



HAL
open science

La consigne dans une classe de maternelle : comment transmettre de manière efficace une consigne à des élèves de petite section ?

Gwenaëlle Beauchet

► To cite this version:

Gwenaëlle Beauchet. La consigne dans une classe de maternelle : comment transmettre de manière efficace une consigne à des élèves de petite section ?. Education. 2019. dumas-02512545

HAL Id: dumas-02512545

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02512545>

Submitted on 19 Mar 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.

Master MEEF

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

Mention premier degré

Écrit réflexif

La consigne dans une classe de maternelle

Comment transmettre de manière efficace une consigne à des élèves de petite section ?

Écrit réflexif présenté en vue de l'obtention du grade de diplôme universitaire

soutenu par

Gwenaëlle BEAUCHET

Le 15 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jean-Claude JAMET, directeur de mémoire

Peggy DORET, membre de la commission

Table des matières

Introduction.....	4
CHAPITRE 1. Réflexions et apports théoriques autour de la consigne.....	6
1. Définitions.....	6
1.1. Définition du dictionnaire Larousse.....	6
1.2. Définition par Yolande Guyot-Séchet et Jean-Luc Coupel.....	6
2. Les différents types et formes de la consigne.....	7
2.1. Les types de consignes.....	7
2.2. Les formes des consignes.....	8
2.3. Analyse des formes de passation de consignes.....	9
3. Les visées de la consigne.....	10
4. Qu'est ce qui fait une bonne consigne ?.....	11
4.1. La consigne doit avoir un lien avec l'objectif.....	11
4.2. Le niveau de formulation de la consigne et le vocabulaire choisi.....	12
4.3. Les consignes orales et l'enseignant.....	12
CHAPITRE 2. La consigne dans ma classe.....	13
1. Ma définition de la consigne.....	13
2. Mes premiers échecs.....	14
2.1. Fonctionnement en début d'année.....	14
2.2. Analyse de consignes expérimentées en classe.....	15
2.2.1. Première consigne.....	15

2.2.3. Troisième consigne.....	17
2.3. Ce que je retiens.....	18
3. Mise en place d'un système et ses effets.....	19
4. Evolution du système et ses effets.....	22
5. Nouvelle expérimentation.....	23
5.1. Présentation du nouveau fonctionnement.....	23
5.2. Exemples de consigne sous le nouveau système et analyse.....	24
5.2.1. Première consigne : atelier autonome n°1.....	24
5.2.2. Deuxième consigne : atelier autonome n°2.....	25
5.2.3. Troisième consigne : atelier dirigé.....	26
CHAPITRE 3. Mon évolution professionnelle.....	28
1. Les postures professionnelles de Dominique BUCHETON.....	28
1.1. Présentation des postures de D.BUCHETON.....	28
1.2. Ma posture en tant qu'enseignante et mon évolution.....	29
2. Les évolutions vers lesquelles je tends.....	30
2.1. Du côté des élèves.....	30
2.2. De mon côté en tant que professeure des écoles.....	31
Conclusion.....	33
Bibliographie.....	35
Annexes.....	36
4ème de couverture.....	37

Introduction

Pour cette première rentrée en tant que professeure des écoles, me voilà au cœur d'une classe de petite section composée de 21 élèves. Mes expériences passées ne m'ont pas permis de me confronter à ce public, les enfants de trois ans. Dans cette classe, j'ai pu découvrir et je découvre encore, petit à petit, les élèves mais aussi leurs capacités et les points qui semblent présenter plus de difficultés pour eux. Les premières semaines, j'ai terminé les journées de classe en ayant plusieurs interrogations.

Le fait de réussir à mettre les élèves en activité a très vite été le centre de mes préoccupations. Durant le mois de septembre, certaines consignes ont très bien fonctionné puis, d'autres fois, j'ai été confrontée à des échecs à la suite de la passation des consignes et au vue de l'âge des élèves. En effet, ma passation des consignes a été remise en question lorsque, à plusieurs reprises, de nombreux élèves ne se sont pas mis en activité ou n'ont pas réalisé la tâche demandée. A la suite de cela, je me suis posée de nombreuses questions : Comment faire pour donner toutes les consignes aux élèves ? Dois-je regrouper tous les élèves ou faire cela en petits groupes ? Quel temps respecter pour que celui-ci ne soit pas trop long pour ces élèves qui ont une faible capacité d'écoute ? Sous quelle forme présenter la consigne ? etc.

D'après les instructions officielles du cycle 1, « *L'enfant apprend en même temps à entrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats. L'école maternelle initie ainsi la construction progressive d'une posture d'élève.* » (page 3). Depuis la rentrée, je m'attache à accompagner ces enfants pour qu'ils entrent progressivement dans le « moule » scolaire mais ces élèves de petite section n'ont jamais été confronté à des consignes collectives, avec autant d'indications, avant leur entrée à l'école. Je définis le « moule scolaire » par le fait, notamment, de respecter les règles de l'école et de réaliser la tâche demandée par un adulte, en lien avec un apprentissage. Ces premiers jours en classe ainsi que mes précédents stages m'ont aidé à réaliser plusieurs constats. Le premier est qu'il est souvent nécessaire de réitérer la consigne auprès des élèves. Le second est que la

consigne est souvent composée de plusieurs étapes, après sa passation, une phase de vérification de la compréhension est essentielle avant la mise en activité des élèves. Le troisième constat est que la consigne a une place essentielle tout au long de la scolarité des élèves car elle permet de les mettre en activité et donc de réaliser plusieurs apprentissages. Ces constats me conduisent à une problématique qui guidera ma réflexion pour la suite de l'écrit : *Comment transmettre de manière efficace une consigne à des élèves de petite section ?*

Afin de répondre à cette problématique, je vais dans un premier temps exposer des informations théoriques en ce qui concerne la consigne. Dans un second temps, une analyse sera conduite afin de montrer les évolutions de la passation des consignes et leurs conséquences. Pour finir, j'aborderai ma posture professionnelle en lien avec la passation de consignes.

CHAPITRE 1. Réflexions et apports théoriques autour de la consigne

Dans cette première partie et afin de mieux appréhender la notion de consigne, il me semble important d'apporter des éléments sur la consigne. Je vais donc commencer par donner plusieurs définitions de celle-ci, ensuite je m'attacherai à faire une présentation des différents types de consigne avant de présenter ces différentes fonctions.

1. Définitions

1.1. Définition du dictionnaire Larousse

Le dictionnaire Larousse définit la consigne comme étant une « instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter ». Cette définition n'a pas été établie pour le cadre scolaire mais cependant, elle met en évidence le fait qu'il y a au moins deux personnes dans la consigne : une première qui donne l'action à réaliser et une seconde personne qui réalise la consigne, sous « l'ordre » de cette première personne. Cette définition est en lien avec le cadre scolaire puisque deux personnes entrent en jeu : l'enseignant et l'élève.

1.2. Définition par Yolande Guyot-Séchet et Jean-Luc Coupel

D'après l'ouvrage *Apprendre le langage des consignes – PS, MS, GS* des éditions Retz, écrit par Yolande Guyot-Séchet et Jean-Luc Coupel, la consigne, à l'école, est définie de la manière suivante : « La consigne scolaire passée par l'enseignant vise à mettre l'élève en activité pour une production évaluable dans le cadre d'apprentissages listés dans les instructions officielles en vigueur. Elle est stable, écrite ou codée. L'élève peut se l'approprier, la redire et la reformuler tout au long de l'activité. ». Cette consigne, contrairement à la première, met en évidence les personnes concernées par la consigne : l'enseignant et l'élève. C'est l'enseignant qui passe la consigne mais ces auteurs laissent place à une accommodation de la part des élèves. Ici, l'idée d'ordre et d'exécution me semble

moins présente du fait que les élèves se mettent en activité. De plus, la consigne est donnée dans un but, celui d'évaluer les apprentissages des élèves. Cette définition permet aussi d'entrevoir comment peut se présenter la consigne et montre que celle-ci peut avoir différentes formes.

