# La passation de consigne à l'école maternelle

Audrey Ligonesche

▶ **To cite this version:**

Audrey Ligonesche. La passation de consigne à l'école maternelle. Education. 2021. dumas-03407080

**HAL Id: dumas-03407080**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03407080**

Submitted on 28 Oct 2021

**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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré**
**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**
**Mémoire de 2ème année**
**Année universitaire 2020 - 2021**

# LA PASSATION DE CONSIGNE À L'ECOLE MATERNELLE

**Audrey LIGONESCHE**

Directeur du mémoire : Guillaume AZÉMA
Assesseur : Serge LEBLANC

Soutenu le 2 juin 2021

# Remerciements

J’adresse mes sincères remerciements à Guillaume Azéma, mon directeur de mémoire. Avec la passion qui l’anime, il m’a fait partagé son expérience. Ses conseils m’ont été précieux dans cette intitiation à la recherche sur l’analyse de l’activité réelle des acteurs dans le cadre du cours d’action. Son implication et sa réactivité pour répondre à mes questionnements m’ont permis d’avancer dans ma réflexion. Il m’a apporté outils, méthodes et éléments nécessaires pour développer ma réflexion sur le sujet, au fur et à mesure de mon avancement.

Je remercie tout particulièrement les deux enseignantes qui ont contribué à ce travail de recherche en m’ouvrant les portes de leur classe et en acceptant l’exercice de remise en situation dynamique qui les a fortement impliquées. J’espère qu’en retour ce travail leur aura aussi été riche en enseignements.

Enfin, j’ai une pensée spéciale pour Olivier mon mari et mes enfants Malo, Victoria, Baptiste et Owen qui ont été embarqués dans cette aventure. C’est en pensant à eux que je me dis que tout est possible.

# Résumé

Ce mémoire porte sur la passation de consigne à l'école maternelle. La question de recherche posée vise à appréhender comment les enseignants de maternelle s'y prennent pour rendre la passation de consigne la plus opérationnelle possible. L'activité de deux enseignantes a été analysée dans le cadre du programme du « cours d'action ». La construction des données s'est faite sur la base d'enregistrements vidéo réalisés en classe lors de la passation de consigne en regroupement, suivis d'entretiens d'autoconfrontation. Les résultats obtenus montrent toute la complexité que revêt cette activité.



Mots clés : consigne / maternelle / passation / activité / enseignant



# Abstract

Handing over orders in kindergarten is the main point of this thesis. The research question aims at understanding how kindergarten teachers should go about making the delivery of instructions as operational as possible. The activity of two teachers was analysed as part of the "course of action" within the context of the research framework. The data was constructed on the basis of video recordings made in the classroom during the procurement guideline process with all the pupils, followed by self-confrontation interviews. The results obtained show the real complexity of this activity.



Key words : instruction / kindergarten / procurement / activity / teacher

# Sommaire


**Introduction** **1**

**Partie 1 : Problématisation** **1**

1.1 Expérience terrain 1

1.2 Etat de l'art 2

1.2.1 Définition de la consigne 2

1.2.2 Appropriation de la consigne 3

1.2.3 Compréhension des consignes 3

1.2.4 Enseignement explicite 4

1.2.5 Consigne à l'école maternelle 4

1.3 Données exploratoires 5

1.4 Question de recherche 5

**Partie 2 : Cadre théorique** **6**

**Partie 3 : Cadre méthodologique** **7**

3.1 Construction des données 7

3.2 Analyse des données 10

3.3 Eléments de contexte 14

**Partie 4 : Résultats** **16**

4.1 Résulats Pauline 16

4.2 Résultats Arméline 18

4.3 Analyse inductive 20

4.3.1. Le non verbal : posture de l'enseignant et gestuelle 20

4.3.2. La « passation » de consigne 22

4.3.3. La complexité 27

**Partie 5 : Discussion** **31**

5.1 Réflexion sur mon développement professionnel 31

5.2 Réflexivité sur mon initiation à la recherche 33

**Conclusion** **34**

**Bibliographie** **35**

**Annexes** **37**

Annexe 1 : protocole à deux volets - Pauline 37

Annexe 2 : cours d'action / analyse en signes - Pauline 40

Annexe 3 : protocole à deux volets - Arméline 46

Annexe 4 : cours d'action / analyse en signes - Arméline 51

# Introduction

Dès son entrée à l'école maternelle, l'enfant apprend à construire progressivement sa posture d'élève. Dans le programme de l'école maternelle, dans le paragraphe « comprendre la fonction de l'école », les élèves sont amenés à « prendre en compte des consignes collectives ». Savoir comprendre une consigne constitue une compétence clé pour la réussite des élèves, requise dès le plus jeune âge.

De par les spécificités de l'école maternelle, de l'organisation particulière en ateliers, des capacités d'attention et de compréhension des jeunes élèves, du fait qu'ils ne sachent pas encore lire, les modalités de transmission des consignes auprès de ce jeune public revêtent un caractère tout particulier, qu'il m'a intéressé d'approfondir dans le cadre de ce mémoire.

# Partie 1 : Problématisation

## 1.1 Expérience terrain

Lors de sa formation, le jeune enseignant est sensibilisé à l'importance de la préparation de ses séquences d'apprentissage à travers l'élaboration de fiches de préparation dans lesquelles la consigne tient une place à part entière. Pour autant, j'ai pu me rendre compte lors de cette année de stage en responsabilité en classe que la passation de consigne ne peut pas se résumer aux seules lignes figurant sur la fiche de préparation.

Enseignante en Grande section de maternelle, j'ai constaté que la passation de consigne est un moment délicat à mener en regroupement, où l'attention des élèves est difficile à maintenir. Il est d'autant plus difficile de mobiliser l'attention d'élèves que certains d'entre eux ne sont pas immédiatement concernés par l'atelier présenté. Il en résulte une tendance à devoir écourter ce temps d'explication, ou à envoyer directement les élèves sur leur atelier sans écouter les consignes des autres ateliers. Ce qui m'a conduit à me poser les questions suivantes : est-ce que je dois donner les consignes à la classe entière ou uniquement aux élèves concernés ? comment faire pour maintenir l'attention des élèves durant la passation de consigne ?

J'ai également fait le constat de l'écart qu'il pouvait y avoir entre la consigne que j'avais donnée et la réalisation des élèves. Comment faire alors pour que la consigne soit comprise par tous les élèves et ne devienne pas un obstacle aux apprentissages visés ?

Faut-il passer du temps à expliciter, ou au contraire préserver un temps de découverte durant lequel l'élève va avoir à se confronter à des questions complexes, tâtonner, expérimenter des stratégies ?

## 1.2 Etat de l'art

### 1.2.1 Définition de la consigne

En amont de mon travail de recherche, j'ai commencé par chercher la définition donnée au mot consigne, puis à la consigne scolaire.

Dans le dictionnaire Larousse, parmi les différents sens du mot « consigne », on trouve la définition suivante : « *Instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter* ».

Jean-Michel Zakhartchouk (cité dans les ressources d'accompagnement Eduscol 2016, p. 2) propose de définir la consigne scolaire comme : « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche ». Autrement dit, la consigne est un type de discours d' « incitation à l'action », selon les termes de Jean-Michel Adam (2001, p. 7).

Dans un ouvrage destiné aux enseignants de maternelle, Yolande Guyot-Séchet et Jean-Luc Coupe présentent ainsi leur définition de la consigne scolaire :

> 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. La consigne sert aussi l'évaluation. (Coupe & Guyot-Séchet, 2010, p. 6)

Ils distinguent deux types de consigne :

- la consigne fermée (explicite, détaillée), dont l'attendu est unique, et qui est souvent utilisée dans le cadre du contrôle des connaissances et des compétences ;
- et la consigne ouverte qui laisse une marge de manœuvre plus ou moins importante laissée dans le cadre de la réalisation, et qui est davantage adaptée aux situations d'apprentissage.

Pour Marie-Thérèse Zerbato-Poudou (2001, p. 120), la consigne vise à orienter l'action de l'apprenant. Elle la définit comme « porteuse d'informations permettant à l'élève de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation ».

Plusieurs auteurs (Zakhartchouk, 2000, Zerbato-Poudou, 2001) distinguent les consignes centrées sur les actions à réaliser et celles centrées sur les apprentissages visés.

### 1.2.2 Appropriation de la consigne

Pour Jean-Michel Zakhartchouk (2000), formuler les consignes de façon adéquate en fonction de l'objectif poursuivi, être attentif à la manière dont elles sont communiquées en classe, trouver l'équilibre entre exigence d'aide et nécessité de laisser les élèves se les approprier, sont autant de conditions qui permettent que ces consignes deviennent des outils d'apprentissage. Pour lui, si la formulation de la consigne par l'enseignant a son importance, tout se joue dans le face à face entre l'apprenant et la consigne de travail, ce qu'elle représente pour lui, le sens qu'il lui donne et qui ne correspond pas forcément aux intentions de l'enseignant.

Mais tout ne se joue pas forcément là si on appréhende la question suivant une entrée socio-constructiviste. On peut alors distinguer deux situations : celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités, et celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Celle-ci détermine sa "capacité potentielle de développement". Entre ces deux situations se situe la "zone proximale de développement" (ZPD) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre. Les travaux de Vygotski (cité par Janette Friedrich, 2010) soulignent la nécessité de bien inscrire les apprentissages dans la « zone proximale de développement » de l'enfant. Il faut pour cela articuler de nouveaux savoirs et savoir-faire avec ce qu'il maîtrise déjà mais qu'il ne pourra dépasser, dans un premier temps, qu'avec l'aide des consignes du maître. Il souligne l'importance du langage de l'adulte qui constitue une médiation décisive sur laquelle l'enfant doit s'appuyer pour développer sa propre activité psychique.

### 1.2.3 Compréhension des consignes

L'élève qui est capable de comprendre une consigne peut, de manière autonome, réaliser la tâche qui lui est demandée et en comprendre les enjeux. Mais comprendre une consigne n'est pas inné et la compréhension des consignes relève d'un apprentissage méthodique comme le rappellent Coupe & Guyot-Séchet (2010, p. 4).

Pour Zakhartchouck également, il est nécessaire de mener un travail avec les élèves sur la compréhension des consignes et des énoncés. « Comprendre les consignes est une partie intégrante de cet « apprendre à apprendre », clé de bien des réussites » (Zakhartchouck, 2016, p. 10).

Du point de vue de l'enseignant, la fragilité dans la compréhension des consignes se traduit souvent par une mise en cause des élèves plutôt que par une interrogation de la consigne elle-même, de la passation ou des conditions de réalisation. La consigne doit faciliter l'entrée dans

l'activité et non pas être une source de difficulté voire un obstacle aux apprentissages visés. Pourtant, les élèves sont souvent mis en difficulté à l'école non pas par l'apprentissage en jeu mais par la consigne elle-même, trop flou, trop complexe, mal mémorisée, avec un lexique ambigu ou mal connu.

### 1.2.4 Enseignement explicite

Les chercheurs qui s'intéressent à la cognition ou à la didactique des disciplines demandent aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, parce que « réussir n'est pas comprendre ».

Il ne suffit pas de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait (Cèbe & Goigoux, 2004, cités dans Bautier & Goigoux, 2004).

Certains enfants apprennent bien parce qu'ils maîtrisent les règles du jeu implicite de l'école, le lien entre ce qu'on est en train de faire et ce qu'on apprend. Pour d'autres, les malentendus socio-cognitifs se multiplient lorsque les élèves ne comprennent pas ce qui est en jeu, du point de vue cognitif, et confondent tâche scolaire et apprentissage poursuivi. Les explicitations de ce qu'il y a à apprendre renforcent la capacité d'autorégulation et d'autonomie.

Selon Sylvie Cèbe (2015), il ne suffit pas d'expliciter une consigne pour que tous les élèves entrent dans le travail. Même lorsque l'élève sait reformuler la consigne, rien ne garantit qu'il ait compris le sens de la tâche. Il faut donc aller au-delà de la reformulation et engager les élèves dans une réflexion autour des critères de réussites : A quoi ressemblera cet exercice lorsque vous l'aurez réussi ? Quelle est la règle du jeu qu'a en tête l'enseignante quand elle propose cette consigne ? A quoi faut-il faire attention dans la tâche ? Qu'est-ce qui va permettre de dire si c'est réussi ou pas ? Connaitre le but, la manière de s'y prendre et le résultat attendu permet ainsi aux élèves d'entrer dans l'activité. C'est également le moyen de rendre les élèves autonomes dans la réalisation des tâches.

### 1.2.5 Consigne à l'école maternelle

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou (2001) montre l'importance à accorder au rôle de la consigne dans la compréhension des tâches scolaires par les élèves de maternelle.

Naturellement, face à des élèves ne sachant pas encore lire, les consignes sont essentiellement orales. Elles se présentent généralement sous deux formes différentes : verbale et visuelle (répondant ainsi à la diversité des élèves, en lien avec les rôles de la mémoire visuelle et auditive), souvent associées à des icônes, des schémas, des maquettes ou du matériel déjà installé. Le recours au modèle (humain ou matériel) est fréquent, il accompagne la consigne

verbale pour parfois s'y substituer. Cependant, Amigues & Zerbato-Poudou (1996) évoquent les obstacles que représente la multiplication des modes de représentation qui ne facilitent pas toujours la compréhension et qui nécessitent pour l'élève de posséder le code de lecture correspondant.

