot avec modèle au dessus	atelier 2 : niveau 1 : vous devez trouver les lettres pour faire le mot. Certains auront le modèle en dessous et pour d'autres le mot sera écrit au dessus. Quand vous avez fini vous prenez votre étiquette et vous mettez les mots sur le côté avec votre étiquette pour que je le prenne en photo. Attention, je veux voir des mots et non des constructions ou des pistolets...
					atelier 3: semoule, vous devez réussir à remplir les bouteilles
		construire ses premiers outils pour structurer sa pensée	reproduire un assemblage à partir d'un modèle	puzzle	atelier 4: je regarde où j'en suis dans les défis et je fais au moins 2 puzzles que maîtresse a placés à côté de moi. Je complète mon cahier et puis je peux faire les puzzles de mon choix quand j'ai terminé
		construire ses premiers outils pour structurer sa pensée	reproduire un assemblage à partir d'un modèle	réaliser une figure à partir d'un modèle	atelier 5: je choisis un modèle de picot et je le reconstitue. Si j'ai fini je peux en prendre un autre modèle. Ensuite vous prenez votre étiquette que vous mettez sur vos réalisations.

Fig 2 - Exemple de consignes rédigées dans le cahier journal pour la période 3

ATELIERS AUTONOMES (inscription)							
	construire ses premiers outils pour structurer sa pensée	classer des objets selon un critère	jouer avec les animaux	atelier 1: Pendant les deux semaines précédentes vous avez séparé les animaux de la savane des autres animaux. maintenant vous allez jouer seulement avec les animaux de la savane que j'ai mis dans la caisse, mais au moment de ranger je vais vous demander de trouver un autre moyen de classer les animaux, vous devez mettre ensemble dans la même boîte des animaux qui pour vous vont bien ensemble et vous me direz pourquoi. Je vais vous laisser plusieurs boîtes.			animaux de la savane
	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	reconnaitre les lettres de l'alphabet dans les 3 écritures	PS : correspondance terme à terme MS : découvrir l'alphabet en script	atelier2 : Niveau 1 : jeu de la chenille sur le corps de la chenille avec les lettres de l'alphabet. Vous vous rappelez du type d'écriture? oui c'est en script. On se rappelle que le script est une autre façon d'écrire les lettres de l'alphabet. Cette écriture, l'écriture scripte est uniquement faite pour être lue, c'est celle qu'on voit dans les livres. Par contre on n'apprend pas à écrire en script, moi par exemple je ne sais pas écrire en script mais je sais le lire. Avec ce jeu vous allez apprendre à reconnaître les lettres en script pour cela vous allez devoir bien regarder les lettres sur les corps de la chenille, retrouver les mêmes lettres en script et les placer au bon endroit sur le corps. Faire un exemple. quand vous aurez fini vous irez chercher votre étiquette et vous le mettrez à côté de votre chenille pour que je sache que c'est vous qui l'avez faite, ensuite vous pourrez faire du graphisme ou de l'écriture sur le tableau blanc.			plateau chenille lettres en scripte
	explorer le monde	utiliser des outils et des matériaux adaptés à une situation.	remplir les bouteilles mais seulement jusqu'à trait	atelier3: avec cet atelier on entraîne ses mains à faire des choses précises, ça va nous aider pour l'écriture. sable, remplir les bouteilles jusqu'à un niveau avec les différents outils (mettre des pièges avec des outils percés).			sable + bouteille + outils
	construire ses premiers outils pour structurer sa pensée	reproduire un assemblage à partir d'un modèle	puzzle	atelier 4: je regarde où j'en suis dans les défis et je fais au moins 2 puzzles que maîtresse a placés à côté de moi. Je complète mon cahier et puis je peux faire les puzzles de mon choix quand j'ai terminé			
	explorer le monde	Dans un environnement bien connu, réaliser un trajet, un parcours à partir de sa représentation	a partir du codage réaliser le parcours	atelier5: Vous allez apprendre à faire un parcours à partir des images. Vous voyez j'ai préparé des plateaux avec au dessus des images qui vous indiquent le parcours que vous devez faire pour aller voir tous les animaux. En dessous sur le plateau, il y a les animaux. Vous devez trouver le 1er animal qui correspond à la 1ère image du parcours et ensuite mettre les flèches pour aller au deuxième animal du parcours en ainsi de suite. quand vous pensez avoir fini vous m'appellez pour que je vienne valider et vous pourrez en faire un autre. Attention il ne faut pas perdre les flèches car sinon on ne pourra plus jouer et il faut laisser tranquille les animaux sur le parcours.			planche trajet avec 5 animaux max flèches magnétiques

Fig 3 - Exemple de consignes rédigées dans le cahier journal pour la période 4 :

2. Analyse

Pour la période 2 on peut constater qu'aucune consigne n'était rédigée dans mon cahier journal. J'énonçais les consignes à partir du matériel mis en place par ma titulaire et des consignes qu'elle m'avait laissées par oral.