2. Les différents types et formes de la consigne

2.1. Les types de consignes

Le précédent ouvrage expose aussi le fait qu'il existe deux types de consignes. Les consignes ouvertes et fermées sont présentées dans l'ouvrage « Comprendre les énoncés et les consignes » de Jean-Michel Zakhartchouk.

- La consigne fermée : c'est une consigne qui est très détaillée et qui apporte aux élèves toutes les informations nécessaires pour la réalisation de la tâche demandée. Selon Jean-Michel Zakhartchouk ce type de consigne correspond à « une consigne à fort guidage ». Elle se veut rassurante pour les élèves les plus en difficultés.

Par exemple, j'ai énoncé une consigne fermée lors d'un atelier sur les algorithmes. La consigne donnée était la suivante : « *Réalise un collier de perles en alternant 2 couleurs : une perle bleue, une perle rouge, une perle bleue, une perle rouge...* »

- La consigne ouverte : ce type de consigne n'induit pas directement la tâche demandée. Elle encourage donc l'autonomie des élèves. Toujours selon Jean-Michel Zakhartchouk, ce type de consigne correspond à « une consigne à guidage faible ».

En classe, j'ai aussi eu la possibilité de donner ce type de consigne. En effet, lors d'un atelier sur les lignes verticales, j'ai proposé la consigne suivante : « *Cherche des objets avec des lignes verticales* ».

Jean-Michel Zakhartchouk donnent aussi les définitions des consignes simples et complexes.

- La consigne simple : Elle correspond à une consigne unique.

A ces élèves de petite section, j'ai aussi eu l'occasion de donner ce type de consigne. En effet, la consigne suivante : « Colle des gommettes dans les bulles » leur a été donné.

- La consigne complexe : C'est une consigne qui suggère de réaliser plusieurs actions.

Lors d'un atelier, j'ai proposé aux élèves la consigne suivante : « Découpe les galettes des rois et colle-les de la plus petite à la plus grande »

2.2. Les formes des consignes

La consigne peut se présenter sous plusieurs formes, deux principalement. Les consignes peuvent être passées de manière orale ou écrite. Il y a d'abord les consignes orales qui consistent à verbaliser la tâche demandée à voix haute. Cette forme de consigne me semble davantage utilisée à l'école maternelle, à l'âge où les enfants ne maîtrisent pas encore l'ensemble des codes de l'écrit. Cependant, nous pouvons tout de même les retrouver à l'école primaire. Il y a aussi les consignes écrites, plus fréquentes au cycle 2 et 3. Ce type de consigne peut prendre plusieurs formes (phrases, dessins, schémas, pictogrammes). Elle permet, contrairement à la consigne orale, de s'y référer à plusieurs reprises et de ne pas devoir la garder en mémoire. Certaines formes de consignes écrites peuvent aussi être utilisées au cycle 1. En effet, il peut être intéressant de proposer aux élèves n'ayant pas encore accès à la lecture, des pictogrammes ou dessins pour leur donner une idée imagée de l'activité demandée. Parfois, les deux types de consignes peuvent être combinées afin de viser une meilleure compréhension des élèves.

2.3. Analyse des formes de passation de consignes

Tableau n°1 : Les différentes formes de passation des consignes

	Pour les élèves	Pour l'enseignant
<p>Consigne individuelle :</p> <p>Consiste à présenter la consigne à un seul élève (situation duelle)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permet d'écouter uniquement la consigne à réaliser 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet de se concentrer sur un seul élève : compréhension, verbalisation...
<p>Consigne groupale :</p> <p>Consiste à présenter la consigne à plusieurs élèves, en petit groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permet une verbalisation par un élève (qui peut déjà avoir réalisé l'activité) → Les autres élèves peuvent s'en servir pour comprendre avec du vocabulaire plus accessible que celui de l'enseignant - Permet d'écouter uniquement la consigne à réaliser 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet de ne pas répéter les consignes plusieurs fois
<p>Consigne collective :</p> <p>Consiste à présenter la consigne au groupe classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves écoutent l'ensemble des consignes bien qu'ils ne les réalisent pas tous - Permet une verbalisation par un élève (qui peut déjà avoir réalisé l'activité) → Les autres élèves peuvent s'en servir pour comprendre avec du vocabulaire plus accessible que celui de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet de dire la consigne une seule fois - Ne permet pas de vérifier la compréhension de la consigne des élèves qui vont réaliser la tâche demandée. Souvent ceux qui verbalisent sont ceux qui ont déjà fait l'activité demandée.

3. Les visées de la consigne

D'après le document « Travailler la compréhension des consignes » d'eduscol ainsi que le document « Apprendre, oui mais comment? » de Philippe Meirieu, les consignes peuvent être classées selon leur visée. J'ai choisi de les présenter sous forme de tableau.

Tableau n°2 : Les visées de la consigne d'après Philippe Meirieu

Typologie des consignes	Définition	Exemple de consignes passées dans la classe
Les consignes-buts	Les consignes de ce type définissent directement le projet final à réaliser.	« Dessine un bonhomme »
Les consignes-procédures	Ce sont des consignes qui précisent les stratégies possibles pour atteindre le résultat. Ce type de consigne est souvent utilisé au début des apprentissages car elles permettent de guider les élèves.	« Entoure les personnages de l'histoire. »
Les consignes-structures	Ce sont des consignes qui mettent en évidence un point précis qui permet d'atteindre le but.	« Penser à... »
Les consignes-critères	Ces consignes explicitent le critère d'évaluation ou de réussite. De cette manière, un élève peut se représenter plus facilement ce qui est attendu de lui.	« À partir du ventre du bonhomme, colle ses bras, sa tête et ses jambes. »

Les consignes peuvent donc avoir plusieurs fonctions selon la visée choisie. Philippe Meirieu précise que ces visées correspondent aux trois moments du déroulement de l'activité, c'est-à-dire l'avant, le pendant et l'après. L'avant correspond aux consignes procédures et buts qui introduisent l'activité, le pendant correspond aux consignes structures qui permettent d'étayer, et l'après correspond aux consignes-critères avec le critère d'évaluation ou de réussite.

4. Qu'est ce qui fait une bonne consigne ?

Le professeur a un rôle déterminant puisque c'est lui qui énonce les consignes. Il les élabore et les propose aux élèves. Il doit alors faire en sorte de produire la meilleure version de la consigne et donc, tendre vers une consigne « idéale ». Dans son ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes*, J.M Zarkhatchouk questionne des enseignants en leur posant la question suivante : « A votre avis, qu'est ce qu'une bonne consigne ? ». Ce même auteur écrit dans son ouvrage que « La bonne consigne n'existe pas », cependant J.M Zarkhatchouk précise les critères à prendre en compte pour tendre vers une consigne idéale.

4.1. La consigne doit avec un lien avec l'objectif

L'élaboration d'une consigne est pensée directement en lien avec les instructions officielles, les attentes de l'enseignant et l'objectif de la mise en place d'un atelier. La consigne est un outil qui doit permettre aux élèves de s'engager dans la tâche.