Pour devenir élève, le jeune enfant doit s'approprier bien plus que des connaissances ou des savoir-faire, il doit également donner du sens aux tâches scolaires. A l'école maternelle, le rôle de la consigne n'est pas accessible d'emblée par les jeunes élèves. Selon Zerbato-Poudou (2001 p. 128), « Le guidage de l'action, compris comme un espace discursif où se négocie le sens, offre un moment propice à l'explicitation des consignes ».

## 1.3 Données exploratoires

Sur la plateforme en ligne Néopass@ction (sous le thème 4 : Rituels et consignes), j'ai visionné les vidéos d'enseignants débutants en classe de maternelle, lors de la passation de consigne en regroupement. Leur témoignage ainsi que les échanges qui ont suivi entre enseignants plus expérimentés m'ont montré que le questionnement autour de la passsation de consigne n'est pas tranché, qu'il se poursuit tout au long de la vie de l'enseignant.

Le retour des experts sur ces situations a permis par ailleurs d'apporter un éclairage complémentaire sur certains aspects de la passation de consigne en maternelle. Ainsi, Sylvie Cèbe insiste 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. Pour elle, 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.

Par ailleurs, elle évoque l'efficacité du modèle ou de la démonstration qui informent de manière concrète sur le résultat final, en complément de la verbalisation. Elle insiste enfin sur le rôle déterminant du langage, notamment pour accompagner les gestes graphiques. En effet, il ne suffit pas d'avoir le modèle graphique du rond pour savoir comment on le trace.

## 1.4 Question de recherche

Beaucoup de questions gravitent autour de la consigne :

- Comment partager l'intention didactique ? Faut-il qu'elle soit évidente, doit-elle être découverte et faut-il faire de cette découverte une « activité » d'apprentissage à part entière ?

- Comment faire pour que la consigne soit la plus explicite possible et non un obstacle à la réalisation de la tâche ?
- Comment faire de la passation de consigne un moment d'apprentissage au service de la réussite de tous les élèves ?

Je me rends compte dans mes échanges avec des enseignants débutants comme moi tout comme avec des enseignants plus expérimentés que ces questions font partie intégrante de leurs préoccupations et qu'ils sont partagés sur les réponses à y apporter.

J'ai choisi de porter ma recherche sur la question suivante : Comment les enseignants de maternelle s'y prennent-ils pour rendre la passation de consigne la plus opérationnelle possible ?, en m'interrogeant sur les aspects suivants : Quelles sont leurs "manières de faire" et de "dire" pour transmettre une consigne et maintenir l'attention des élèves centrée sur la tâche et ses enjeux d'apprentissage. Quelles sont leurs préoccupations lors de ce moment particulier ?

## Partie 2 : Cadre théorique

Pour répondre à cette problématique, j'ai inscrit mon travail de recherche dans le cadre théorique du cours d'action qui peut être défini comme :

> l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est- à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur. (Theureau & Jeffroy, 1994, p.19)

Ce programme de recherche s'inspire de la « cognition située » selon deux traits principaux : d'une part les « modes de décision, de raisonnement, d'engagement des individus sont étroitement liés au contexte de leur apparition » et d'autre part la cognition résulte « d'un couplage activité-situation au sein duquel l'environnement offre aux acteurs des ressources pour la cognition et l'action. » (Durand &Veyrunes, 2005, p. 48).

La théorie du cours d'action se base sur les postulats d'énaction et d'expérience :

- L'énaction défend l'idée que la cognition (le processus de l'intelligence) est d'abord incarnée, c'est-à-dire qu'elle prend en compte le fait que chaque individu évolue dans son propre milieu, avec ses propres règles, dans son propre monde. L'activité émerge de l'interaction asymétrique entre l'acteur et son environnement.

  En sélectionnant ce qui est signifiant pour lui dans l'environnement pour agir, l'individu démontre sa capacité à « donner du sens » à son activité lorsqu'il l'exécute. L'activité se présente ainsi en tant que « construction continue de signification ; ce qui

est résumé par la formule de Peirce complétée par Theureau, l'homme pense et agit par signes, c'est-à-dire déploie une "activité-signe" » (Durand, 2008).

- La conscience pré-réflexive permet de rendre compte du fait qu'une partie de l'activité humaine « fait expérience », qu'elle est directement accessible à l'acteur et exprimable par ce dernier.

Pour comprendre l'activité humaine, ce cadre théorique cherche à solliciter la conscience préréflexive des acteurs, c'est-à-dire leur capacité à "revenir sur eux-mêmes", d'avoir conscience d'eux-mêmes et de la réalité dans laquelle ils sont immergés. Pour Theureau (2010), toute expérience humaine est une expérience de la conscience par laquelle, d'une part, le sujet est capable de se connaître lui-même, et d'autre part, d'avoir une connaissance du monde dans lequel il agit.

En sélectionnant ce qui est signifiant pour lui dans l'environnement pour agir, l'individu démontre sa capacité à « donner du sens » à son activité lorsqu'il l'exécute. L'activité se présente ainsi en tant que « construction continue de signification ; ce qui est résumé par la formule de Peirce complétée par Theureau, l'homme pense et agit par signes, c'est-à-dire déploie une "activité-signe" » (Durand, 2008). D'un signe, il y a ce que l'on voit (quand on observe, que l'on filme ou que l'on enregistre) qui correspond donc à la partie visible de l'activité, et ce que l'on ne voit pas (imagination, discours privé, sensations, savoirs, habitudes, ce qui interpelle l'acteur, ses préoccupations, ses attentes). Le cours d'action permet d'analyser l'activité sur le volet visible et invisible, et de comprendre au-delà de la partie visible.

Au cours de ma recherche, j'ai été amenée à analyser, dans le cadre du programme du cours d'action, l'activité des deux enseignantes :

- une enseignante expérimentée (PEMF), que j'ai eu l'occasion d'observer à plusieurs reprises au cours de l'année,
- et une enseignante débutante (PES).

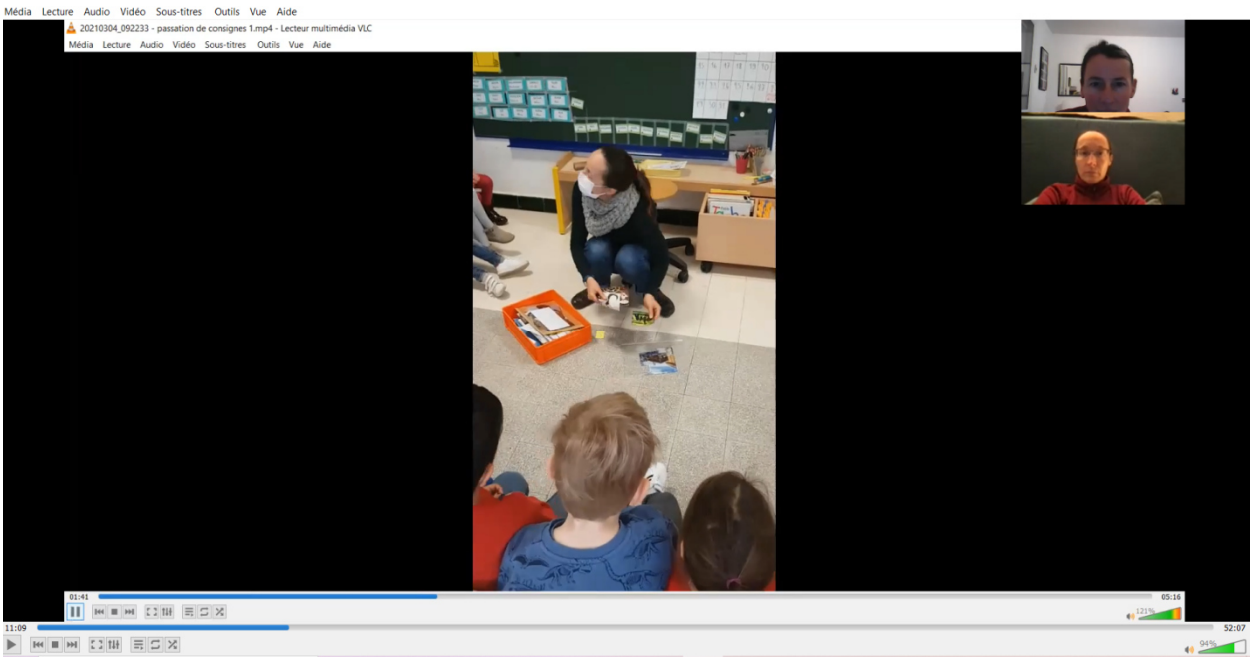
# Partie 3 : Cadre méthodologique

## 3.1 Construction des données

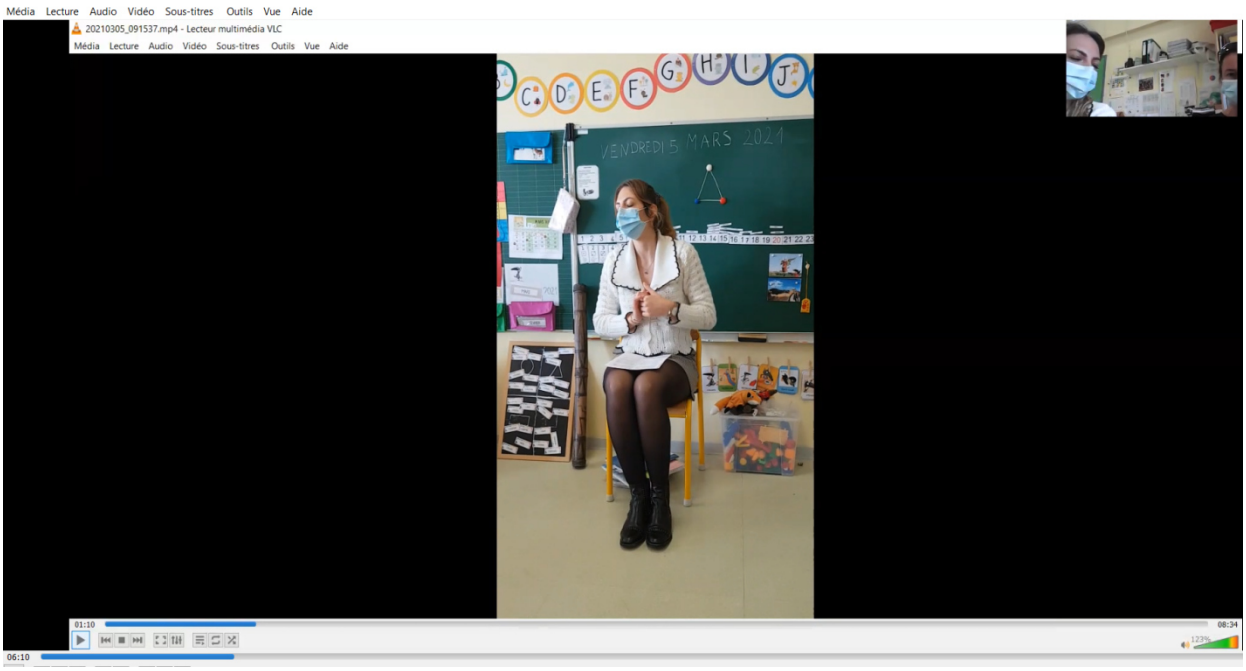
Afin d'accéder à la conscience préréflexive de ces deux enseignantes, j'ai recueilli les données suivantes :

- des enregistrements vidéo avec mon téléphone portable au moment de la passation de consignes (dans les deux cas, le matin en regroupement) ;

- et des entretiens d'autoconfrontation, réalisés avec les enseignantes dans la journée où a été filmée l'observation en classe (le soir en visio Zoom pour la première et le midi en présentiel la seconde). Dans les deux cas, l'entretien a été enregistré sous la visio Zoom afin de pouvoir y revenir pour établir le protocole à deux volets.




*Entretien autoconfrontation Pauline, en distantiel (visio Zoom)*




*Entretien autoconfrontation Arméline, en présentiel, enregistré sous Zoom*

Terrain d'étude

Il a été particulièrement difficile de trouver des enseignantes acceptant de se faire filmer en classe. Dans le cas où je n'aurais pas eu ces autorisations de filmage, je me réservais la possibilité de procéder à des entretiens de remise en situation dynamique sur base de traces d'activités (notes qui constituent des traces d'intéractions).

J'ai finalement obtenu l'accord de deux enseignantes. Dans le cas de Pauline, c'est la relation de confiance établie lors des obervations que j'avais effectuées dans sa classe au préalable qui a été déterminante. Pour Arméline, c'est la volonté d'aider le jeune chercheur que je suis (et qu'elle a été récemment) qui l'a conduite à m'ouvrir les portes de sa classe.

L'entretien d'autoconfrontation

L'entretien d'auto confrontation permet de documenter les aspects invisibles de l'activité réelle de l'acteur à partir d'une « remise en situation dynamique » face à un enregistrement vidéo de son travail. Le but de l'entretien est de faire revivre la situation passée pour appréhender l'expérience vécue qui est en partie inconsciente mais conscientisable sous certaines conditions. C'est en accédant aux pensées de l'acteur (ici l'enseignante) quand il agit, à ses préoccupations, à ses focalisations, à ses émotions et à ses interprétations dans l'action que l'on appréhende toute la complexité de la situation et les significations de ses façons de faire.