Pour la période 3 et la période 4 l'ensemble des consignes des ateliers en autonomie sont rédigées. Toutefois nous pouvons noter une grande différence entre les consignes de la P3 et de la P4 notamment vis-à-vis de l'objectif didactique.

Pour l'analyse prenons comme exemple les consignes pour l'atelier de l'espace lettre.

L'atelier pour les semaines 3 et 4 de la P3 était le suivant :



Fig 4 – Photo de l'atelier des semaines 3 et 4 de la P3

Les enfants devaient retrouver les lettres en capital d'imprimerie pour recomposer les mots d'un album lu en classe.

La consigne écrite dans mon cahier journal était la suivante.

« Vous devez trouver les lettres pour faire le mot. Certains auront le modèle en dessous et pour d'autre le mot sera écrit au-dessus. Quand vous avez fini vous prenez votre étiquette et vous mettez les mots sur le côté avec votre étiquette pour que je le prenne en photo. Attention, je veux voir des mots et non des constructions ou des pistolets... »

L'atelier pour les semaines 3 et 4 de la P4 était le suivant :



Fig 5 – Photo de l'atelier des semaines 3 et 4 de la P3

Les enfants devaient retrouver les lettres en écriture scripte pour les associer en terme à terme avec les lettres qui composent le corps de la chenille.

La consigne écrite dans mon cahier journal était la suivante :

« Sur le corps de la chenille vous avez les lettres de l'alphabet. Vous vous rappelez du type d'écriture?. On se rappelle que le script est une autre façon d'écrire les lettres de l'alphabet. Cette écriture, l'écriture scripte est uniquement faite pour être lue, c'est celle qu'on voit dans les livres. Par contre on n'apprend pas à écrire en script, moi par exemple je ne sais pas écrire en script mais je sais le lire.

Avec ce jeux vous allez apprendre à reconnaître les lettres en script pour cela vous allez devoir bien regarder les lettres sur le corps de la chenille, retrouver les mêmes lettres en script et les placer au bon endroit sur le corps. **Faire un exemple.**

Quand vous aurez fini vous irez chercher votre étiquette et vous la mettrez à côté de votre chenille pour que je sache que c'est vous, ensuite vous pourrez faire du graphisme ou de l'écriture sur le tableau blanc. ».

Par comparaison on peut voir apparaitre de nombreux éléments indispensables dans la consigne de P4 et qui étaient absent en P3 :

- **L'objectif didactique** : en P3 la rédaction de la consigne était centrée sur l'aspect matériel de la tâche « trouver les lettres pour faire le mot », ce que les élèves apprenaient (reconnaitre et savoir identifier les lettres de l'alphabet pour reconstituer un mot) étant omis. En P4 l'objectif didactique est plus explicite « Avec ce jeux vous allez apprendre à reconnaître les lettres en scripts ».
- **Les critères d'évaluation** : en P3 aucun critère d'évaluation. En P4 même si cela n'est pas encore satisfaisant une ébauche de critère apparait « retrouver les lettres en script et les placer au bon endroit sur le corps ».
- **Les modalités de passation** : en P3 je ne prévoyais pas par avance si j'allais faire une démonstration ou non. Pour la P4 j'ai essayé de m'interroger plus fréquemment et les fois où cela me paraissait indispensable cela était noté dans mon cahier journal « faire un exemple ».
- **La fin de la tâche** : en P3 je ne prévoyais pas spécialement ce que pouvais faire les élèves une fois que leur tâche en autonomie était réalisée.

En P4 je l'ai prévu de façon systématique en m'appuyant sur des affichages qui restaient au niveau des différents espaces. L'objectif étant de ritualiser le plus possible cette fin de tâche afin que la passation de consigne soit centrée sur l'apprentissage à réaliser. (un exemple d'affichage pour la fin de tâche est présenté en annexe 2).