JM Zarkhatchouk propose plusieurs questions que les enseignants doivent se poser lorsqu'ils préparent les consignes à destination des élèves. Par exemple, il propose la question suivante : « **Pourquoi je donne cette consigne ? Quel est mon objectif ?** » Les élèves doivent savoir quel est l'intérêt de réaliser cette tâche. Il faut donc donner du sens aux apprentissages en inscrivant la consigne demandée dans un projet.

4.2. Le niveau de formulation de la consigne et le vocabulaire choisi

Un enseignant se doit aussi d'être vigilant à la manière dont il formule la consigne. Celle-ci pourra être écrite afin de trouver la meilleure formulation possible, dans le but d'être comprise par tous. L'enseignant doit prendre en compte le public visé, leur niveau de langage et il doit adapter la consigne en fonction des enfants. Le langage utilisé pour des élèves de maternelle ne sera pas le même que pour des élèves de cycle 2 et 3. Il ne faut pas oublier que l'enseignant sert de modèle langagier à ses élèves.

L'auteur montre que la compréhension d'une consigne ne dépend pas uniquement du niveau de formulation mais aussi du vocabulaire choisi par l'enseignant. Il faut donc être vigilant aux termes utilisés car certains sont porteurs de double sens, tandis que d'autres ne sont pas assez précis par rapport à la tâche demandée.

4.3. Les consignes orales et l'enseignant

Dans ce même ouvrage, l'auteur apporte un éclairage sur le type de questions orales. L'enseignant doit être vigilant à plusieurs points pour que la compréhension de la consigne soit plus facile pour les élèves.

Tout d'abord, il souligne de nouveau l'importance d'avoir un niveau de langue adapté au profil des élèves. De plus, un enseignant doit choisir le bon moment pour la passation de la consigne. Il ne faut pas que les élèves soient occupés à une autre tâche, ils doivent être disponibles. Cette passation de consigne doit se faire en respectant un certain rythme. En effet, il ne faut pas parler trop vite et articuler pour assurer une bonne compréhension des élèves. Un enseignant se doit aussi de doser son temps de parole. Dans la passation de la consigne il ne doit pas « trop en dire » mais il ne faut pas non plus « ne pas en dire assez » pour permettre aux élèves de s'engager dans la tâche.

CHAPITRE 2. La consigne dans ma classe

Dans cette deuxième partie, une présentation de la consigne telle que je la perçois dans la classe sera exposée avant de procéder à l'analyse de plusieurs consignes expérimentées en classe.

1. Ma définition de la consigne

La consigne a été source de remarques et de conseils lors de la première visite de ma PEMF. En voici quelques extraits :

Vous avez fait le choix d'installer vos élèves aux activités et de passer ensuite dans chaque groupe en autonomie, expliquer la consigne. Cette passation est possible mais il faut éviter que cette procédure concerne plusieurs groupes (2 maximum).

Il faut s'assurer que cette consigne soit comprise : la faire reformuler. Les élèves doivent être capables de dire ce qu'ils doivent faire pour réussir.

➤ Mme Beauchet se demande si la passation de la consigne aux ateliers est-elle efficace ?

Il n'y a pas « une » manière d'installer les élèves aux ateliers.

- Avant le début des activités : Différencier les modalités de passation - en grand groupe / en petit groupe / individuellement, - par l'enseignant / par les élèves (qui ont déjà réalisé la tâche), - faire participer les élèves à la mise en place de leur atelier.

- Pendant les ateliers : conduire un des ateliers, - réguler les ateliers autonomes si nécessaire.

- Après les ateliers : Prévoir un retour sur l'activité : - en grand groupe / en petit groupe, - immédiat / différé, Faire participer les élèves au rangement de leur atelier.

La passation des consignes est plus efficace le mardi parce que les activités sont connues des élèves.

➤ Le nouvel atelier peut être présenté dès l'accueil.

Mme Beauchet souhaite faire évoluer sa mise en œuvre des groupes aux ateliers.

➤ Une photo des ateliers peut être installée dès l'accueil, les élèves viennent y mettre leur étiquette prénom.

Après plusieurs visites dans ma classe et quelques temps d'échanges, j'ai pu mettre en évidence le fait que ma consigne était constituée de plusieurs temps.

Le premier temps correspond à une mise en projet des élèves durant laquelle j'explique la tâche attendue aux élèves. Le second temps est une présentation ou une démonstration. En m'appuyant sur le matériel nécessaire, un élève ou moi-même réalise la consigne devant le groupe classe. Enfin, je termine par une mise en groupe qui est un temps où j'indique quel élève fait quelle activité.

Tableau n°3 : Les intérêts et limites de la passation des consignes

Intérêts	Limites
<p>- Cette forme permet de se familiariser avec l'ensemble des activités qu'ils devront réaliser sur la semaine.</p>	<p>- Temps long : plus de 5 minutes en moyenne pour la passation des consignes auxquelles il faut ajouter 5 minutes pour la mise en groupe.</p> <p>- Les consignes sont présentées les unes après les autres alors que les élèves ne savent pas encore quelle activité ils vont réaliser.</p> <p>- Les élèves doivent écouter l'ensemble des informations alors qu'ils réaliseront une seule tâche.</p> <p><u>Conséquences</u> : dispersion, non mise en activité pour certains, répétition des consignes en petit groupe fréquente.</p>

2. Mes premiers échecs

2.1. Fonctionnement en début d'année

Les premiers jours en classe ont été pour moi un lieu de tâtonnement en ce qui concerne la mise en route des ateliers. Je ne savais pas ce qui correspondrait le mieux à ces élèves de petite section, j'ai donc choisi de commencer sans aucun affichage. Au préalable, je préparais les différents groupes pour les ateliers. Avant de passer aux ateliers, je regroupais l'ensemble des élèves au coin regroupement. Le premier temps consistait à verbaliser l'ensemble des consignes, de tous les ateliers, en m'appuyant parfois sur le matériel utilisé. Dans un second temps, j'énonçais à voix haute les élèves qui allaient faire telle ou telle activité, uniquement pour l'atelier dirigé et l'atelier semi-dirigé. Pour les autres élèves, je

leur laissais le choix de se diriger vers l'atelier de leur choix, à condition qu'ils ne fassent pas toujours le même atelier. Le matériel était déjà préparé sur les tables, les élèves n'avaient plus qu'à réaliser la tâche demandée. D'après Dominique Bucheton, dans ces moments de passation de consignes, je m'inscris dans une posture de lâcher-prise. Bucheton définit cette posture de la manière suivante : « l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent »

Après avoir expliqué le fonctionnement choisi en début d'année, j'ai choisi d'analyser certaines consignes passées en classe sous ce système.

2.2. Analyse de consignes expérimentées en classe

2.2.1. Première consigne

Tableau n°4 : Analyse de la première consigne

Consigne donnée	« À partir du ventre du bonhomme, colle ses bras, sa tête et ses jambes. »
Observations	1 - Certains élèves restent inactifs et ne s'installent pas devant l'activité demandée. 2 – Certains élèves ne collent pas les parties au bon endroit. <i>Cf Annexe n°1 : Productions des élèves.</i>
Analyse	D'après la partie théorique, c'est une consigne fermée car celle-ci est très détaillée. C'est aussi une consigne simple puisqu'une seule tâche est demandée : coller. Ce type de consigne se situe dans les consignes « critères ».
Pistes d'améliorations	Les différentes parties du corps du bonhomme n'étaient pas assez distinctes (les bras et les jambes se ressemblent), ce qui a sûrement complexifié la tâche. Une nouvelle démonstration de l'utilisation de la colle aurait pu être de nouveau réalisée pour familiariser les élèves avec cet outil.