Pour mener les entretiens d'autoconfrontation, je me suis appuyée sur les trois principes suivants (Leblanc, S., 2012) :

- se rapporter à des **actions effectives, clairement spécifiées et contextualisées**. Il s'agit d'éviter de faire produire par l'acteur un discours général sur sa pratique. L'interlocuteur doit amener l'acteur à commenter des moments significatifs précis à la fois en arrêtant la vidéo et en incitant l'acteur à se focaliser sur un instant t à travers des questions du type « et à ce moment là, qu'est-ce qui se passe pour toi? »
- faire **décrire** l'action, les communications. Le questionnement joue ici un rôle important. Il doit conduire l'acteur à expliciter ce qu'il fait au moment où il le fait, et éviter ainsi qu'il ne se place dans une posture d'analyse ou de jugement de sa pratique, ce qu'il a tendance à faire spontanément.
- et inciter à la « **déconstruction des évidences** ». Il est nécessaire d'appréhender l'action familière comme étrange pour découvrir des aspects cachés et parfois contre intuitifs.

Le protocole à deux volets

Les données recueillies (enregistrement vidéo d'observation en classe et entretien d'autoconfrontation) ont ensuite été organisées sous forme d'un protocole à deux volets :

- dans le volet de gauche, figurent les communications et comportements en classe (verbatims, notes d'observations, photos éventuelles), suivant la chronologie des évènements.
- et en regard, dans le volet de droite, sont retranscrites les verbalisations émises de l'entretien d'autoconfrontation.

| T | Verbalisations et actions en classe | Verbalisations et actions en autoconfrontation | L |
|---|---|---|---|
| 00'00 | Arméline ▸ Alors,… (s'adressant à Tino) Tino ? … Alors, qui se souvient ce que l'on fait cette semaine avec les lettres de l'alphabet ?<br>Des élèves répondent. Arméline balaye la classe du regard et interroge une élève (Manelle).<br>Arméline ▸ Manelle ?<br>Manelle ▸ On accroche. | Ar ▸ Alors, là en ce moment-même, j'étais aussi en train de réfléchir à me dire « alors, qui je vais interroger ? qui a parlé hier ? et en même temps, j'étais en train de me projeter sur après. Parce que je voyais que l'atelier de construction n'était pas installé. Du coup, qu'il fallait qu'après je me déplace vite pour mettre les constructions. | 1<br>5 |

*Extrait de protocole à deux volets- Arméline*

Les protocoles à deux volets établis pour Pauline et Arméline sont présentés dans la partie Annexes (respectivement Annexe 1 et Annexe 2).

## 3.2 Analyse des données

Dans la cadre du programme de recherche « cours d'action », il est postulé que les humains pensent et agissent en signes. L'analyse en signes consiste à découper le flux du cours de l'activité d'un acteur en x signes. Le grain de découpage, donc la taille des signes peut varier (suivant les possibilités des données a priori, et suivant l'intérêt de tel ou tel type de grain en fonction de la question de recherche qui a été posée).

Un signe (quand il est hexadique) est composé de 6 pôles. Pour un même signe, ces pôles sont associés :

- Le pôle U (Unité de cours d'action) : il peut être une sensation et/ou un sentiment-émotion et/ou une imagination et/ou un discours privé et/ou une action physique et/ou une communication verbale.
- Le pôle R (Representamen) : C'est ce qui, en un temps t, fait choc pour l'acteur, l'interpelle… et participe du U.

- Le pôle S (référentiel) : ce sont les savoirs, les habitudes, les dispositions à agir… d'un acteur qui participent de ce qu'il/elle fait, de ce qui se passe pout lui/elle.
- Le pôle A (Anticipation) : ce sont, au temps t, les anticipations de R et de U possibles.
- Le pôle E (Engagement) : ce sont les préoccupations, les intentions de l'acteur à t.
- Le pôle I (Interprétant) : c'est l'opérateur d'apprentissage en cours d'inter-actions, l'opérateur de transformation des savoirs, des habitudes…

Les pôles E, A, S sont de l'ordre du possible, U, R de l'ordre de l'actuel (peut être du possible actuel) tandis que I est de l'ordre du virtuel.

Dans le cadre de ma recherche, je me suis plus particulièrement intéressée à renseigner les pôles U, R, S et E. J'ai commencé par repérer les U, puis les R associés :

- les U dans les volets gauche et droit du protocole à deux volets (certains U sont visibles, audibles dans le cours des interactions, d'autres pas et le chercheur a besoin du volet droit pour les découvrir),
- les R dans le volet droit (voire le volet gauche).

| UE | Temps | UNITÉS ÉLÉMENTAIRES : actions, émotions, interprétations |
|---|---|---|
| UE1 | 00'00 | Action de communication « Ecoutez-moi ! Pour ce matin là, on commence notre projet avec Sébastien Masse. Il va venir ».<br>R associé = C'est la fin des rituels. |
| UE2 | 00'00 | Se tourne vers le calendrier affiché au tableau et pointe les jours.<br>R associé = U du signe précédent « l'action de communication » associée à une possible imagination. |
| UE 3 | 00'00 | Demande aux élèves s'ils se rappellent ce qu'elle leur avait demandé de faire pendant les vacances.<br>R associé = Difficile à déterminer. Sans doute, une fois de plus, un R « chaîne interprétative ». |
| UE 4 | 00'27 | Balaye le groupe classe du regard, pointe une élève du doigt et l'interroge.<br>R associé = Plusieurs élèves répondent (*je suppose qu'Eléna en fait partie, mais la vidéo ne permet de le dire*). |
| UE 5 | 00'41 | Se lève et demande à l'ATSEM de lui faire passer la caisse.<br>R associé = Deux possibilités :<br>- (1) Eléna dit : « De découper », qui fait choc, signe pour l'enseignante ET/OU<br>- (2) on est une fois encore dans le cas d'une « chaîne interprétative », le fait que l'enseignante demande « Qu'est-ce que je vous avais demandé ? » faisant émerger un choc mnémonique en rapport avec les caisses… |

*Extrait découpage en unités élémentaires – activité de Pauline*

*Remarque :*

- La structure de l'activité-signe est considérée comme fractale : on retrouve la même structure suivant le niveau d'observation (à l'image du brocoli dont la structure d'ensemble se répète au niveau de la branche, de la fleur…). La question se pose alors

du niveau de granularité à adopter. Le découpage des unités élémentaires réalisé est à la croisée de ce que permettent les données et de la question de recherche.

Par exemple, dans les premiers instants de passation de consigne d'Arméline, le choix a été fait de regrouper les U (avec les R associés), montrant ainsi la complexité de ce qui se joue à ce moment là.

| UE | Temps | UNITÉS ÉLÉMENTAIRES : actions, émotions, interprétations |
|---|---|---|
| UE2 | 00'00 | U (action) = Balaye la classe du regard.<br>Constitué d'une forme de discours privé (volet droit) : Alors en ce moment même, j'étais en train de réfléchir à me dire « alors qui je vais interroger, qui a parlé hier ? »<br>R associé = peut avoir à voir avec le fait que des élèves répondent mais sans doute aussi lié à la dynamique située (en partie usuelle) d'enchainement des U de ce début de passation de consigne.<br><br>Accompagné d'une imagination projective (volet droit) : en même temps, j'étais en train de me projeter sur après » + « j'étais en train de calculer estqu'il va m'en manquer un »<br>R associé = Voit que l'atelier construction n'est pas installé. |

*Extrait début de la passation de consigne Arméline*

- Parfois, le R se trouve dans le U du signe précédent. Theureau (2004) parle de « chaîne interprétative ». Par exemple dans l'activité de Pauline : le R associé à U2 (« l'action de communication » associée à une possible imagination) du signe précédent. Elle dit : « Ecoutez-moi ! Pour ce matin là, on commence notre projet avec Sébastien Masse. Il va venir ». Au moment où elle dit cela, quelque chose semble faire signe (sans que l'on sache exactement quoi) qui participe du fait qu'elle se tourne vers le calendrier au tableau. On retrouve ainsi à plusieurs reprises des R de l'ordre de la chaine interprétative dans l'analyse de l'activité de Pauline.
- La vidéo et l'entretien ne permettent pas toujours de renseigner tous les pôles des signes. Je peux alors parfois risquer une interprétation sur le renseignement possible d'un pôle (parce que j'ai été là, parce que je connais l'enseignante au-delà de l'entretien d'autoconfrontation…). Dans ce cas, je l'écris dans une forme identifiable. Par exemple dans l'analyse de l'activité de Pauline pour le R4 associé à U4 : « je suppose qu'Eléna en fait partie mais la vidéo ne permet pas de le dire ».

Après avoir découpé l'activité en unités élementaire, pour chaque U et R associé, j'ai cherché à repérer dans les données les S et E associés (dans le volet droit du tableau de transcription).

| UE | Temps | U (Unité de cours d'action)<br>Actions, émotions, interprétations | R (Representamen)<br>Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement)<br>Préoccupations, intentions | S (Référentiel)<br>Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|---|
| UE 1 | 00'00 | « Ecoutez-moi ! Pour ce matin là, on commence notre projet avec Sébastien M. Il va venir ». | C'est la fin des rituels. | | |
| UE 2 | 00'00 | Se tourne vers le calendrier affiché au tableau et pointe les jours. | U du signe précédent « l'action de communication » associée à une possible imagination (« chaîne interprétative ») | Lancer les élèves sur un nouveau projet qui est contraint dans le temps.<br>Donner du sens. | Prend régulièrement appui sur le calendrier ou l'affichage au tableau pour présenter les activités à venir. |
| UE 3 | 00'00 | Demande aux élèves s'ils se rappellent ce qu'elle leur avait demandé de faire pendant les vacances. | Lié à la chaîne interprétative | Evoquer ce que les élèves ont déjà fait pour réactiver. | |
| UE 4 | 00'27 | Balaye le groupe classe du regard, pointe Eléna du doigt et l'interroge. | Plusieurs élèves répondent.<br>(je suppose qu'Eléna en fait partie, mais la vidéo ne permet de le dire). | Valoriser Eléna avec ce qu'elle a amené. | Sait qu'il faut qu'elle valorise certains élèves, en leur posant des questions plus faciles. C'est le cas d'Eléna qui habituellement parle très peu. |
| UE 5 | 00'41 | Se lève et demande à l'ATSEM de lui faire passer la caisse avec les découpages. | Deux possibilités :<br>- (1) Eléna dit : « De découper », qui fait choc, signe pour l'enseignante ET/OU (2) on est une fois encore dans le cas d'une « chaîne interprétative », le fait que l'enseignante demande « Qu'est-ce que je vous avais demandé ? » faisant émerger un choc mnémonique en rapport avec les caisses… | Montrer le matériel évoqué pour que ça ait plus de sens.<br>Dynamiser la situation. | Se déplacer permet de dynamiser la situation. Les enfants voient que l'enseignante se déplace et se demandent « tiens, qu'est-ce qu'elle va chercher ? » |

*Extrait de l'analyse en signes – activité de Pauline*

Les analyses en signes de l'activité de Pauline et Arméline sont présentées dans la partie Annexes (respectivement Annexe 2 et Annexe 4).

On obtient ainsi progressivement une description-compréhension fine de l'activité de l'acteur (soit de la dynamique de ses interactions asymétriques à son environnement).

Analyse croisée des données

Lors d'un séminaire de recherche « analyse croisée des données » organisé par mon directeur de mémoire, j'ai pu confronter mon analyse avec celle d'un collègue, auteur d'un mémoire différent mais travaillant également dans le cadre du programme de recherche « cours d'action ». Ce principe d'analyse en double aveugle a pour but de réaliser une construction de

résultats la plus plausible possible et de se prémunir ainsi du risque d'interprétation par le chercheur lui-même.

Analyse inductive

Suite à l'analyse en signes, le chercheur, suivant sa question de recherche, peut procéder à une analyse inductive concernant les types de U, de R, de S, de E ou les types de combinaisons U-E ou etc.

Blais et Martineau ont fait une synthèse des travaux de recherche de Thomas (2006, cité dans Blais & Martineau, 2006), et Paillé et Mucchielli (2003, cités dans Blais & Martineau, 2006) sur l'analyse inductive, principalement utilisée pour l'étude de données qualitatives. Cette analyse suit trois étapes, décrites par Miles et Huberman (2003, cités dans Blais & Martineau, 2006) : « la réduction des données », « la condensation » et « la présentation de ces données ». Il s'agit de faire ressortir des catégories (par unité de sens) à partir des données brutes recueillies par le chercheur.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai orienté mon analyse inductive sur les principales caractéristiques des U et des E des deux enseignantes.

## 3.3 Eléments de contexte

Contextualisation / Pauline :

- Le 4 mars 2021 matin. 9h-12h
- Professeur des écoles, maître formateur
- Classe double niveau PS/GS de 25 élèves (15 GS et 10 PS)

**Particularités ce matin-là :**

- compte-tenu du nouveau protocole sanitaire, la rentrée des classes se fait de manière échelonnée. Cette semaine, la classe de Pauline rentre à 9h au lieu de 8h30. Il n'y a donc plus de temps libre au moment de l'accueil, les élèves rentrent en classe et s'installent directement sur les bancs au coin regroupement.
- contrainte d'emploi du temps : intervention d'un artiste en résidence dans l'école en fin de matinée, donc réduction de la plage d'ateliers sur la matinée.
- l'enseignante doit accompagner une stagiaire qui vient diriger un atelier, elle ne sera pas donc pas disponible pour le reste de la classe.
- non prévu : des travaux qui ont généré des bruits de perceuse pendant la passation de consigne.