B. Objectif 2 : faire évoluer mes consignes quant aux modalités de passation.

1. Consigne en atelier ou en classe entière ?

En période 2, je n'arrivais pas à maîtriser suffisamment le groupe classe lors des moments de regroupement, j'ai donc choisi d'envoyer les élèves à leur atelier et d'expliquer les consignes à chaque groupe. Comme stipulé lors de mon introduction ce mode de fonctionnement n'était pas satisfaisant : tous les élèves étaient envoyés au même moment aux ateliers, le temps que je transmette les consignes aux ateliers réalisés en autonomie les enfants qui m'attendaient pour l'atelier dirigé étaient sans activité (manipulation libre du matériel mais sans consigne) et se dispersaient. De plus quand j'arrivais enfin à mon atelier dirigé, les enfants qui avaient commencé bien avant leurs ateliers en autonomie avaient fini et ne savaient pas quoi faire.

Suite à mes recherches et notamment le positionnement de Sylvie Cèbe sur le site de l'IFE¹⁶ j'ai choisi de revenir à un fonctionnement avec énonciation des consignes en groupe. Cela était d'autant plus justifié que ces ateliers allaient concerner l'ensemble des élèves et que cela leur permettait aussi de faire un choix conscientisé lors des inscriptions. J'ai aussi fait ce choix vis-à-vis de la capacité des PS de cette classe à se concentrer.

Afin de mieux maîtriser ce moment de passation des consignes en grand groupe j'ai aussi changé en P4 deux autres modalités : les affichages et l'utilisation d'un référent.

2. Les affichages pour les inscriptions :

J'ai fait évoluer les affichages des feuilles d'inscription afin de les rendre plus explicites. Les photos ci-après permettent de se rendre compte de cette évolution.

¹⁶ <http://neo.ens-lyon.fr/neopass/index.php?themes=4&activites=31&lang=fra>

Lettres



Fig 6 - Affichage mis sur les fiches d'inscription pour l'espace lettres/graphisme en P3

L'ÉCRITURE·SCRIPTE ¶



¶
¶
CONSIGNE°: je regarde bien les lettres en écriture scripte sur le corps de la chenille, je retrouve les mêmes et je les pose au bon endroit ¶

¶
¶
J'APPRENDS°: ¶



¶
¶
→ Une nouvelle façon d'écrire les lettres de l'alphabet°: l'écriture scripte ¶

Fig 7 - Affichage mis sur les fiches d'inscription pour l'espace lettres/graphisme en P4.

Ce changement d'affichage avait deux objectifs principaux :

- **Faire déjà rentrer les élèves dans la tâche au moment de leur inscription.** Avec le nouvel affichage il était plus aisé de répondre à un élève qui me demandait « je vais faire quoi ? » avant de s'inscrire. Ainsi avec la photo de l'atelier je pouvais interagir avec lui selon différentes modalités comme par exemple essayer de lui faire deviner la consigne à partir de la photo ou bien lui lire la consigne en m'aidant de la photo pour imaginer mes propos.
- **Partager avec les parents les apprentissages des enfants :** les enfants ne sachant pas lire il n'était pas obligatoire de faire apparaître de l'écrit sur ces affichages toutefois cela m'a paru intéressant dans le sens que dans cette classe de centre-ville quasiment **tous les parents** accompagnent au moins une fois dans la semaine leurs enfants dans la classe et restent jusqu'à ce que leur enfant soit inscrit à un atelier. Le fait d'inscrire la consigne et l'objectif didactique sur l'affiche génère au moment des inscriptions des échanges intéressants entre enfants et parents. De plus les parents qui ont pu voir l'activité qu'allait faire leur enfant peuvent plus facilement, s'ils le souhaitent, entamer une discussion le soir.

3. L'utilisation d'un référent et la verbalisation des consignes

Comme les ateliers en autonomie sont maintenus sur 15 jours la consigne est énoncée 10 fois. Pour ma part je dois donc énoncer la consigne 5 fois répartie sur les deux semaines. J'ai donc choisi de faire évoluer la passation de mes consignes en fonction du moment où elle est donnée.

Le lundi de la première semaine de rotation : les consignes sont nouvelles, pour les ateliers réalisés en autonomie j'ai pris le parti de faire systématiquement une démonstration avec le matériel devant le groupe classe (sauf pour l'espace projet qui met généralement les élèves face à une situation problème). Les photos présentées en annexe 3 ont été prises lors de la 1ère passation des consignes et permettent de visualiser le type de support utilisé pour la verbalisation des consignes.

Le mardi et le mercredi de la première semaine de rotation : je demande à un élève qui l'a fait la veille d'expliquer à ses camarades ce qu'il a fait. Je verbalise après lui pour bien énoncer l'objectif didactique en utilisant une nouvelle fois le matériel.

Le lundi, le mardi et le mercredi de la deuxième semaine de rotation : je demande à un élève concerné par l'atelier car inscrit, de me dire ce qu'il va apprendre et ce qu'il va faire. Je reverbalise après lui.