En lien avec la partie 4 du chapitre 1, j'ai choisi d'analyser cette consigne afin de voir si celle-ci se rapproche de la consigne « idéale ». Celle-ci est en lien direct avec l'objectif qui était « Dessiner un bonhomme ». Le niveau de formulation me semble adapté à l'âge des élèves. Il n'y a pas de mot de vocabulaire qui peut poser difficultés puisque l'ensemble du vocabulaire a été abordé en période 1. La consigne donnée est une consigne fermée. Je pense que c'est le type de consigne qui est le plus adapté car elle permet de préciser les critères de réussite attendus en fin d'atelier.

Tableau n°4 : Analyse de la deuxième consigne

Consigne donnée	« Laisse une trace ». Matériel donné : feuille et feutres.
Observations	Très peu d'élèves se sont dirigés vers cet atelier qui était en libre accès.
Analyse	La consigne est large et laisse de nombreuses possibilités aux enfants. C'est donc une consigne ouverte et simple. Cette consigne se situe dans la catégorie des consignes « buts » car elle précise la finalité attendue par les élèves.
Pistes d'améliorations	<p>Cependant, est-ce que les élèves ont vraiment conscience de ce qu'est une trace ?</p> <p>Le terme aurait pu être défini et aurait permis que plus d'élèves s'essayent à cet atelier.</p>

Cette consigne n'est pas en lien direct avec l'objectif qui était « Utiliser différents outils ». Après analyse, le niveau de formulation me semble adapté à l'âge des élèves, cependant le vocabulaire ne l'est pas totalement. En effet, le mot « trace » n'est pas adapté à l'âge des élèves et celui-ci n'a pas été défini avec eux. La consigne donnée est une consigne ouverte et simple, cela n'est pas cohérent au vue de la difficulté du vocabulaire utilisé. Selon moi, cette consigne est donc loin de la consigne idéale.

2.2.3. Troisième consigne

Tableau n°6 : Analyse de la troisième consigne

Consigne donnée	« Choisir deux couleurs de perles. Réaliser un collier de perle en alternant ces deux couleurs ».
Observations	Les élèves se sont engagés dans les activités mais le fait de choisir deux couleurs a été difficile. Les élèves avaient tendance à mettre deux couleurs de perles différentes les unes à côté des autres.
Analyse	Cette consigne est une consigne fermée, elle apporte toutes les informations nécessaires à la réalisation de l'activité. Elle est complexe puisque 2 tâches sont demandées : choisir la couleur des perles et réaliser le collier de perles. C'est une consigne « procédures » puisqu'elle a une fonction de guidage des élèves.
Pistes d'améliorations	La consigne aurait pu être simplifiée au vu de l'âge des élèves. J'aurais pu faire le choix d'imposer la couleur des deux perles ou pour certains, donner uniquement les couleurs de perles correspondantes. Selon moi, pour cette consigne, ce n'est donc pas la forme qui pose problème mais le matériel laissé à disposition. Celui-ci laisse plusieurs possibilités aux élèves et certains de mes élèves ont besoin que leur liberté soit réduite pour répondre à une consigne.

Je souhaite analyser cette consigne, en lien avec la partie 4 du chapitre 1, pour savoir si celle-ci tend vers la consigne « idéale ». Cette consigne est en lien direct avec l'objectif qui était « Réaliser un algorithme de type ABAB ». Le niveau de formulation me semble adapté à l'âge des élèves cependant il y a un mot de vocabulaire qui peut être un obstacle aux élèves. En effet, le verbe « alterner » peut ne pas donner sens aux élèves. Cependant, pour expliquer celui-ci, les enfants avaient un modèle qui permettait d'illustrer ce terme. La consigne donnée

est une consigne fermée. Ce type de consigne est ici adapté dans la mesure où elle précise les critères de réussite attendus.

2.3. Ce que je retiens

En début d'année, les élèves ont besoin d'être accompagnés vers la tâche. Par exemple, certains n'ont pas l'habitude d'avoir « le droit » de toucher à la colle seuls, en autonomie ce qui peut être une raison à la non mise en activité. Or, l'école maternelle est une étape essentielle dans le parcours des élèves car elle doit donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre. Un enseignant en petite section doit donc être vigilant à donner un accès à tous aux activités, en proposant des consignes et ateliers adaptés à l'âge des élèves pour susciter leur motivation et l'envie de réaliser les tâches demandées.

En ayant du recul sur ma pratique du début d'année, je prends conscience que ma volonté de laisser les élèves choisir librement leur atelier autonome n'était pas forcément une bonne idée. En effet, ces élèves de petite section découvrent l'école et n'ont jamais été habitués à réaliser des apprentissages seuls. En début d'année, je leur demandais d'écouter l'ensemble des consignes, de faire un choix sur les activités proposées pour ensuite la réaliser. Ce n'est donc pas une tâche mais plusieurs que je leur confiais, ce qui me semble beaucoup trop important pour des enfants de cet âge. Je comprends donc à l'heure actuelle, pourquoi certains enfants restaient assis sur le banc du coin regroupement sans se mettre en activité, bien que ce ne soit pas la seule raison. Certains avaient besoin d'être accompagnés, peut-être en réduisant les libertés au début, mais surtout d'avoir une consigne et non plusieurs. Alors que d'autres élèves avaient besoin de plus de liberté et d'expérimenter librement avant de franchir l'étape de la consigne.

Après avoir analysé plusieurs consignes passées en début d'année, je retiens aussi le fait que mes consignes n'ont pas toujours été adaptées au profil de mes élèves. Le vocabulaire n'a pas toujours été défini avec les élèves, la démonstration et la verbalisation par élève n'ont pas toujours été réalisés.

Suite à ces plusieurs difficultés, j'ai eu la volonté de faire changer les choses et donc, j'ai choisi de mettre en place un nouveau système pour la mise en place des ateliers.

3. Mise en place d'un système et ses effets

Illustration 1 : Premier fonctionnement



En ce qui concerne la passation des consignes, j'ai choisi de m'appuyer sur une manière de faire que j'ai pu observer à plusieurs reprises lors de mes précédents stages. Je tente donc de suivre le fonctionnement que j'ai pu essayer dans une classe de grande section, en l'adaptant à mes élèves de petite section. Pour ce faire, je rassemble les élèves au coin regroupement puis je présente les consignes des ateliers, les unes après les autres, avant d'indiquer les différents groupes d'élèves correspondant aux activités. Pour que les élèves aient une représentation de l'activité qu'ils doivent réaliser, une photo ou représentation est affichée. J'ai fait le choix de mettre les photos des élèves sous l'activité qu'ils devaient réaliser puisque je n'ai pas de groupes fixes. Le choix des photos a été pensé au service des élèves. L'intérêt étant qu'ils se repèrent plus rapidement et qu'ils se concentrent majoritairement sur l'activité correspondant à leur photo.