**Situation précédente** : Le temps de regroupement commence par une chanson « le matou revient » qui mobilise l'attention des élèves et fédère le groupe. C'est un temps pendant lequel l'enseignante se centre sur les élèves. Suivent alors les rituels (date, présents/absents) et la passation de consignes pour le lancement des ateliers.

**Situation observée** : La passation de consignes se fait en regroupement, les élèves sont assis sur les bancs disposés en U, l'enseignante est placée au centre, assise sur une petite chaise à roulettes (qui lui permet de se déplacer), face aux élèves. Elle présente ce qui va suivre au groupe classe, en commençant par la passation de consigne pour les élèves de GS. Elle concerne le groupe qui devra travailler en autonomie. Le travail à réaliser par élèves consiste à découper dans des magazines une grande quantité d'images qui leur plaisent (ces images serviront ensuite à réaliser une œuvre utilisant la technique du collage avec l'artiste en résidence dans l'école). Il s'agit donc d'un travail de motricité fine, qui ne requiert pas de compétence particulière au niveau cognitif. Les élèves seront en autonomie sur cet atelier, ne devant solliciter ni l'enseignante (qui accompagne une stagiaire sur un autre atelier), ni l'ATSEM (qui s'occupe d'un groupe d'élèves de Petite Section). La consigne se concentre sur le pourquoi de la tâche (travail préparatoire au projet avec l'artiste en résidence) et son aspect organisationnel (ranger les images dans un tiroir, puis étiqueter le tiroir avec le prénom de l'élève afin de retrouver facilement le travail de chaque élève).

La consigne pour l'atelier dirigé n'est pas passée en regroupement mais directement en l'atelier avec les élèves concernés.

- Vidéo observation en classe (8'34)
- Entretien d'autoconfrontation (21'12)

<u>Contextualisation / Arméline :</u>

- Vendredi 5 mars 2021 matin (de 8h30-12h)
- Professeur des écoles stagiaire
- Classe MS (28 élèves)

**Situation précédente** : Arrivée des élèves en classe à 8h30. Lors de l'accueil, les élèves responsables préparent les rituels (météo, date. En regroupement, ils présentent ce qu'ils ont préparé à l'ensemble de la classe.

**Situation observée** : 9h10. La passation de consigne se fait en regroupement. Les élèves sont assis par terre en U. L'enseignante est placée au centre, assise sur une chaise. Elle a des notes sur ses genoux. Elle présente les 4 ateliers :

- un atelier dirigé avec l'enseignante : reproduction des lettres de l'alphabet avec du matériel divers (les productions seront ensuite prises en photo pour être affichées dans le couloir). Seul le rappel du « pourquoi, pour qui ? » est fait en regroupement, les consignes seront données par l'enseignante directement sur l'atelier.
- un atelier semi-dirigé avec l'ATSEM : jeu « J'ai … Qui a ? » avec les lettres de l'alphabet. Un rappel du principe du jeu est fait en regroupement.
- un atelier de construction en autonomie avec des figures géométriques. L'enseignante prend le temps de vérifier que les élèves ont bien compris le critère de réussite : les figures géométriques doivent se toucher par des côtés de même taille.
- et un atelier en autonomie avec les Logicos. Les élèves ayant déjà travaillé à plusieurs reprises avec les Logicos, l'enseignante évoque l'atelier sans avoir à développer les consignes.

Les ateliers tournant sur deux jours (lundi/mardi et jeudi/vendredi), les ateliers du vendredi ont déjà été réalisés par deux groupes d'élèves la veille.

Comme dans la classe de Pauline, la consigne pour l'atelier dirigé est passée directement sur l'atelier avec uniquement les élèves concernés.

- Vidéo observation en classe (8'34)
- Entretien d'autoconfrontation (21'12)

# Partie 4 : Résultats

## 4.1 Résulats Pauline

L'analyse en signes des données de Pauline figurent en Annexe 2.

D'une manière générale, l'analyse en signes montre que l'ensemble apparaît éminemment incarné. Il est difficile ici pour l'acteur de montrer, commenter, raconter des éléments de détail qui permettraient de renseigner des R.

On y retrouve à plusieurs reprises des R de l'ordre de la chaine interprétative (ce qui fait « choc » se trouvant dans le U du signe précédent), comme le montre l'extrait suivant :

| UE | Temps | U (Unité de cours d'action)<br><br>Actions, émotions, interprétations | R (Representamen)<br><br>Ce qui fait signe, « choc » |
|---|---|---|---|
| UE 1 | 00'00 | Action de communication « Ecoutez-moi ! Pour ce matin là, on commence notre projet avec Sébastien Masse. Il va venir ». | C'est la fin des rituels. |
| UE 2 | 00'00 | Se tourne vers le calendrier affiché au tableau et pointe les jours. | **U du signe précédent « l'action de communication » associée à une possible imagination (« chaîne interprétative »).** |
| UE 3 | 00'00 | Demande aux élèves s'ils se rappellent ce qu'elle leur avait demandé de faire pendant les vacances. | Lié à la chaîne interprétative |

➔ R2 associé à U2 se trouve dans le U du signe précédent : action de communication associée à une possible imagination. Elle dit : « Ecoutez-moi ! Pour ce matin, là, on commence notre projet avec Sébastien Masse. Il va venir ». Au moment où elle dit cela, quelque chose semble faire signe (sans que l'on sache exactement quoi) qui participe du fait qu'elle se tourne vers le calendrier au tableau.

Lors de la passation de consigne, de multiples préoccupations ressortent à travers l'observation de l'enseignante ou exprimées lors de l'entretien :

- la gestion du temps (avoir le temps de faire l'atelier qui suit),
- le contrôle, garder le fil (ne pas se laisser embarquer, dériver),
- maintenir l'attention des élèves (ne pas perdre les élèves en regroupement),
- être à l'écoute des élèves, les observer,
- rythmer, dynamiser, surjouer,
- s'assurer que les élèves aient tous les éléments pour pouvoir travailler en autonomie,
- réactiver,
- donner du sens,
- la lisibilité (que ce qui est dit soit en accord avec ce que est montré),
- mettre en évidence les points importants dans l'activité à réaliser -> quantité d'images découpées, images qui plaisent, ne pas mélanger le travail des uns et des autres.

Au début de la passation de consigne, Pauline nous indique qu'elle est à la fois très concentrée sur ce qu'elle a à faire, tout en portant une attention partagée sur les choses qui se passent autour. Cette double préoccupation est constamment présente dans la vidéo tout comme dans l'entretien. Sur la vidéo, on voit l'enseignante faire plusieurs choses à la fois : elle parle, tout en donnant à voir ce qu'elle dit (montre le matériel, reproduit les gestes). Elle est par ailleurs tout le temps en mouvement : debout pour chercher du matériel, assise sur une chaise à roulettes qui peut se déplacer, accroupie au sol pour montrer les images…

Lors de l'entretien, elle fait part également de son souci permanent d'être à la fois à l'écoute des élèves tout en ne se laissant pas embarquer. Au moment de l'intervention de Robin, on peut noter une discordance entre la parole et le non verbal : le verbe dit quelque chose (oui à Robin) tandis que le non verbal dit autre chose (passer à la suite, ne pas se laisser embarquer).

Le non verbal est par ailleurs omniprésent : pour signifier à un élève de cesser le bavardage (regard, claquement de doigt, doigt sur la bouche) sans avoir à interrompre le discours, pour mettre en évidence un point important (pause, tonalité de la voix) ou pour redynamiser la situation (en se levant, en allant chercher du matériel, en se rapprochant, avec la tonalité de la voix, en surjouant).

Dans cette situation précise de passation de consigne, l'objectif principal de l'enseignante est que les élèves puissent travailler le matin en autonomie, sans avoir à faire appel à elle.

Le temps de passation de consigne est contraint ; l'enseignante a une double préoccupation : passer suffisamment de temps pour s'assurer que les élèves pourront faire le travail en autonomie, tout en dérivant pas pour avoir le temps de faire l'activité.

A la fin de l'entretien, l'enseignante prendra l'image d'un match qui se joue au cours duquel il faut être entièrement impliqué (y compris impliqué physiquement).

## 4.2 Résultats Arméline

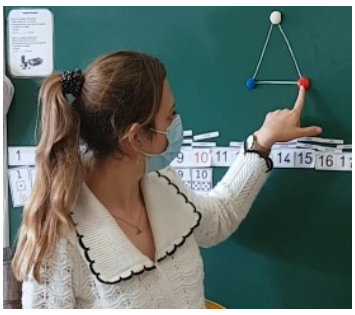
L'analyse en signes des données d'Arméline figurent en Annexe 4.
Dès le début de l'entretien, l'enseignante s'est placée dans une attitude permettant d'accéder à sa conscience pré-réflexive. En découvrant le film, elle se replonge immédiatement dans la situation (qui avait été vécue deux à trois heures avant), commente en apportant des éléments permettant d'approcher ses préoccupations. Celles-ci relèvent de deux temporalités différentes :

- par rapport à ce qui se passe au moment de la passation de consigne :
    - donner du sens (le pourquoi, le but de l'activité),
    - la compréhension de la consigne (expliquer, faire expliquer, vérifier que les élèves ont compris),
    - maintenir l'attention des élèves (les interroger, les recentrer ou les rappeler à l'ordre par la parole, par la tonalité de la voix, par les gestes),
    - la possibilité pour chaque élève de pouvoir s'exprimer à l'oral (écouter les élèves, ne pas les interrompre, interroger tous les élèves, ne pas frustrer les élèves volontaires),

    - le respect des règles de bien vivre ensemble (respecter la parole / ne pas couper la parole / lever la main pour être interrogé),
    - la gestion du temps (en lien avec la capacité d'attention des élèves) ;
- par rapport à la suite, quand les élèves partiront en ateliers :
    - installer le matériel afin que les élèves puissent se repérer et trouver leur atelier tout seuls,
    - recentrer les élèves,
    - obtenir le calme.

L'observation en classe montre qu'Arméline utilise les ressorts de la communication verbale et non verbale. Son discours est régulièrement accompagné d'une gestuelle (avec la main, le regard) voire de théatralisation où elle se met en scène (fait comme si elle ne se souvenait plus avec les bras sur les hanches, mime l'action de coller la pâte à modeler au tableau, de prendre une photo).

Les photos d'Arméline montrent une gestuelle particulièrement nette et très précise.



Sa tenue blanche (haut du corps sur un bas du corps sombre) peut attirer l'attention ou faire ressortir ses gestes. L'attention des élèves étant portée vers le haut du corps, le regard et les mains.

Ses explications prennent appui sur le matériel : carte du jeu « J'ai … Qui a ? », dessin au tableau, formes pour les constructions). Elle a le souci de faire en sorte que ce soit « parlant » pour les élèves.

On voit qu'elle a également le souci de ne rien oublier (regarde ses notes / fiche de préparation, énumération avec les doigts pour repérer où elle se trouve par rapport aux ateliers qu'elle doit présenter).

L'entretien d'autoconfrontation met en évidence la temporalité dans laquelle elle s'inscrit : elle peut à la fois être complètement dans l'instant partagé avec les élèves (c'est le cas, lors de l'évocation des lettres qui vont être accrochées au mur pour les PS), et par moment se projeter sur l'après (lorsque les élèves partiront en atelier, avec le souci du matériel en place et du niveau de calme).

## 4.3 Analyse inductive

L'analyse en signes de l'activité de Pauline et Arméline m'a permis d'observer plus finement les manières de faire et les préoccupations des deux enseignantes lors de la passation de consigne. J'ai articulé les convergences, les divergences, et les éléments spécifiques relevés autour de trois axes majeurs :

- la posture de l'enseignant : tout ce qui touche à la gestuelle,
- la passation de consigne elle-même,
- et les éléments qui montrent la complexité de ce qui se joue lors de la passation de consigne.

### 4.3.1. Le non verbal : posture de l'enseignant et gestuelle

Lors de la passation de consigne, les enseignantes disent autant voire, dans certains cas, plus par leur posture et leur gestuelle que par leur discours.

Parfois la gestuelle accompagne le discours, c'est le cas pour appuyer ce qui est dit (par exemple : lever la main quand on veut prendre la parole) ou lorsqu'il s'agit de montrer une notion difficile à appréhender pour les élèves (*photo ci-contre* : pour montrer ce que signifie de même longueur).

Parfois la gestuelle remplace le discours, cela concerne notamment tout ce qui relève de la gestion de l'attention des élèves. C'est en particulier le cas lorsque l'enseignante veut signifier quelque chose à un élève sans avoir à s'interrompre.

*Photo gestuelle attention 1*

*Photo gestuelle attention 2*

*Photo gestuelle attention 3*

*Photo gestuelle attention 4*

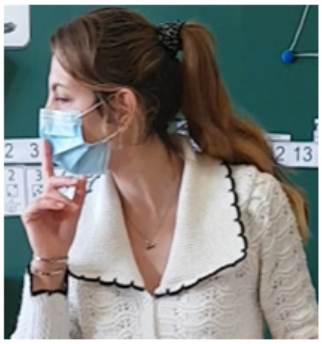


*Photo gestuelle attention 5*

*Photo gestuelle attention 6*

Photo 1 : signe de la main pour interpeller un élève.