C. Objectif 3 : faire évoluer mes bilans

Les différentes recherches que j'ai effectuées et résumées dans la partie « théorie » m'ont aussi fait prendre conscience de l'importance du bilan dans la compréhension même de la consigne. J'ai donc aussi fait évoluer ma façon de procéder pour la réalisation des bilans.

Lors de la période 2, il y avait un tel décalage entre les 1^{ers} ateliers mis en place et mon atelier dirigé que je n'avais pas le temps de valider le travail réalisé en autonomie par les élèves d'autant plus que mon emploi du temps était de suivant :

	EMPLOI DU TEMPS PERIODE 2
8h30-8h50	Accueil : <i>Inscriptions aux ateliers, jeux libres, dessins libres, date avec les enfants concernés</i>
8h50-9h10	Regroupement 1
9h10-9h40	Ateliers 1 : <i>5 ateliers sur inscription</i> <i>1 atelier dirigé</i> <i>1 atelier semi-dirigé</i>
9h45-10h15	Ateliers 2 : Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
10h15-10h45	Récréation
10h45-11h00	Regroupement 2 :
11h00-11h40	Ateliers 3 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
11h40-11h50	Regroupement 3 :

Afin de respecter les 30 minutes de motricité journalières, j'enchainais donc directement la motricité après mes ateliers. Cela générait une pression sur les élèves qui n'était pas souhaitable pour les apprentissages. En période 3 j'ai donc modifié mon emploi du temps pour basculer la motricité après la récréation ce qui me permettait d'avoir du temps pour réaliser les bilans.

En période 3 j'ai donc généralisé les bilans en classe entière à partir des productions des élèves quand cela était possible. Au cours de cette période je m'attachais à regarder en classe entière toutes les productions des élèves afin de les faire verbaliser dessus.

En période 4 la visite de mes deux tuteurs m'a donné un nouvel éclairage sur la réalisation de ces bilans : regarder l'ensemble des productions étaient chronophage et perdait le sens de l'évaluation. Mes tuteurs m'ont donc conseillé de réaliser une évaluation individuelle des tâches pour les ateliers en autonomie et repérer les productions les plus significatives et les plus utiles pour réaliser le bilan commun. Le choix peut donc porter sur seulement un atelier ou sur plusieurs ateliers mais en choisissant bien à chaque fois les productions selon l'objectif que je souhaite donner au bilan.

IV. Conclusion

Le travail sur les consignes, réalisé dans le cadre de cet écrit réflexif a été un vrai apport dans l'apprentissage de mon métier d'enseignante. Je n'ai pas réussi à faire de grille de mesure afin d'objectiver l'incidence de l'évolution de mes consignes et mes bilans sur l'autonomisation de mes élèves, il s'agira donc ici d'exprimer un ressenti subjectif.

Les différentes actions que j'ai pu mettre en place m'ont permis d'être beaucoup plus à l'aise lors de la passation des consignes ceci étant vraisemblablement lié au fait que moi-même j'y trouvais plus de sens.

J'ai aussi le sentiment que les ateliers sont mieux compris et donc mieux réalisés. J'ai moins de dispersion des élèves qui restent en place à réaliser leur tâche. J'ai aussi l'impression d'être moins sollicitée lors de mon atelier dirigé.

A noter toutefois que ce travail autour de la consigne est incomplet. En effet tout ce travail sur la formulation de la consigne pour **améliorer le processus d'autonomisation de mes élèves** est indissociable d'un travail sur la compréhension des consignes que je n'ai pas pu traiter cette année. Comme l'explique Jean-Michel ZAKHARTCHOUK dans son ouvrage « apprendre à apprendre »¹⁷ l'enseignant se doit de travailler la compréhension à partir de séances particulières autour de la consigne et d'opérer des allers retours fréquents entre celles-ci et l'ordinaire du cours. Le but n'étant pas « *de valider une compétence abstraite qui serait de maîtriser la lecture des consignes mais plus modestement [...] de connaître les bons gestes du lecteur de consignes et l'application de ces gestes de façon consciente [...]* ». Ce travail entamé lors de cette première année d'activité sera donc à poursuivre dans un objectif de formation continue. Cela sera d'autant plus vrai dans le cas d'une affectation dans un cycle différent l'année prochaine avec notamment l'apparition de consignes écrites.