La mise en place de ce système s'est faite petit à petit. Le premier jour, j'ai fait le choix d'afficher le système durant le temps d'accueil pour que les élèves puissent l'observer dans un premier temps. Durant ce temps, plusieurs élèves sont venus

me voir pour me dire « *il y a ma photo sur le tableau* ». C'est ensuite sur le temps de regroupement que j'ai demandé aux élèves de verbaliser ce qu'ils voyaient. Les élèves m'ont redit qu'ils voyaient leur photo sur le tableau, certains élèves se détachaient de leur photo en disant aussi les prénoms de leurs camarades cependant les affichages n'ont pas suscité de remarques auprès des élèves. J'ai alors posé des questions aux élèves pour savoir à quoi correspondait ces feuilles : « Il n'y a rien d'autres que vos photos sur le tableau ? Qu'est-ce-que vous voyez sur les feuilles ? Est-ce que vous savez pourquoi j'ai placé ces feuilles sur le tableau ? ».

La verbalisation a été difficile et il a alors fallu expliquer comment nous allions utiliser ce nouvel « outil ». J'ai d'abord commencé par présenter les consignes oralement en montrant l'affichage correspondant, certains élèves réalisaient une démonstration des activités demandées. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de venir chacun leur tour voir où était leur photo et je leur demandais de verbaliser quelle activité ils allaient faire et avec quel adulte si ce n'était pas un atelier autonome.

J'ai fait le choix de faire cela sur trois semaines car il a fallu du temps pour que les élèves s'approprient le nouveau système. En effet, selon Piaget, ces élèves de trois ans se situent dans un stade que l'on nomme « préopératoire ». C'est aussi dans cette tranche d'âge que la pensée égocentrique des enfants est fortement présente. Il est alors difficile de se mettre à la place des autres ou bien même de se détacher du « moi ». C'est ce qui explique que les élèves s'attachent à leur photo et ont des difficultés à la mettre en relation avec la feuille correspondant à leur atelier.

Tableau n°7 : Les effets de ce fonctionnement sur les élèves

Les effets positifs	Les effets négatifs
<p>- Gain de temps lors du deuxième tour de l'atelier. Les photos ou documents semblent aider les élèves dans leur représentation de la tâche à effectuer. Ils se mettent plus rapidement dans la tâche et ont tendance à poser moins de questions. Pour vérifier l'efficacité des documents de référence aux ateliers, je vais essayer d'enlever ces documents au deuxième tour d'ateliers pour voir si cela a des effets sur les élèves.</p> <p>- Développe l'autonomie des élèves.</p>	<p>- Les élèves sont plus captivés par l'idée de trouver leur photo et ne se concentrent pas sur la passation de la consigne. Une nouvelle verbalisation de celle-ci a très souvent été nécessaire.</p> <p>- La passation des consignes n'a elle, pas évolué, puisque ce temps me semble toujours trop conséquent et pas adapté aux élèves. Les élèves doivent toujours écouter l'ensemble des consignes des ateliers autonomes alors qu'une seule tâche leur est demandée. Les élèves qui sont en atelier dirigé ou semi-dirigé, écoutent des consignes qui ne leur sont pas destinées puisque pour ces ateliers-là, la passation des consignes se fait après la mise en groupe.</p> <p>– Les élèves ont des difficultés à se diriger sur l'atelier demandé. J'ai donc pris conscience que certaines éléments étaient manquants (photos des espaces, photos de l'adulte qui gère le groupe.</p>

4. Evolution du système et ses effets

Illustration 2 : Le fonctionnement après évolution



Afin de faire évoluer le fonctionnement des ateliers, j'ai fait le choix d'ajouter des photos :

- des adultes qui dirigent le groupe
- des lieux où se déroulent les ateliers (coin regroupement et différentes tables)

Depuis l'ajout de ces photos, les élèves se lèvent par « banc », c'est à dire par cinq élèves environ, pour aller voir dans quel atelier ils sont inscrits.

Tableau n°8 : Les effets de l'évolution de ce système sur les élèves

Les effets positifs	Les effets négatifs
<p>- Les élèves se dirigent plus facilement vers l'activité qu'ils doivent réaliser. La photo des tables et de l'adulte semblent être des bons inducteurs pour les élèves. Les élèves les plus à l'aise identifient très rapidement à quel atelier ils sont affectés et ont souvent un rôle de « tuteur » pour aider ceux qui ont le plus de difficultés à se diriger vers leur atelier.</p> <p>- Gain de temps estimé à une dizaine de minutes</p>	<p>- Les élèves n'ont pas tous atteint l'autonomie souhaitée : il est fréquent que l'ATSEM ou moi-même intervenons pour dire à des élèves où leur atelier se trouve.</p> <p>- Le temps de passation est toujours long. Toutes les consignes des ateliers autonomes sont verbalisées, ce qui correspond généralement à 4 ou 5 ateliers.</p> <p>- Ce temps n'est toujours pas le plus efficace puisque certains élèves ont besoin que la consigne soit verbalisée de nouveau afin de se mettre dans l'activité.</p>

5. Nouvelle expérimentation

5.1. Présentation du nouveau fonctionnement

En janvier, une visite croisée a eu lieu dans ma classe. Cela a été l'occasion pour moi de parler de mon fonctionnement pour la passation de consignes mais aussi d'avoir de nouvelles propositions et un regard extérieur expert dans ce niveau. La PEMF me conseille de maintenir le système mis en place, ainsi que ses évolutions, mais de faire évoluer la passation des consignes.

Celle-ci me suggère de mettre en place les groupes avant la passation des consignes. C'est-à-dire qu'il faut que je me concentre sur les groupes un par un. Je demande à un premier groupe de s'installer, je me dirige vers eux pour faire la

passation de la consigne, en essayant au maximum d'avoir du matériel qui induit la tâche pour faciliter la compréhension de la part des élèves. Pendant ce temps, mon ATSEM gère le reste de la classe et les fait s'installer aux autres ateliers de manière progressive. De cette manière, les élèves sont confrontés uniquement à la consigne de leur atelier. Le temps de regroupement est donc réduit. Cela permet de ne pas donner trop d'informations aux élèves.

Je peux aussi installer certains groupes, le temps que je m'occupe d'un autre groupe, dans la mesure où je laisse le matériel ou une partie sur la table et que celui-ci induit la tâche demandée. Cependant, cela n'empêche pas qu'il faut que je passe dans ce groupe pour faire verbaliser les élèves sur la tâche attendue. Cela peut aussi permettre un temps de manipulation libre qui est souvent nécessaire pour découvrir le matériel.

5.2. Exemples de consigne sous le nouveau système et analyse

5.2.1. Première consigne : atelier autonome n°1

Tableau n°9 : Analyse de la première consigne

<p>Consigne donnée</p>	<p>« Est-ce que vous savez ce qu'il faut faire ? Qu'est-ce que c'est écrit sur la feuille ? Oui, c'est votre prénom. Il faut entourer les lettres de son prénom. Attention, toutes les lettres ! Après, une fois qu'on a fait ça, on colorie que la première lettre. »</p>
<p>Observations</p>	<p>Trois élèves sur les quatre se mettent directement en activité après la passation des consignes. Un élève reste passif. Je pose la question « C'est bon ? » et cela permet sa mise en activité. J'ai cependant pu observer qu'il regardait le travail de ses camarades de son groupe avant de faire l'activité lui-même. Résultat final des productions obtenues : Les trois premiers élèves ont réalisé l'activité demandée. Le dernier élève n'a pas réalisé la première partie de la consigne mais uniquement la deuxième qui consistait à colorier.</p>

Analyse	Cette consigne est une consigne fermée. Elle induit directement la tâche à réaliser. C'est aussi une consigne complexe car elle demande aux élèves de réaliser plusieurs actions : entourer et colorier.
----------------	--

L'objectif de cette consigne était « reconnaître son prénom ». L'objectif n'est donc pas en lien directement avec la consigne puisque la consigne demande aux élèves de réaliser cette tâche. Cela éloigne cette consigne de la consigne idéale. Le niveau de formulation lui, me semble adapté à l'âge des élèves. Il n'y a pas de mot de vocabulaire qui peut être source de difficultés pour les élèves. La consigne donnée est une consigne fermée. Elle présente les différentes tâches que doit réaliser l'élève pour atteindre la finalité de l'atelier.