Photo 2 : claquement de doigt pour demander à un élève d'arrêter.

Photo 3 : doigt porté à l'oreille pour faire signe d'écouter « écoutez bien les grands, parce qu'après vous allez devoir le faire tout seuls ».

Photo 4 : doigt porté devant la bouche pour faire signe de se taire « chut ! ».

Photo 5 : doigt porté devant la bouche pour faire signe de se taire « chut ! ».

Photo 6 : doigt porté devant la bouche tout en levant la main pour demander la parole.

Enfin, il arrive même parfois que la gestuelle aille à l'encontre du discours. Le verbe dit quelque chose (« oui » à Robin qui interrompt Pauline) et le non verbal dit autre chose (petit hochement de la tête pour faire signe de passer à la suite, ne pas se laisser embarquer).

Si les deux enseignantes s'appuient sur la gestuelle pour la communication non verbale, on peut noter des particularités sur le plan de la structuration des gestes. L'observation d'Arméline fait apparaître une grande clarté corporelle. Sa gestuelle est nette comme en

témoigne la précision du doigt pointé sur la lettre pour expliquer le principe du jeu « J'ai… Qui a ? », ou au tableau pour faire désigner le mot « sommet » (*cf photos ci-après*)

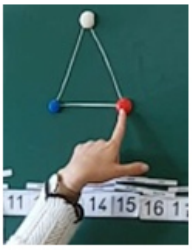


*Photo précision gestuelle 1*

*Photo précision gestuelle 2*

Il est intéressant de noter que cette netteté corporelle est relayée par une clarté dans le discours. Arméline reprend ainsi les formulations des élèves en apportant des termes plus précis, faisant de la passation de consignes un moment d'apprentissage au niveau du langage :

Manelle ▸ On accroche.
Arméline ▸ (Fait signe avec la tête qu'elle ne comprend pas) On accroche. **Où** est-ce qu'on accroche ? et on accroche **quoi** ?
Manelle ▸ Là-haut.
Arméline ▸ **C'est où** ça là-haut ? (en levant les yeux en l'air)
Un autre élève ▸ Au couloir.
Arméline ▸ **Dans** le couloir. Et qu'est-ce qu'on accroche ?
Un autre élève ▸ De la pâte à modeler.
Arméline ▸ (en faisant le geste au tableau) J'accroche la pâte à modeler comme ça sur le mur ?
Jade ▸ Tu fais une photo et après tu les colles sur le mur du couloir.
Arméline ▸ Je fais une photo et après j'accroche la photo sur les murs du couloir.
Arméline ▸ Et pourquoi on a fait ça ?
Un élève ▸ Avec de la patafix.
Arméline ▸ Alors, j'accroche **comment** ? **avec de la patafix**.

Par ailleurs, sa tenue vestimentaire (haut blanc sur bas foncé) fait ressortir plus encore cette gestuelle et attire le regard vers le haut du corps, là où se passe la consigne.

### 4.3.2. La « passation » de consigne

En amont de la passation de consigne à proprement parler, il y a une phase de mise en situation dans laquelle il s'agit de donner du sens à l'activité proposée :

- Pauline resitue le travail demandé par rapport au contexte et à l'objectif final : il s'agit d'un travail préparatoire dans le cadre du projet qui va être réalisé avec l'artiste en résidence dans l'école.

> Pauline : « Là, on commence notre **projet avec Sébastien Masse**. […] il va venir travailler […] avec notre classe, tous les jours. Donc pour faire ce travail, je vous avais demandé quelque chose pendant les vacances. Est-ce que vous vous rappelez? […] pour faire le travail de Sébastien Masse il nous en faut vraiment beaucoup. […] On a vraiment beaucoup **beaucoup de choses à coller**. »
>
> *(extrait du protocole à deux volet / volet gauche – Pauline)*

- Arméline évoque la finalité de l'atelier dirigé (reconstitution des lettres avec du matériel divers puis prise en photo) :

> Arméline : « Je fais une photo et après **j'accroche la photo sur les murs du couloir**. […] Et pourquoi on a fait ça ? […] »
>
> Un élève : « **Pour montrer aux petits**. Comme les petits ils nous montrent les jeux. »
>
> Arméline : « Très bien, oui. Et oui, et c'est un petit peu **pour nous faire plaisir** à nous aussi d'accrocher, et un peu **pour les papas et les mamans** parce que je vais mettre les photos sur Klassroom. »
>
> *(extrait du protocole à deux volet / volet gauche – Pauline)*

Dans les deux situations observées, la passation de consigne concerne des activités qui ont déjà été réalisées auparavant, soit par l'ensemble des élèves (Pauline, travail demandé pendant les vacances), soit par une partie des élèves les jours précédents (Arméline, ateliers tournants sur deux jours). La passation de consigne peut alors s'appuyer sur ces élèves qui agissent comme des relais de l'enseignant. Il s'agit avant tout d'un moment d'intéraction, d'échange entre l'enseignante et les élèves.

L'observation du moment de passation de consigne fait apparaître deux ressorts utilisés par les enseignantes : le questionnement et la démonstration.

Le questionnement est constamment présent chez les deux enseignantes. Au final, ce sont les élèves qui sont amenés à dire la consigne ou à donner des critères de réalisation de la consigne, comme le montrent les deux extraits de verbatims ci-après.

Arméline ▸ Voilà, si j'ai cette carte-là, que dois-je dire ? Julia ?
Julia ▸ J'ai le A, qui a le B.
Arméline ▸ J'ai le A, qui a le B ? Et alors ? Qu'est ce qu'on fait ?
Un élève ▸ Et celui-là qui a le B il dit "moi j'ai le B".

*(extrait du protocole à deux volets / volet gauche – Arméline)*

Pauline ▸ Vous vous rapellez après j'ai dit qu'on allait ranger toutes ces images ? qu'on allait les ranger où? les grands, on va les ranger où?
Alan ▸ Là-bas, dans le meuble en plastique.
Pauline ▸ […] Mais comment on va faire pour être sûrs que les images d'Alan ne se mélangeront pas avec les images de Alix ?
Alan ▸ On va mettre des étiquettes.
Pauline ▸ Des étiquettes où?
Alan ▸ Sur les placards en plastiques.

*(extrait du protocole à deux volets / volet gauche – Pauline)*

Ce questionnement trouve cependant ses limites lorsque les élèves ne trouvent pas la réponse ou commencent à parler à tort et à travers. Il est alors nécessaire que l'enseignante donne la réponse ou passe à autre chose, comme l'illustrent les extraits ci-dessous :

| E | U (Unité de cours d'action) Actions, émotions, interprétations | R (Representamen) Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement) Préoccupations, intentions | S (Référentiel) Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|
| UE 8 | S'interrompt. **Passe à autre chose** en changeant la tonalité de la voix. | Interrogée à nouveau, **Eléna ne répond pas**. | Eviter que ce temps-là soit un moment de langage.<br><br>Que ça ne dure pas trop longtemps.<br><br>Que Annabelle ait le temps de faire sa séance. | Le temps de passation de consignes est limité.<br><br>« Je savais que je n'avais pas tant de temps que ça quand même. »<br><br>« Je savais que si je le faisais à ce moment là, j'allais perdre le tempo de la matinée. » |
| UE 17 | « On réfléchit maintenant, sérieusement » + gestuelle pour montrer la fermeté | Des élèves s'amusent, font des **propositions saugrenues** (« des tomates ») | Il faut vite qu'ils aillent sur ce qu'ils ont à faire. | « J'ai **pas fait de commentaires** parce que sinon si j'allais valoriser ou faire quoi que ce soit, ils allaient continuer avec des radis ou je sais pas quoi. » |

*Extrait cours d'action Pauline*

| UE | U (Unité de cours d'action) Actions, émotions, interprétations | R (Representamen) Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement) Préoccupations, intentions |
|---|---|---|---|
| UE16 | Se dit que ça ne va pas. Redit d'une autre façon. "Des côtés de la même longueur. Qui font la même taille. Et accompagne le discours en faisant le geste avec les mains. | Les élèves **ne trouvent pas la réponse**. | Faire l'atelier et **retravailler cette notion après l'atelier**. |

*Extrait cours d'action Arméline*

Hormis le fait de faire dire aux élèves la consigne par eux-même, le questionnement est également utilisé par les enseignantes pour d'autres visées, en fonction des besoins des élèves, comme le souligne Pauline lors de l'entretien :

> Pauline : « En permanence je sais qu'il y en a qu'il faut **que je stimule** parce que sinon ils vont décrocher. Il y en a que je sais qu'il faut **que je les valorise** alors je vais leur poser à eux une question plus facile. Eléna, elle parle très très peu, donc là je me suis dit elle a amené quelque chose donc ça vaut le coup… C'est un jeu d'avoir comme ça tout le temps **en tête chacun et les besoins de chacun l**ors du regroupement. » *(extrait du protocole à deux volets / volet droit – Pauline)*

Pour Arméline, il s'agit de solliciter les élèves qui n'ont pas encore été interrogés tout en veillant également à éviter la frustration chez les élèves volontaires qui lèvent la main pour être interrogés. Questionner un élève permet également à Arméline, comme pour Pauline, de faire revenir les élèves qui se déconcentrent.

> Arméline : « Alors, là en ce moment-même, j'étais aussi en train de réfléchir à me dire « alors, **qui je vais interroger** ? **qui a parlé hier** ? »
> […]
> Arméline : « Alors là, Lilou je crois que c'est **parce qu'elle commençait à se déconcentrer**. Lilou, c'est souvent ça. Mais ça dépend parce que y en a qui sont très demandeurs, qui lèvent tout le temps le doigt. Et j'essaie de les interroger un maximum parce que **j'aime pas les frustrer**. Mais, de temps en temps, la frustration, il faut l'apprendre, il faut la connaître et donc j'interroge aussi ceux qui ne lèvent pas souvent le doigt. » *(extrait du protocole à deux volets / volet droit – Arméline)*

Autre ressort de la passation de consigne, la <u>démonstration</u> consiste à donner un exemple du travail à réaliser (c'est le cas lorsque Arméline fait comme si elle jouait au jeu de cartes « J'ai… Qui a ? ») ou à prendre appui sur des réalisations d'élèves (Pauline montre les images qu'Eléna a découpées).

La consigne passe à la fois par le discours et par le visuel à travers le matériel présenté :

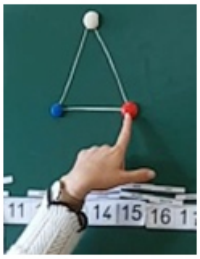


*Photo matériel 1*

*Photo matériel 2*

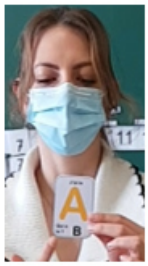


*Photo matériel 3*

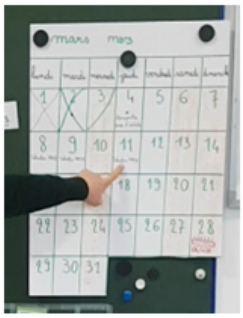


*Photo matériel 4*

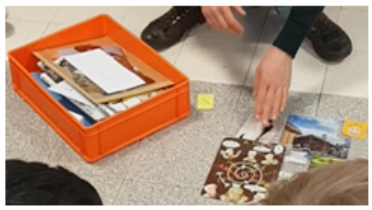


*Photo matériel 5*

*Photo matériel 6*

1 : figure géométrique dessinée au tableau.

2 : formes géométriques (atelier en autonomie).

3 : carte du jeu « J'ai… Qui a ? » (atelier semi-dirigé avec ATSEM).

4 : calendrier (situer le projet).

5 : images déjà découpées par les élèves.

6 : étiquettes prénoms pour identification des tiroirs.

Enfin, suivant l'activité à réaliser par les élèves, le type de consigne peut varier. Ainsi Arméline fait de la passation de consigne un moment d'apprentissage, de retour sur les connaissances requises pour pouvoir faire l'activité, à travers un échange suivant avec les élèves autour des formes géométriques et de la notion de « sommet », « côté », « côté de même longueur ».

Arméline ▸ Ensuite il y a le jeu avec les constructions. Mais, hier, on a découvert quelque chose de nouveau. Qu'est-ce que c'était, ça, ce que j'ai mis sur le aimants ? (en montrant une figure au tableau) Comment ça s'appelle ? (en pointant les 3 aimants avec le doigt)
Un élève ▸ Les pics.
Arméline ▸ Angel ? Comment ça s'appelle ?
Un élève ▸ Les pattes ?
Arméline ▸ Non, pas sur les aimants.
Un élève ▸ Les lignes!
Arméline ▸ Liam ?
Un élève ▸ Des lignes!
Arméline ▸ Non. Ça, sur les aimants? (en pointant les sommets de la figure)
Un élève ▸ Des pics.
Arméline ▸ Comment ça s'appelle les pics sur une figure ? Léo ?
Léo ▸ Euh...
Un élève ▸ Les sommets !
Arméline ▸ Ah ! Les sommets ! Très bien. Les sommets (en repointant les 3 sommets avec le doigt). Et alors, c'est quoi ce qu'on a entre les sommets ?
Un élève ▸ Les traits !
Arméline ▸ Comment ça s'appelle dans une figure ?
Un élève ▸ Les pointes
Arméline ▸ Sandro?
Un élève ▸ Les lignes.
Arméline ▸ Non.
Un élève ▸ Des traits!
Arméline ▸ Charline ?
Un élève ▸ Euh...
Arméline ▸ Des cô....
Plusieurs élèves ▸ tés
Arméline ▸ (en levant la tête et en validant) Des côtés.