¹⁷ Zakhartchouk Jean-Michel – Apprendre à apprendre — p 53 - Canopé Editions - 2016

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages/articles/publications :

LALOUX Cécile, inspectrice chargée de mission - Construire l'autonomie des élèves – Mission Départementale pour l'école Maternelle – 2014/2015

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. Pp 115-129.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel – Comprendre les énoncés et les consignes. Un point fort du socle commun – La consigne parfaite n'existe pas – p 17-18 - Canopé Editions - 2016

GUYOT-SECHET Yolande et COUPEL Jean-Luc – Apprendre le langage des consignes : PS/MS/GS – Editions Retz – 2010.

DUHAMEL Bénédicte – Comment transmettre la consigne en maternelle ? – Education. 2012 - <dumas-00735141>

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel – Apprendre à apprendre — p 53 - Canopé Editions - 2016

Sites internet :

Construire l'autonomie à l'école maternelle - Mission École Maternelle – DSDEN 44 - Lettre trimestrielle n°16 décembre 2016. https://www.dsden44.ac-nantes.fr/medias/fichier/lettre-trimestrielle-n-16_1481881070931-pdf

Entretien avec Sylvie CEBE :

<http://neo.ens-lyon.fr/neopass/index.php?themes=4&activites=31&lang=fra>

Annexes

ANNEXE 1 : Dispositif pour l'inscription des élèves



LES ANIMAUX DE LA SAVANE

CONSIGNE : Je place avec les animaux et pour les ranger je vais essayer de classer les animaux en rangeant dans la même boîte les animaux qui vont bien ensemble. L'explique à ma mère mon classement.

L'APPRENDIS :

- À classer des animaux en fonction de leurs caractéristiques
- À expliquer mon choix

LE SABLE

CONSIGNE : avec les outils je dois remplir les bouteilles jusqu'au trait de niveau, pas plus, pas moins.

L'APPRENDIS :

- À utiliser des outils adaptés à une situation, à une action
- À développer l'habileté de mes mains
- À classer les objets selon un critère de contenance

LE PARCOURS

CONSIGNE : je regarde bien l'ordre des dessins pour établir le parcours des animaux avec les fiches.

L'APPRENDIS :

- À me représenter l'écrite en réalisant un parcours à partir de son codage

LES PUZZLES

CONSIGNE : Je prends mon cahier de suivi, je regarde les puzzles que je n'ai pas encore fait, j'en choisi 2, je les fais et quand j'ai fini je colle dans mon cahier.

L'APPRENDIS :

- À suivre un plan pour mon travail tout seul
- À reproduire un assemblage

L'ECRITURE SCRIPTE

CONSIGNE : je regarde bien les lettres en écriture scripte sur le corps de la chenille, je retrouve les mêmes et je les colle au bon endroit.

L'APPRENDIS :

- Une nouvelle façon d'écrire les lettres de l'alphabet: l'écriture scripte

ANNEXE 2 :

Exemple d'affichage pour la fin des activités.

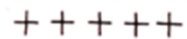
ESPACE·GRAPHISME/LETTRE¶



A·B·C·D·E·F·G¶

H·I·J·K·L·M·N·O·P¶

Q·R·S·T·U·V·W·X·Y·Z¶



APRES·MON·TRAVAIL·J'AI·LE·DROIT¶



ANNEXE 3 : Photos du moment de passation des consignes le 1^{er} lundi.



Mots clés :

Autonomie, consignes, bilans, ateliers, maternelle

Résumé :

La modification du fonctionnement des ateliers dans ma classe de PS/MS à l'école CARNOT de Saint Nazaire a rapidement fait émerger la problématique de cet écrit réflexif : **comment faire évoluer la passation de mes consignes et la réalisation du bilan afin d'améliorer le processus d'autonomisation de mes élèves**. Les apports théoriques autour de la définition de l'autonomie, de l'émergence de la consigne et du rôle du retour réflexif ont nourri mon questionnement. Afin de répondre à ma problématique j'ai donc mis en place des actions dans ma classe pour répondre à trois objectifs : faire évoluer mes consignes vis-à-vis du sens de la tâche, faire évoluer mes consignes quant aux modalités de passation, et faire évoluer mes bilans dans un objectif d'apprentissage.

Keywords:

Autonomy, instructions, feedback, workshops, nursery school.

Resume :

The modification of the functioning of the workshops in my class of PS / MS at the school CARNOT of Saint Nazaire quickly made emerge the problematic of this reflexive writing: how to change the handover of my instructions and the realization of the balance sheet to improve the process of empowering my students. The theoretical contributions around the definition of autonomy, the emergence of instructions and the role of reflexive feedback have nourished my questioning. In order to answer my problematic, I have set up actions in my class to meet three objectives: to change my instructions regarding the meaning of the task, to change devolution of my instructions, and to evolve my balance sheets in a learning objective.