5.2.2. Deuxième consigne : atelier autonome n°2

Tableau n°10 : Analyse de la deuxième consigne

Consigne donnée	« J'ai mis les ciseaux, ça veut dire que nous allons faire quoi ? Découper les galettes oui. Pour couper, on coupe sur les traits noirs, comme on peut. Après je veux quatre galettes, comme ça (<i>montre avec les doigts</i>). Quand on a les galettes, il faut essayer de les ranger de la plus petite à la plus grande pour ensuite les coller. »
Observations	<p>Avant la mise en activité, je demande à un élève qui n'a pas été très attentif (celui-ci était tourné sur sa chaise vers l'atelier de l'ATSEM) durant la passation des consignes de m'expliquer ce qu'il fallait faire. Il y a donc eu un temps de verbalisation avant la mise en activité des élèves de ce groupe.</p> <p>Résultat final : Les élèves ont respecté la consigne. Ils ont découpé puis collé les images de la plus petite à la plus grande.</p>

Analyse	<p>Cette consigne est semblable à la précédente. C'est une consigne fermée et complexe. En effet, elle précise exactement la tâche demandée qui est de découper et elle propose deux activités : découper, ranger du plus petit au plus grand et coller.</p> <p>Le fait d'avoir demandé à un élève qui me semblait être ailleurs durant la passation des consignes est un moyen pour moi de vérifier que celui-ci a compris ce que j'attendais de lui.</p>
----------------	--

L'objectif visé à travers cette consigne était « Ranger les galettes de la plus petite à la plus grande ». Cette consigne est en lien avec l'objectif puisque dans celle-ci, une des tâches est « il faut essayer de les ranger de la plus petite à la plus grande pour ensuite les coller. ». Le niveau de formulation me semble adapté à celui des élèves, avec un langage simple, des phrases courtes. Le vocabulaire n'est pas source de difficultés. La forme de la consigne est fermée, mais cependant complexe. Elle est intéressante puisqu'elle permet de préciser les critères de réussites attendus. Cependant, elle présente plusieurs tâches, ce qui peut être source de difficultés. Cette consigne se rapproche beaucoup d'une consigne idéale.

5.2.3. Troisième consigne : atelier dirigé

Tableau n°11 : Analyse de la troisième consigne

Consigne donnée	<p>« Aujourd'hui, j'ai préparé des barquettes avec les lettres de votre prénom. Vous allez d'abord chercher votre étiquette prénom et je vous dirai ensuite ce qu'il faut faire.</p> <p>Tout le monde a son étiquette prénom. Sur votre étiquette, il y a toutes les lettres comme dans la barquette. Il va falloir refaire son prénom avec les lettres, d'accord ? On fait bien attention à commencer par le début de son prénom, on commence par la lettre rouge. »</p>
------------------------	---

Observations	Après la distribution de manière individuelle du matériel, les élèves se mettent rapidement en activité. Les élèves essaient de réaliser la consigne bien qu'ils parviennent à la tâche finale à la suite de plusieurs interventions de ma part.
Analyse	Selon moi, cette consigne est ouverte. En effet, elle n'induit pas directement la tâche demandée. Je demande aux élèves d'écrire leur prénom mais ne précise pas la procédure à suivre : trouver les lettres correspondantes, les mettre dans l'ordre, etc. Cependant, je réduis un peu l'ouverture de la consigne en leur précisant qu'il faut commencer par la première lettre (la lettre qui est en rouge). C'est une consigne simple dans la mesure où ils n'ont qu'une tâche à réaliser : écrire son prénom.

En lien avec la partie 4 du chapitre 1, je souhaite aussi analyser cette consigne pour voir si celle-ci se rapproche de la consigne « idéale ». Elle n'est pas en lien direct avec l'objectif qui était « Écrire son prénom ». Le niveau de formulation me semble adapté à l'âge des élèves ainsi que le vocabulaire. La consigne donnée est une consigne ouverte, comme dis précédemment. Elle précise la tâche finale attendue mais pas les étapes nécessaires pour réaliser cette activité. Cette consigne tend aussi vers la consigne idéale.

CHAPITRE 3. Mon évolution professionnelle

Dans cette troisième partie, j'ai choisi de traiter de mon évolution professionnelle au cours de cette année en tant que professeure des écoles stagiaire. En effet, faire évoluer mon fonctionnement des ateliers a aussi conduit à une évolution professionnelle. Pour ce faire, j'ai choisi de m'attacher aux différentes postures professionnelles de Dominique Bucheton présentées ci-dessous.

1. Les postures professionnelles de Dominique BUCHETON

1.1. Présentation des postures de D.BUCHETON

D.Bucheton expose plusieurs postures pour lesquelles la mise en place des gestes professionnels varient. Afin de présenter ces gestes, j'ai choisi de m'appuyer sur le document *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, de Dominique Bucheton et Yves Soulé, publié dans *éducation et didactique* en octobre 2009 (page 14).

- La posture d'accompagnement : Lorsqu'un enseignant est dans cette posture, le pilotage des tâches qu'il met en œuvre est souple et ouvert. L'atmosphère est détendue et collaborative. Le tissage est réalisé à plusieurs reprises car celui-ci est très important. La tâche de l'élève peut se résumer sur l'idée de « faire et discuter sur... »
- La posture de contrôle ou de contre-étayage : Pour cette posture, le pilotage est collectif et se fait de manière très étroite (pas de liberté). L'atmosphère est définie comme tendue et hiérarchique. Les tissages sont très faibles. La tâche de l'élève est alors résumée uniquement par l'idée de « faire ».
- La posture de lâcher prise : Le pilotage de l'enseignant est inexistant puisque c'est le groupe qui se gère au maximum, on parle alors d'auto-gestion. L'atmosphère de classe se résume par le mot « confiance ». L'enseignant tente d'intervenir le moins possible. Le tissage est laissé à

l'initiative de l'élève puisque l'enseignant se positionne en retrait. Là encore, la tâche de l'élève est qualifiée par le terme « faire ».

- La posture d'enseignement /conceptualisation : L'atmosphère est définie comme concentrée voir très attentive et le pilotage se réalise selon le moment choisi. Le tissage est très présent, l'enseignant fait des liens entre les tâches et des retours sur les tâches réalisées. La tâche de l'élève est de verbaliser et d'avoir une posture réflexive sur ce qu'il a fait.
- La posture du magicien : Le pilotage consiste en une réelle théâtralisation et une mise en scène de la part de l'enseignant. Cette posture laisse place aux tâtonnements et aux manipulations. Le tissage n'intervient pas. Les élèves se trouvent dans une posture que nous pouvons nommer de « jeu ».

1.2. Ma posture en tant qu'enseignante et mon évolution

Tableau n°12: Ma posture en tant qu'enseignante selon les périodes

	Période	Posture de l'enseignant adoptée
1^{er} système	Période 1	Posture de lâcher prise et de contrôle
2eme système	Période 2 et 3	Posture de contrôle et d'accompagnement
Evolution du 2eme système	Fin de période 3 et période 4	Posture d'accompagnement et de lâcher prise (mais aussi de contrôle parfois)

Ce tableau permet de mettre en évidence les postures dans lesquelles je me suis inscrite au cours de cette année.