*(extrait du protocole à deux volets / volet gauche – Arméline)*

Tandis que, de par la nature de l'activité demandée (découper des images), Pauline insiste plus sur l'aspect organisationnel de la consigne pour que les élèves puissent être entièrement en autonomie : matériel nécessaire, rangement du travail réalisé dans des tiroirs identifiés au nom de l'élève. L'activité en elle-même ne requiert aucune compétence spécifique particulière, autre que la motricité fine. Il s'agit d'un travail préparatoire à la réalisation qui va être faite dans le cadre du projet avec l'artiste.

### 4.3.3. La complexité

Dans les premiers moments de passation de consigne d'Arméline, le choix a été fait de regrouper les U (avec les R associés) en un seul signe qui révèle la complexité de cette activité qui est particulièrement emmélée au début de la consigne.

| UE | Temps | UNITÉS ÉLÉMENTAIRES : actions, émotions, interprétations |
|---|---|---|
| UE2 | 00'00 | U (action) = Balaye la classe du regard.<br>Constitué d'une forme de discours privé (volet droit) : Alors en ce moment même, j'étais en train de réfléchir à me dire « alors qui je vais interroger, qui a parlé hier ? »<br>R associé = peut avoir à voir avec le fait que des élèves répondent mais sans doute aussi lié à la dynamique située (en partie usuelle) d'enchainement des U de ce début de passation de consigne.<br><br>Accompagné d'une imagination projective (volet droit) : en même temps, j'étais en train de me projeter sur après » + « j'étais en train de calculer estqu'il va m'en manquer un »<br>R associé = Voit que l'atelier construction n'est pas installé. |

*Extrait début de la passation de consigne Arméline*

Par ailleurs, le renseignement du pôle E met en évidence que les enseignantes ont plusieurs préoccupations en même temps : l'attention des élèves, l'écoute, répondre aux besoins des élèves, laisser les élèves s'exprimer tout en ne se laissant pas embarquer, mais aussi veiller à la mise en place du matériel…

Au moment de la passation de consigne, les préoccupations peuvent relever de différentes temporalités :

- par rapport à ce qui s'est passé avant (interroger un élève qui n'a pas déjà été interrogé ? qui a été interrogé la veille ?),
- pendant la passation de consigne : avoir en permanence à l'esprit le besoin de chaque élève,
- et gérer l'après : mise en place des ateliers (au niveau matériel), garder suffisamment de temps après pour réaliser l'atelier, rendre les élèves autonomes pour ne pas être sollicitée pendant l'atelier.

La complexité de l'activité réside également dans la nécessité d'être toujours en capacité de s'adapter par rapport aux imprévus, de quelque nature qu'ils soient (intervention d'un élève

sans rapport avec la consigne, voire contradiction par un élève, interruption par le bruit des travaux, manque de matériel).

Les deux extraits suivants mettent en évidence la réaction de chacune des enseignantes face à l'intervention d'un élève :

| UE | U (Unité de cours d'action) Actions, émotions, interprétations | R (Representamen) Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement) Préoccupations, intentions | S (Référentiel) Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|
| UE6 | Fait un signe de la tête et poursuit.<br>(Ne sait pas quoi faire de l'information). | Robin interrompt pour dire qu'il arrivera en retard le lundi suivant. | Montrer à Robin qu'elle a bien entendu ce qu'il a dit.<br><br>Suivre le fil de son discours et ne pas se se laisser embarquer avec cette intervention. | « Parfois il faut arriver à sérier l'information. »<br><br>« Il faut à la fois écouter les élèves et à la fois suivre son chemin et ne pas se laisser embarquer (car ils peuvent passer très vite du coq à l'âne). »<br><br>« Ils ont des choses qu'ils ont besoin de dire et il faut arriver à juste les entendre et pas partir sur autre chose. » |

*Extrait cours d'action Pauline – intervention Robin*

| UE | U (Unité de cours d'action) Actions, émotions, interprétations | R (Representamen) Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement) Préoccupations, intentions | S (Référentiel) Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|
| UE 4 | Perturbée par l'intervention de Léo. | Intervention de Léo qui la contredit. | Laisser Léo s'exprimer et voir où il veut en venir.<br><br>Mais en même temps, faire « vite » pour éviter que ce moment s'éternise. | « En maternelle, il est important que les enfants puissent parler. Ce sont des moments essentiels. »<br><br>Risque de se laisser embarquer si ça s'éternise. |

*Extrait cours d'action Arméline – intervention Léo*

Face à l'intervention des élèves qui pourrait être qualifiée de « hors sujet », la réaction des enseignantes est divergente : quand Pauline coupe rapidement court à l'intervention pour garder le fil et ne surtout pas se laisser embarquer, Arméline laisse plus longuement l'élève s'exprimer pour voir où il veut en venir. Elle a le souci de faire parler les élèves (S : l'oral est primordial pour les élèves de maternelle). Cependant les deux enseignantes ont à l'esprit d' « éviter de s'éterniser » et de « ne pas se laisser embarquer ».

Au niveau matériel, la gestion de l'imprévu trouve parfois une solution dans la présence de l'ATSEM, qui dans les deux cas présents connaît bien l'enseignante et sa façon de procéder. Ainsi, il lui arrive même de précèder la demande de l'enseignante :

| T | Verbalisations et actions en classe | Verbalisations et actions en autoconfrontation | L |
|---|---|---|---|
| 03'57 | Arméline passe toutes les cartes en revue, à la recherche de la carte B.<br>Arméline ▸ Il cherche, il cherche, il cherche, il cherche... Alors, je cherche, hein, je cherche, je cherche, je cherche, je cherche... j'en ai beaucoup des cartes ! J'ai dû le louper. Il doit être au début. (reprend toutes les cartes depuis le début) Il est pas là, il est pas là, il est pas là... Je ne sais pas où il est. J'ai dû le laisser dans le tas (en regardant l'ATSEM du côté de la table où se trouve le jeu)<br>L'ATSEM ▸ (en donnant la carte manquante) Si la maitresse elle a pas toutes les lettres...<br>Arméline ▸ Ah merci ! | Ar ▸ Et là, je cherche... (en riant) Je me suis dit mince, j'ai du le faire tomber... Et là je me dit j'ai dû le laisser dans les tas. Mince mon explication, il faut que je me relève pour aller le chercher. Et au final, comme je vois mon ATSEM arriver à mon secours. Je me dis « Oui, merci, elle a compris qu'il me manquait sur le tas, qu'elle était à côté, qu'elle me l'a rapporté. Merci, j'ai une ATSEM parfaite ! » | 85 |

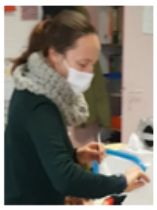
*Extrait protocole à deux volets Arméline*

De même, dans la classe de Pauline, l'ATSEM se trouve toujours à proximité du coin regroupement, prête à faire passer du matériel à l'enseignante si besoin (« ça m'arrive très souvent d'évoquer la situation, le matériel et d'avoir oublié de l'avoir ramené au regroupement. Et du coup, je me lève ou je demande à Isabelle de me l'amener. »).

La gestion du temps est une préoccupation des deux enseignantes, qu'elles mettent en lien avec le maintien de l'attention des élèves (notamment en maternelle où les élèves ont une durée d'attention limitée).

La préoccupation du temps apparaît dans les deux extraits du cours d'action de Pauline ci-après :

| UE | U (Unité de cours d'action)<br>Actions, émotions, interprétations | R (Representamen)<br>Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement)<br>Préoccupations, intentions | S (Référentiel)<br>Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|
| UE 8 | S'interrompt. Passe à autre chose en changeant la tonalité de la voix. | Interrogée à nouveau, **Eléna ne répond pas**. | Eviter que ce temps-là soit un moment de langage.<br><br>**Que ça ne dure pas trop longtemps.**<br><br>Que Annabelle ait le temps de faire sa séance. | Le temps de passation de consignes est limité.<br><br>« Je savais que je n'avais pas tant de temps que ça quand même. »<br><br>« Je savais que si je le faisais à ce moment là, j'allais perdre le tempo de la matinée. » |

| UE | U (Unité de cours d'action) Actions, émotions, interprétations | R (Representamen) Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement) Préoccupations, intentions | S (Référentiel) Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|
| UE16 | Dit (pour elle-même) « faut que j'accélère » | **Regarde sa montre.** (« c'était 30 »).  | **Avoir le temps de faire l'activité prévue**.<br><br>**Maintenir l'attention des élèves attentifs en regroupement**. | « Si tu passes trop de temps sur la consigne regroupement, t'auras pas le temps de faire ta tâche, non seulement t'auras pas le temps de faire l'activité que t'avais prévue derrière mais en plus tu les auras perdus sur le regroupement.<br><br>Je sais que pour ma plage atelier il me faut une demi-heure et après il me faut 10-15 minutes pour ranger donc je sais que si à 40 on a pas lancé le truc, ça va être trop juste. » |

La préoccupation du temps est également évoquée par Arméline au cours de l'entretien, comme le montre l'extrait du cours d'action d'Arméline suivant :

| UE | U (Unité de cours d'action) Actions, émotions, interprétations | R (Representamen) Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement) Préoccupations, intentions | S (Référentiel) Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|
| UE 11 | Laisse les élèves chanter juste le temps de trouver la lettre. | Les enfants récitent la comptine de l'alphabet. | **Ne pas perdre trop de temps pour garder les élèves concentrés.** | La consigne ne doit pas excéder 20 minutes sinon, les élèves sont excités et ils ont du mal à se reconcentrer. |
| UE16 | Se dit que ça ne va pas. Redit d'une autre façon. "Des côtés de la même longueur. Qui font la même taille. Et accompagne le discours en faisant le geste avec les mains. | **Les élèves ne trouvent pas la réponse**. | Faire l'atelier et retravailler cette notion après l'atelier. | |
| UE 17 | Se dit que ça commence à être long et qu'elle commence à perdre les élèves. Pose les deux formes et reprend ses notes. | **Les élèves commencent à s'agiter.** | Accélérer la passation de consignes pour lancer les ateliers rapidement. | |

A travers les observations et les entretiens, il ressort que cette préoccupation de gestion du temps apparaît à un moment de la passation de consigne où l'attention des élèves faiblit (ce qui fait signe peut alors être l'agitation des élèves), ou quand l'intéraction entre l'enseignante et les élèves se distend (le R peut être l'écart entre les réponses des élèves et ce qui est attendu

de la part de l'enseignante), dans ce cas, l'enseignante n'insiste pas et passe à autre chose (elle reviendra sur la notion plus tard).

Les enseignantes ont toutes les deux la référence de vingt minutes à ne pas dépasser. Pour Pauline, qui avait une matinée contrainte au niveau de l'emploi du temps, outre la maintien de l'attention des élèves, il y avait en plus la question de laisser suffisamment de temps après pour faire l'atelier.

# Partie 5 : Discussion

## 5.1 Réflexion sur mon développement professionnel

Ce mémoire est né de mon interrogation sur la question de la passation de consigne dans le contexte particulier de l'école maternelle : comment faire passer une consigne à des élèves en classe de maternelle de manière la plus opérationnelle possible ? L'observation des deux enseignantes et le partage de leur « activité » au cours des entretiens qui ont suivi m'ont permis de réinterroger ma propre pratique.

Lors de l'analyse en signes, le renseignement des pôles a mis en évidence la complexité de l'activité des enseignantes et m'a en effet permis de mieux comprendre et d'objectiver un ensemble de faits et phénomènes "activité" en lien avec la passation de consignes. Ces enseignantes, comme les autres, ont un "monde" qui leur est propre (avec leurs savoirs, leurs habitudes, leurs préoccupations, leurs actions …).

J'ai ainsi réellement pris conscience de l'impact du non verbal dans ce moment particulier de passation de consigne. Ce qui est donné à voir étant tout aussi important que ce qui est dit. Il peut soit venir renforcer le discours, soit se tenir à la place du discours, voire dans certains cas aller à l'encontre du discours. Il m'apparaît cependant nécessaire à chaque fois de se poser la question de savoir si la gestuelle et le non verbal est au service de la compréhension des élèves ou si au contraire ils la desservent. Le fait que l'enseignant se déplace, fasse de nombreux gestes peut ainsi donner du rythme et faire varier les modalités de communication pour capter l'attention, ou au contraire créer de l'agitation qui tend à éparpiller l'attention.

J'ai pu constater que le non verbal est d'autant plus efficace dans la gestion de classe que les règles de fonctionnement entre l'enseignant et les élèves ont été clairement définies. Cela nécessite un travail en amont et sur la durée pour installer ces règles. Il en résulte une efficacité d'action qui permet de faire passer un message sans avoir à s'interrompre, ce qui permet de rester centré sur le fil principal de la passation de consigne.

Dans le cadre de l'évolution de ma pratique, je retiens de ces observations l'importance de la clarté corporelle, qui va de la netteté des gestes jusqu'à la tenue vestimentaire dont j'avais jusqu'à présent sous-estimé l'impact. Il s'agit non seulement de gagner l'attention et de la maintenir mais surtout d'attirer l'attention à des endroits précis, créer une sorte de « bulle attentionnelle » autour de la passation de consigne.

L'analyse de l'activité des deux enseignantes a confirmé le lien qu'il peut y avoir entre passation de consigne et attention et a renforcé l'intérêt que je porte à la question de l'attention. Ce qui m'a conduit à me tourner vers les travaux de chercheurs en neurosciences comme Jean-Philippe Lachaux qui a développé le programme de recherche AtoLE (programme de découverte et d'apprentissage de l'attention en milieu scolaire, pour apprendre l'ATtention à l'écOLE). L'idée qu'il porte est que l'attention est une compétence qui peut se développer et s'apprendre, d'où la notion d'éducation à l'attention. Le cerveau ne pouvant pas faire plusieurs choses à la fois, pour pouvoir se connecter à quelque chose, il va devoir se déconnecter de tout le reste.

Enfin, je me doutais bien en démarrant ce mémoire que la consigne ne se résumait pas à une simple phrase dans une fiche de préparation. Il en ressort en effet que la passation de consigne est une activité complexe qui prend en compte de multiples paramètres : préoccupations de l'enseignant, intervention des élèves, compréhension, éléments de contexte, facteurs extérieurs, matériel… qui font que s'il est nécessaire d'avoir les objectifs réfléchis en amont et clairement définis, il est tout aussi fondamental de pouvoir s'adapter à la situation, au contexte et aux besoins des élèves : ce qui signifie être capable de réinventer la consigne.

Les deux situations observéees mettent en évidence que la passation de consigne se fait dans une intéraction entre l'enseignant et les élèves, au cours de laquelle l'enseignant prend appui sur les élèves. Fort de ce constat, j'attache une attention toute particulière à effectuer un retour sur les ateliers. En plus de valoriser le travail des élèves, je profite de ce moment pour faire un bilan sur ce qui a été réalisé par rapport à la consigne qui avait été donnée. Cela me permet d'échanger avec les élèves sur l'objectif, les attendus et les critères de réalisation sur la base de cas concrets de production d'élèves.

L'analyse qui a été faite dans le cadre de ce mémoire est loin d'être exhaustive : il s'agit de l'analyse de l'activité de deux enseignantes, dans des situations bien particulières, avec des types de consignes particulières. Il serait également intéressant d'observer d'autres types de consignes, comme la consigne cumulative ou « mille-feuille » qui est possible quand l'enseignant est disponible (sur l'atelier qu'il dirige) ou pour une activité réalisée en classe entière (dans des activités d'EPS par exemple).

## 5.2 Réflexivité sur mon initiation à la recherche

A travers la réalisation de ce mémoire, j'ai pu m'initier au travail de recherche. L'analyse du cours d'action nécessite de construire des données robustes et requiert donc de la part du chercheur une maîtrise du questionnement lors de l'entretien d'autoconfrontation afin d'accéder à la conscience pré-réflexive de l'acteur. Les deux entretiens ayant été réalisés dans la foulée, j'ai réalisé le second entretien avant même d'avoir pu analyser le premier. J'ai donc manqué de recul par rapport aux enseignements que j'aurais pu tirer de la conduite du premier entretien. Les échanges avec mon directeur de mémoire m'ont permis de mettre en évidence des points à améliorer dans la technique de questionnement.

- « Tu te souviens de… ? » peut être remplacé par « Là, qu'est-ce que tu fais ? » : l'idée est de remettre l'acteur au présent de ses interactions asymétriques plutôt que de le faire se souvenir du passé. En autoconfrontation, on est moins sur un rappel du passé, que sur une replongée dans le présent d'une interaction déjà vécue.
- « Tu l'avais prévu dans ton déroulé ? » : Cette question court le risque de faire sortir l'acteur de l'expression de sa conscience préréflexive en rapport avec le temps t de l'interaction en cours. En effet, elle la sollicite sur un autre temps, celui de la préparation, qui a précédé ce qui se passe là.
- L'utilisation de « là » permet de s'intéresser à la description – compréhension de cette intéraction-là. Au cours d'une autoconfrontation on évite de faire basculer l'acteur dans un montrer, commenter, raconter très général. Les généralisations seront possibles, mais dans un second temps, suite aux analyses de x « cours d'action » très situés.
- « Tu les découvres les images à ce moment là ou tu les avais déjà vues ? » peut être remplacé par « Là, qu'est ce qui se passe pour toi ? » Eviter de « fermer les questions », préférer des formulations ouvertes.

L'analyse des données m'a permis d'accéder à un « monde » à la fois proche du mien et en même temps très particulier puisque propre à l'acteur. J'ai ainsi pu prendre conscience des interactions qui se jouent entre l'acteur et son environnement, et y serai à l'avenir plus attentive lors de ma propre pratique.

## Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire, je me suis intéressée à la passation de consigne à l'école maternelle. Celle-ci revêt un caractère particulier du fait même des spécificités de l'école maternelle, de l'organisation en ateliers, des capacités d'attention et de compréhension des jeunes élèves, du sens qu'ils donnent aux apprentissages et du fait qu'ils ne sachent pas encore lire. Je me suis demandé comment les enseignants de maternelle s'y prennent pour rendre la passation de consigne la plus opérationnelle possible.

Pour cela, j'ai analysé l'activité de deux enseignantes, une expérimentée et une débutante dans le cadre du programme du cours d'action. Après les avoir filmées lors de la passation de consigne en regroupement, j'ai mené des entretiens d'autoconfrontation avec chacune d'entre elles. L'analyse des données m'a permis de mieux comprendre et d'objectiver un ensemble de faits et phénomènes "activité" en lien avec la passation de consignes.

Il en ressort que la passation de consigne n'est pas un discours à sens unique de la part de l'enseignant qui pourrait être construit à l'avance (à l'image de la phrase écrite sur la fiche de préparation de l'enseignant) et ne bougerait pas. Elle se construit dans l'échange avec les élèves et dans les intéractions avec l'environnement. Il s'agit de réinventer la consigne. Pendant la passation de consigne, les préoccupations de l'enseignant sont multiples : garder le fil, répondre au besoin de chaque élève, capter et maintenir l'attention des élèves, gérer le temps, penser au matériel. Elle constitue un moment sensible et intense pour l'enseignant.

## Bibliographie


Adam, J. M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action, *Pratiques*, *111*(1), 7-38. https://doi.org/10.3406/prati.2001.2421

Amigues R., & Zerbato-Poudou M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*(1), 89-100. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives, 2006, 26*(2), 1-18. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf

Cèbe, S., Rayou, P., & Bernardin J. (2015), Table ronde : « Enseigner plus explicitement », F2F REP, Refonte de d'EP 13, 14,15 Octobre 2015 ENS/IFé Lyon.http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment

Coupel, J., & Guyot-Séchet, Y. (2010). *Apprendre le langage des consignes PS-MS-GS.* Paris : RETZ.

Durand M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche énactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement, *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.

Durand, M., &Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation, *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 14*, 47-60.

France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, et de la recherche. Eduscol (2016). *Ressources d'accompagnement au programme de Français au cycle 3 : Tavailler la compréhension des consignes.* https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/2/RA16_C3_FRA_12_lect_eval_lectcons_N.D_612892.pdf

France. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm?cid_bo=86940

Friedrich J. (2010). *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique.* Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

Leblanc, S. (2012). *L'autoconfrontation pour accéder aux aspects implicites : analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail*. Banque de séquences didactiques [en ligne], https://www.reseau-canope.fr/BSD/fichiers/docAssoc/b025_t01.pdf

Theureau, J.,& Jeffroy, F. (1994) Ergonomie des situations informatisées, La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs, Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». R*evue d'anthropologie des connaissances, 4*(2), 287-322.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, 22*(1), 61-81. https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343

Zakhartchouk, J. (2016). Comprendre les énoncés et les consignes : Un point fort du Socle commun. RESEAU CANOPE.

Zerbato-Poudou, M.-T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. *Pratiques, 111*(1), 115-129. https://doi.org/10.3406/prati.2001.2427