En première période, je me situe dans une posture de lâcher prise principalement en faisant référence au système d'ateliers choisis. Les élèves avaient le choix de s'inscrire dans tel ou tel atelier, ils géraient eux-mêmes et je souhaitais instaurer un cadre de confiance. Cependant, j'ai très vite changé de posture en voyant que

cela était tout de même compliqué dans une classe de petite section. En effet, je devais accompagner individuellement la majorité des élèves pour qu'ils s'inscrivent et beaucoup manifestaient leur envie de faire une autre activité. Je me suis alors déplacée vers une posture de contrôle bien que je ne pense pas avoir mis en place l'ensemble des gestes professionnels correspondants. Le pilotage est devenu plus collectif et j'ai réduit les libertés des élèves avec la mise en place du système des ateliers qui permettait aux élèves de les diriger vers ce qu'ils avaient à faire.

En période deux et début de période trois, je pense avoir maintenu cette posture de contrôle un certain temps avant de faire preuve d'une posture d'accompagnement sur certains temps. Une fois le système des ateliers compris, j'ai pu relâcher et faire preuve d'un pilotage un peu plus souple, principalement dans la passation des consignes où j'ai appris à laisser de la place à la verbalisation des élèves. Les élèves ont une posture réflexive sur ce qu'ils font puisque des temps de bilan sont proposés à l'issue des ateliers. Le climat de classe lui me semble détendu, mais cela depuis le début de l'année.

En fin de période trois et en période quatre, selon différents moments de classe, je me situe dans une posture d'accompagnement ou de lâcher prise. Cependant, l'analyse des consignes données sous le dernier système me permettent de mettre en évidence que je suis toujours dans une posture de contrôle puisque les consignes données aux élèves semblent majoritairement être des consignes fermées qui laissent très peu de place à l'autonomie des enfants.

2. Les évolutions vers lesquelles je tends

2.1. Du côté des élèves

Afin de rendre d'avantage les élèves autonomes avant la fin de l'année, je souhaite encore faire évoluer le système des ateliers. En période 5, je souhaiterai remplacer les étiquettes photos des élèves par leurs étiquettes prénoms afin de travailler davantage la reconnaissance du prénom.

J'ai aussi la volonté de faire une inscription autonome aux ateliers. Maria Montessori dans son ouvrage *La pédagogie scientifique* a écrit « *L'activité de l'enfant est poussée par son propre moi et non pas par la volonté de la maîtresse* ». Cette citation me sert de référence et me donne l'envie de laisser davantage de liberté aux élèves. Cela signifie que je ne souhaite plus imposer aux élèves de faire telle ou telle activité à un moment précis mais je voudrais leur laisser le libre choix, tout en leur faisant comprendre qu'ils devront tout de même faire au moins une fois l'ensemble des activités (ateliers de l'enseignant et de l'ATSEM principalement). Pour ce faire, je pense utiliser deux outils. Le premier est une grille que j'utiliserais moi-même et sur laquelle je ferais une croix lorsqu'un élève aura fait un atelier. Le deuxième est un outil à destination des élèves qui pourra être utilisé pour l'atelier de l'ATSEM et le mien. Sur les deux tables ou à proximité du lieu de l'atelier, sera placée une boîte sur laquelle sera accroché les étiquettes prénoms des élèves. Une fois que l'élève aura fait l'atelier, il devra mettre son étiquette prénom dans la boîte. Afin de différencier ces deux ateliers, un système de couleur sera adopté.

2.2. De mon côté en tant que professeure des écoles

J'aimerais sortir de cette posture de contrôle qui n'est pas une posture idéale selon moi, dans la mesure où elle réduit les libertés des élèves. De plus, dans cette posture, il me semble que l'idée de donner sens aux apprentissages est compromise puisqu'on demande aux élèves de « faire ». Je souhaite alors tendre vers un mélange entre la posture d'accompagnement et de lâcher prise. Je pense que l'évolution du système, avec une inscription autonome, me permettra de lâcher prise puisqu'il y aura une auto-gestion de la part des élèves en ce qui concerne le choix des ateliers. Avec ce fonctionnement, je resterais à l'écart et devrais faire davantage confiance aux élèves.

Dès le début de l'année, j'ai eu des difficultés à réduire mon temps de parole en comparaison à celui des élèves. En effet, j'avais tendance à reformuler moi-même les consignes dans le but de faire avancer le plus possible les élèves. J'étais alors dans une posture de contrôle. Au cours de l'année, j'ai compris l'importance de

faire verbaliser les consignes par les élèves mais aussi l'intérêt de faire reformuler celles-ci par un enfant. Leur langage est souvent plus adapté et ils ont une capacité à simplifier la consigne. Je vise donc cette posture de lâcher prise dans l'idée de laisser place à la parole des élèves. Afin de m'aider à moins parler, j'ai pensé à un outil qui pourrait être utilisé pour relancer les consignes. Je pense intégrer des images ou pictogrammes au cours des ateliers qui seraient inducteurs pour la tâche demandée. De ce fait, après une première verbalisation de la consigne, les élèves pourraient s'appuyer sur ces pictogrammes pour avoir un fil conducteur de la tâche à réaliser. Cet outil pourrait aussi servir à la verbalisation de la tâche, pour un autre élève. Par exemple, dernièrement j'ai donné comme consigne aux élèves « Découpe les formes géométriques. Colle-les sur la bonne affiche. Puis, sur chaque forme, dessine les bras, les jambes et les yeux afin de faire des bonhommes ». Cette consigne est complexe puisqu'elle demande plusieurs activités aux élèves. Plusieurs élèves ne se souvenaient plus de ce qu'il fallait faire après avoir découpé les formes. Avec l'utilisation des pictogrammes (ici des ciseaux, de la colle, des feutres), je pense que les élèves auraient pu se relancer dans l'activité, en n'ayant pas besoin de me solliciter. En cas de sollicitation des élèves, j'aurais pu m'appuyer sur cet outil pour les relancer.

J'ai aussi choisi de traiter de la posture d'accompagnement puisqu'elle me semble essentielle dans une classe. En effet, bien que les élèves choisiront d'eux-mêmes les ateliers, j'ai la volonté d'être toujours présente afin de réaliser, avec les élèves, le tissage entre les activités. Cela permet de donner plus de sens aux activités réalisées par les élèves. De plus, j'accueille quelques TPS depuis janvier. Pour ces élèves et afin de les aider à entrer dans une classe en cours d'année, la mise en place de cette posture me paraît idéale.

A l'avenir, je souhaite être capable d'adopter la posture du magicien qui a vraiment sa place dans une classe de maternelle. En effet, comme écrit plus haut, le fait de théâtraliser permet de placer les élèves dans une situation de jeu et le jeu à une place centrale dans les instructions officielles de cycle 1. Le fait de passer les consignes d'une manière plus théâtralisée pourra selon moi aider les élèves à entrer plus facilement dans la tâche.

Conclusion

Cet écrit a été le fruit d'une réflexion au cours de cette année en tant que professeure des écoles stagiaire. Le point de départ provient d'une réalité de terrain avec un questionnement sur la mise en place des ateliers dans cette classe de petite section mais surtout sur la manière de passer les consignes. Mes premières observations et expérimentations m'ont conduit à une problématique qui a guidé mon écrit : *Comment transmettre de manière efficace une consigne à des élèves de petite section ?* A partir de cette problématique, j'ai choisi d'analyser les consignes données aux élèves ainsi que les effets de celle-ci. Une partie de l'écrit a aussi été consacrée au fonctionnement de la mise en atelier que j'ai choisi de mettre en place en classe et que j'ai tenté de faire évoluer pour permettre la meilleure efficacité possible lors de la passation des consignes.

Cet écrit n'apporte pas une réponse « clef en main » à la problématique initiale. Il permet de mettre en évidence qu'il n'y a pas une bonne manière de faire et une façon de présenter la consigne mais, il montre qu'une consigne peut avoir différentes formes et qu'elle agit de manière différente selon le profil des élèves. Les différents obstacles sur la consigne qui se sont présentés à moi au cours de cette année m'ont montré qu'elle n'était pas quelque chose de simple et de facilement accessible pour des élèves de trois ans. Tout cela m'a permis d'apporter une réponse à la problématique initiale : *Comment transmettre de manière efficace une consigne à des élèves de petite section ?* Selon moi, la consigne doit présenter l'activité attendue de manière simple. L'enseignant doit être vigilant et prendre en compte le profil des élèves pour adapter la consigne (formes, types, etc.). Il doit aussi trouver comment présenter la consigne pour que tous les élèves s'en saisissent (système de passation des consignes élaboré). Il me semble important de préciser que la posture de l'enseignant a un rôle important dans la consigne.

Ce travail a été bénéfique pour moi sur plusieurs points. Il a dans un premier temps été un moyen pour moi de faire évoluer ma pratique professionnelle dans la mesure où j'ai dû remettre en question mes choix (formes de la consigne, forme de la passation, etc.). J'ai alors expérimenté différentes manières de faire qui m'ont permis d'endosser plusieurs postures professionnelles selon Bucheton :

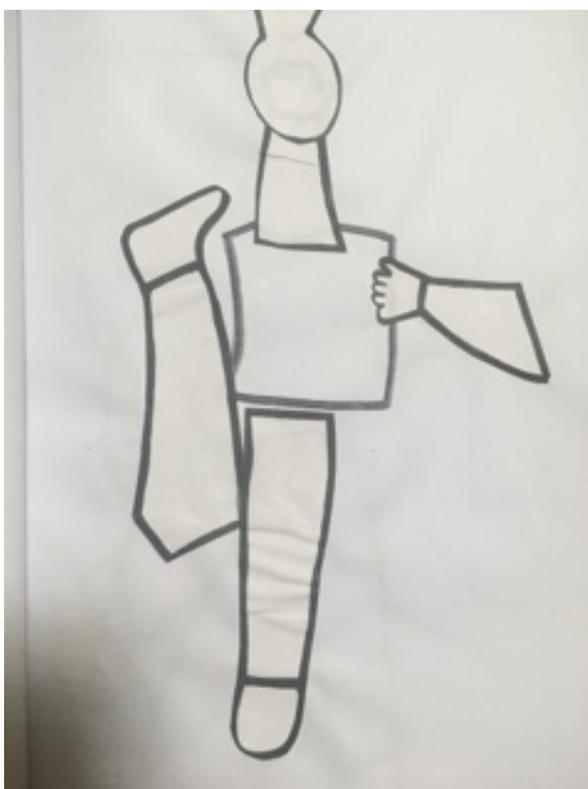
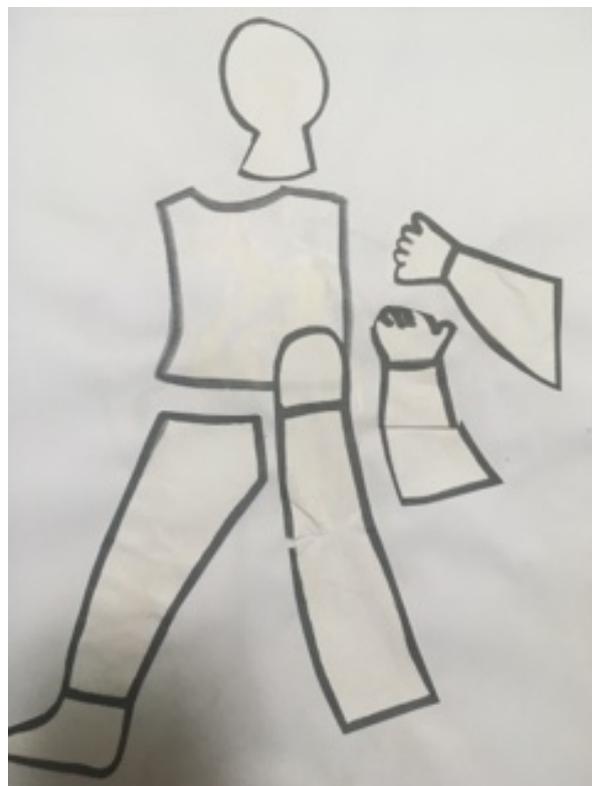
lâcher prise, contrôle, d'accompagnement. Cet écrit et les séminaires qui l'ont accompagné ont aussi été enrichissants sur un autre point. Ils m'ont permis de prendre conscience que je n'appréhendais pas la consigne de la même manière selon les domaines d'apprentissages et plus particulièrement dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». En effet, la passation de la consigne ne m'a pas posé question lors de la mise en place de séance de motricité du fait que je ne fonctionne pas en ateliers. Cela me conduit à une nouvelle problématique : Comment rendre la consigne collective le plus efficace possible, dans une classe de petite section ?

Bibliographie

- ZAKHARTCHOUK J., 1999 Comprendre les énoncés et les consignes, Cahiers Pédagogiques
- ZAKHARTCHOUK J., 2016, Comprendre les énoncés et les consignes, Un point fort du socle commun, Réseau Canopé
- Dictionnaire LAROUSSE
- GUYOT-SECHET Y. et COUPEL J., 2010 Apprendre le langage des consignes, édition RETZ
- MEIRIEU P., 2008, Apprendre, oui mais comment, Collection Pédagogies, ESF EDITEUR
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mars 2016, Français – Lecture et compréhension de l'écrit, Travailler la compréhension des consignes
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Programmes d'enseignement à l'école maternelle, BO spécial du 26 mars 2015

Annexes

Annexe n°1 : Productions des élèves.



4ème de couverture

5 Mots clés :

- consignes
- efficace
- petite section
- système de passation
- postures professionnelles

Résumé en Français :

Cet écrit expose les difficultés de la consigne dans une classe de petite section. Une partie théorique, apporte dans un premier temps, des éléments pour définir ce qu'est la consigne et permet de tendre vers une conception de la consigne idéale. Dans une deuxième partie, j'ai choisi de présenter le système de passation des consignes et ses évolutions au cours de cette année. A travers cela, j'ai tenté d'analyser les qualités et les faiblesses de certaines consignes que j'ai pu proposer à mes élèves de trois ans ainsi que ma posture professionnelle pour, à mon tour, tendre vers la consigne idéale.

Résumé en Anglais :

This writing exposes the difficulties of the instruction from first year of primary school. A theoretical part, brings in a first time, elements to define what the instruction and allows to tend towards a design of the ideal set. In a second part, I chose to present the system of issuing the instructions and its developments during this year. Through this, I tried to analyze the qualities and weaknesses of certain instructions that I was able to offer to my three year old students as well as my professional posture to, in my turn, tend towards the ideal set.