# Annexes

## Annexe 1 : protocole à deux volets – Pauline

| T | Verbalisations et actions en classe | Verbalisations et actions en autoconfrontation | L |
|---|---|---|---|
| 00'00 | Pauline ▸ Ecoutez-moi pour ce matin. Là, on commence notre projet avec Sébastien Masse. Il va venir ((Pauline se tourne vers le calendrier affiché au tableau et pointe les jours))donc il est là ce matin, et puis lundi, mardi et jeudi, il va venir travailler avec nous, avec notre classe, ((geste circulaire avec la main)) tous les jours.<br>Donc pour faire ce travail, je vous avais demandé quelque chose pendant les vacances. Est-ce que vous vous rappelez?( (Pauline balaye le groupe classe du regard))<br> | | |
| | | Au ▸ Tu te souviens là ce que tu fais?Tu pensais à quelque chose en même temps? | 1 |
| | | Pa ▸ Là je suis allée chercher le carton avec leurs découpages, je pense. | |
| | | Au ▸ Tu l'avais prévu dans ton déroulé ? | 5 |
| 00'27 | Qu'est-ce que je vous avais demandé? (Plusieurs enfants répondent. Pauline balaye le groupe classe du regard et pointe une élève du doigt)) Eléna? | Pa ▸ Non, j'avais pas prévu d'aller le chercher mais j'avais prévu d'évoquer ce qu'ils avaient déjà fait pour réactiver. Du coup, bah… je suis allée chercher le matériel que j'étais en train d'évoquer pour que ça ait plus de sens. | |
| 00'41 | Eléna ▸ De découper… | Au ▸ Ça t'est venu en le disant en fait ? | 10 |
| | ((Pendant qu'Elena commence à répondre, Pauline se lève et sollicite l'ATSEM qui est en train de préparer les ateliers))<br>Pauline ▸ Isabelle, tu peux me faire passer la caisse s'il te plait?<br> | Pa ▸ Ça m'est venu en le faisant, ouais. Je l'avais pas anticipé mais ça m'arrive très souvent d'évoquer la situation, le matériel et d'avoir oublié de l'avoir ramené au regroupement. Et du coup,je me lève ou je demande à Isabelle de me l'amener. Mais au final ça dynamise un peu, le fait d'avoir à se déplacer. Ils voient que tu te déplaces et hop ils se disent « tiens, qu'est-ce qu'elle va chercher ? » | 15 |
| | | ---------- | |
| | | Au ▸ Tu te souviens de cette intervention ? | 20 |
| | | Pa ▸ Oui ben, j'ai pas su quoi faire de cette info. Il va être en retard le 8… Ben de toute façon, j'allais pas lui expliquer « mon gars, si tu arrives après à 9h, tu pourras pas rentrer dans l'école, ça sera fermé, ou alors il faut que ta maman me prévienne », enfin bon, je lui ferai un mail.Je voulais pas perdre du temps avec ça, donc des fois il faut arriver à sérier l'information. | 25 |
| | ((Pendant que Pauline vérifie le contenu de la caisse, un élève intervient pour parler d'autre chose. | Au ▸ Et là tu ne t'es pas interrompue dans ce que tu avais projeté de faire… | |
| 01'06 | Robin ▸ Pauline ? Pauline ?<br>Pauline ▸ Oui… | Pa ▸ C'est difficile des fois d'arriver à la fois à les écouter et à la fois à suivre ton chemin et pas te laisser embarquer car ils peuvent passer très vite du coq à l'âne, eux. A la fois ils ont des choses qu'ils ont besoin de dire et il faut arriver à juste les entendre et pas partir sur autre chose. | 30 |
| | Robin ▸ Moi je serai en retard le 8 parce que en fait je vais en gîte et je reste deux jours.<br>Pauline ▸ Ok Pauline fait un signe de la tête et poursuit)) | — | 35 |
| 01'19 | ((Pauline s'accroupit et pose la caisse au sol)) | Au ▸ Quand tu les interroges, comment tu choisis ? Tu vois quoi ? qu'ils bougent ? ou c'est pour varier ? | |
| | | Pa ▸ Ça dépend vraiment de plein de choses. En permanence je sais qu'il y en a qu'il faut que je stimule parce que sinon ils vont décrocher. Il y en a que je sais qu'il faut que je les valorise alors je vais leur poser à eux une question plus facile. Eléna, elle parle très très peu, donc là je me suis dit elle a amené quelque chose donc ça vaut le coup… C'est un jeu d'avoir comme ça | 40 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | tout le temps en tête chacun et les besoins de chacun lors du regroupement. | 45 |
| | | Au ▸ Tu les découvres les images à ce moment là ou tu les avais déjà vues ? | |
| | | Pa ▸ Non | |
| | | Au ▸ Donc là, tu les regardes en même temps ? | 50 |
| | | Pa ▸ Oui oui, je les regarde en même temps et elles sont hétéroclites et … mais là je ne voulais pas que ça dure trop longtemps, tu vois, je ne voulais pas que ce soit là un moment de langageparce que je savais que | |
| 01'58 | Pauline ▸ Alors…Eléna ?... Ça c'est la pochette d'Eléna. Je vous ai demandé de découper des choses pendant les vacances. Mais est-ce que je vous ai demandé de découper n'importe quoi ? (les élèves ▸ ben…) non on ne découpait pas n'importe quoi. On découpait quoi Alix? | j'avais pas tant de temps que ça quand même. Il fallait que Annabelle ait le temps de faire sa séance. (…) là si je le faisais à ce moment là, j'allais perdre le tempo de la matinée. | 55 |
| | Alix ▸ Des magazines | | |
| | Pauline ▸ Mais n'importe quel magazine? | | 60 |
| 02'03 | Alan ▸ Non | | |
| | Pauline ▸ Quoi Alan ? | | |
| | Alan ▸ Des magazines qu'on aime. | J'essayais de faire en sorte que ce soit lisible, que ce que je dis soit en accord avec ce que je montre. J'ai essayé de faire le plus succinct possible pour qu'ils | |
| | Pauline ▸ Des magazines qu'on aime. Il vous fallait ramener des images que vous aimez, des images qui | | |
| 02'10 | vous font rêver, des images où vous avez envie d'aller, des images qui vous font plaisir. ((tout en parlant, Pauline sort les images de la pochette d'Eléna et les étale au sol)) Eléna, elle a apporté plein de choses. ((S'adressant à Eléna (en pointant du doigt une image)) : C'est quoi ça ? | comprennent bien l'objectif de leur choix, que ce soit quelque chose qu'il leur parle. | 65 |
| | | Au ▸ Là, c'est des petits gestes. Quand tu fais un claquement de doigt, c'est pour dire chut ? | |
| | | Pa ▸ Oui quand je fais un petit claquement de doigt comme ça, c'est pour en interpeller un, pour ne pas | 70 |
| | Eléna ne répond pas. | avoir à couper mon propos et pour lui montrer « attention, je t'ai vu, assieds toi, arrête de bavarder ». | |
| 02'21 | Pauline ▸ Donc, Eléna elle a amené plein de choses. Mais (avec la voix qui monte)… pour faire le travail de Sébastien Masse il nous en faut vraiment beaucoup. Alors, tout ce qu'elle a récupéré, c'est super mais il en faut d'autres. On a vraiment beaucoup beaucoup de choses à coller. ((Pauline fait le geste de beaucoup avec ses bras)) | ((Pauline sourit)) C'est un petit, je sais pas comment on peut dire ça… une petite manie pour qu'ils voient que je les ai vus, que j'ai pas fini, c'est pas le moment. C'est du non verbal. | 75 |
| | | Au ▸ Là, en fait, on passe à la consigne finalement? Avant c'était de la préparation, tu leur rappelles… | |
| | | Pa ▸ Ouais… c'était de la mise en situation. | |
| 02'27 | | Au ▸ Et là maintenant, attention, vous allez avoir à le faire tout seul. C'était aussi ce qui te préoccupait. | 80 |
| | | Pa ▸ Ouais. Ça c'est important J'aime bien prendre ce moment pour qu'ils voient bien qu'ils vont avoir à le faire tout seul, m'assurer qu'ils ont bien pris en compte | |
| | Des élèves parlent dans leur coin. ((tout en parlant, Pauline fait un claquement de doigt)) | tout ce qu'il y avait à faire, tout le matériel nécessaire. Parce qu'ils ont l'habitude les grands d'être le matin en autonomie sans moi. Et donc on s'assure tous qu'ils sont en mesure de faire le travail. Donc ça c'est une habitude, ils le savent. Et je le vérifie à chaque fois. | 85 |
| | | Au ▸ D'accord. Et à quoi tu le vois que c'est bon ? C'est quand tu les interroges ? | 90 |
| | | Pa ▸ Mouais... Globalement je sais à qui il faut le rappeler, à qui il faut pas le rappeler. | |
| | Pauline ▸ Alors, écoutez bien les grands, chut, parce qu'après vous serez tous seuls. Ecoutez bien les | Au ▸ Donc là, tu rappelles mais aussi tu leur | |
| 02'43 | grands qui vont faire ce travail ce matin. ((elle accompagne son discours de gestes: porte la main à son oreille)) | demandes de le redire aussi à leur manière… | 95 |
| | | Pa ▸ Donc souvent je les fais reformuler, je fais | |
| 02'51 | | reformuler un qui a pas compris parce que je sais qu'il | |
| 02'56 | | va pas bien reformuler, et puis j'en fais reformuler un qui va être plus clair dans sa reformulation, tu reviens sur celui qui est pas sûr sûrsûrd'avoir compris pour t'assurer que ça y est c'est acquis. | 100 |
| | | Au ▸ Tu essaies de capter pour savoir si ils sont toujours présents. Comment fais-tu pour savoir est-ce qu'ils écoutent toujours, est-ce qu'ils sont toujours avec toi ? | 105 |
| | | Pa ▸ J'observe.Tout en parlant, j'observe. | |
| 03'12 | Vous avez sur la grande table là-bas d'autres revues, de nouvelles revues que moi j'ai emmenées, que des enfants ont amenées. Et vous allez, chercher, des images qui vous plaisent. ((intonation de la voix : insiste sur le mot « plaisent »)) D'accord ? (regarde les enfants)). | Le petit moment où je prends la classe, où je mets la musique. C'est aussi pour moi un rituel, c'est vraiment un moment où je fais abstraction de tout le reste et je me mets vraiment dans le petit groupe. A la fois t'es très concentré sur ce que tu as à faire et à la fois tu as une attention partagée sur des choses autour. | 110 |
| | Et vous allez, comme a fait Eléna, comme a fait .AÏchata, comme vous avez tous fait, et bien vous allez les découper ((geste de découper avec les doigts, courte pause dans le discours)) et vous les mettrez dans votre barquette. Vous vous rapellez après j'ai dit qu'on allait ranger toutes ces images ? qu'on allait les ranger où? les grands, on va les | J'essaie d'être à la fois naturelle mais à la fois d'amplifier les choses. Donc c'est vrai que c'est pas facile à expliquer. Je ne sais pas si c'est instinctif ou pas, mais j'essaie que ça soit à la fois naturel, quand même dans le phrasé, mais je sur-joue quand même un peu, en parlant parfois un peu plusfort,parfois un | 115 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | ranger où?<br>((Alan se lève et montre du doigt derrière lui))<br>Alan ▸ Là-bas, dans le meuble en plastique.<br>Pauline ▸ Dans le meuble en plastique. ((reprend ce qu'a dit Alan pour confirmer)) | peu plus doucement, en rajoutant des gestes, que je ne fais pas forcément dans la vie de tous les jours avec les gens. | 120 |
| 03'24 | Mais comment on va faire pour être sûrs ((intonation de la voix : insister sur le mot "sûrs")) que les images d'Alan ne se mélangeront pas avec les images de Alix ?<br>((Pauline se lève))<br>((Alan se lève et montre à nouveau du doigt derrière lui))<br>Alan ▸ On va mettre des étiquettes.<br>Pauline (tout en marchant) ▸ Des étiquettes où?<br>((Pauline va chercher les étiquettes))<br>Alan ▸ Sur les placards en plastiques. | … Et j'essaie d'être attentive aux petits bruits dans les coins-là, soit dans les petits bruits soit aux grands silences, car tu ne les as pas tous devant toi, t'en as derrière, t'en as sur les côtés. J'essaie d'être attentive aux petits bruits, au bruit d'une chaussure, tout ça qui me font me dire, « tiens il a décroché lui ».<br><br>Au ▸ J'allais te demander quelle est ta préoccupation mais on la sent parce que tu regardes l'heure et tu dis « faut que j'accélère »…<br>Pa ▸ Ouais, ben oui oui parce que, en plus tu le sens le timing parce que si tu passes trop de temps sur la consigne regroupement, t'auras pas le temps de faire ta tâche, non seulement t'auras pas le temps de faire l'activité que t'avais prévue derrière mais en plus tu les auras perdus sur le regroupement. Donc il vaut mieux qu'il reste du temps après pour faire une synthèse, de rechanter une chanson ou autre chose que passer trop de temps, donc là oui j'essaie d'accélérer en effet. La montre, moi je l'ai tout le temps. Je peux pas aller bosser si j'ai pas la montre. Je sais que pour ma plage atelier il me faut une demi-heure et après il me faut 10-15 minutes pour ranger donc je sais que si à 40 on a pas lancé le truc, ça va être trop juste. Et je crois que là justement c'était 30, je pense que je vais accélérer. On va voir si au niveau du tempo ça se sent… | 125<br>130<br>135<br>140<br>145 |
| 04'01<br>04'17<br>04'18 | Pauline ▸ Voilà, chaque enfant prend, ((Pauline revient dans le regroupement, regarde sa montre))ilfaut que j'accélère, chaque enfant prend un tiroir, choisit un tiroir, prend son étiquette et la colle. D'accord? ((Pauline s'assoit sur son tabouret et montre les étiquettes))<br>Chaque enfant prend une étiquette, la colle sur son tiroir. Euh, la sienne hein, Robin tu prends pas celle de Redouan. Tu prends la tienne, tu la colles sur un tiroir, et tu mets quoi dans le tiroir?<br>Robin ▸ Euh… | Au ▸ Qu'est ce que tu te dis, là ?<br>Pa ▸ Là je me dis « attention Pauline, tu es en train de partir … à la fois je me dis, si je le fais pas, ça ne va pas marcher parce que j'y serai pas et je ne sais pas qu'est-ce qu'ils vont faire de leurs images si je ne leur dis pas où ils doivent les mettre, et à la fois je me dis « attention Pauline, ça fait un petit moment que tu leur parles de colle, de ciseaux, de tiroir, d'étiquettes, est-ce qu'ils se rappellent encore ce qu'ils ont à faire dedans ? C'est pour ça que je me dis il faut que je revienne à mes images. Donc qu'est ce qu'on va mettre dans le tiroir ? Il faut vite qu'ils aillent sur ce qu'ils ont à faire, il faut vite qu'ils se mettent au boulot, je crois que j'ai passé sur la partie organisation et il faut que je les remette sur l'essentiel de la tâche. | 150<br>155 |
| 05'04 | Pauline ▸ ((s'adresse à Robin)) Est-ce que tu mets les ciseaux? Qu'est-ce que tu vas mettre? ((en s'adressant aux autres)) Qu'est-ce qu'il va mettre dans le tiroir alors, Lucie?<br>Lucie ▸ Une colle<br>Pauline ▸ La colle ? Non.<br>Unélève ▸ Non non non<br>((les élèves commencent à s'amuser))<br>Pauline ▸ Non. On met quoi dans le tiroir ? Nourimane, on met quoi ?<br>Un élève ▸ Des tomates<br>Pauline ▸ On réfléchit maintenant, sérieusement ((gestuelle pour montrer la fermeté)) On met quoi dans le tiroir? Eléna ?<br>Eléna ▸ Les morceaux<br>Pauline ▸ Les morceaux de quoi ? | Au ▸ Y en a un qui a dit « des tomates »…<br>Pa ▸ Ouais ouais, j'ai pas fait de commentaires parce que sinon si j'allais valoriser ou faire quoi que ce soit,ils allaient continuer avec des radis ou je sais pas quoi.<br><br>Au ▸ Et là c'est parti pour l'interruption. Tu penses quoi à ce moment-là ?<br>Pa ▸ Je me dis « oh pétard ! Déjà que c'était long ((rires)) si en plus on est coupé par la perceuse, on ne va pas y arriver. | 160<br>165<br>170 |
| | ((bruit de perceuse, Pauline ferme les yeux))<br>Pauline ((en haussant la voix)) ▸ On met dans le tiroir les morceaux, les images que vous avez découpées.<br>((les bruits de perceuse continuent, Pauline hausse les sourcils. Les élèves commencent à s'agiter. Pauline se rapproche des élèves et s'accroupit)).<br>Pauline ▸ Ça ne va pas durer longtemps, d'accord ? Une ou deux minutes. Il fait un trou, je ne sais pas pourquoi. Voilà.<br>AESH ▸ C'est pour le luminaire dehors.<br>Pauline ▸ Ah. ((les bruits s'arrêtent un instant)) Donc les grands… ((les bruits reprennent, Pauline s'arrête de parler, ramasse les images pour les ranger. Les enfants s'agitent de plus en plus, font du bruit))<br>Chuuuut… Ça sert à rien que je parle.<br>((Pauline se lève))<br>Pauline ▸ Je vais juste leur demander pour combien de temps ils en ont. | Au ▸ Du coup, tu essaies de continuer encore un peu ?<br>Pa ▸ J'essaie un peu mais tu ne peux pas lutter contre une perceuse. Donc du coup, là tu te dis, il faut que je sur-joue encore un peu plus. Donc je vais me rapprocher du matériel, des enfants, je vais m'agiter un peu plus pour voir si ça a un effet mais je ne peux pas lutter contre ça. | 175 |

## Annexe 2 : cours d'action / analyse en signes - Pauline

Unités élémentaires :

| UE | Temps | UNITÉS ÉLÉMENTAIRES : actions, émotions, interprétations |
|---|---|---|
| UE1 | 00'00 | Action de communication « Ecoutez-moi ! Pour ce matin là, on commence notre projet avec Sébastien Masse. Il va venir ».<br>R associé = C'est la fin des rituels. |
| UE2 | 00'00 | Se tourne vers le calendrier affiché au tableau et pointe les jours.<br>R associé = U du signe précédent « l'action de communication » associée à une possible imagination. |
| UE 3 | 00'00 | Demande aux élèves s'ils se rappellent ce qu'elle leur avait demandé de faire pendant les vacances.<br>R associé = Difficile à déterminer. Sans doute, une fois de plus, un R « chaîne interprétative ». |
| UE 4 | 00'27 | Balaye le groupe classe du regard, pointe une élève du doigt et l'interroge.<br>R associé = Plusieurs élèves répondent (je suppose qu'Eléna en fait partie, mais la vidéo ne permet de le dire). |
| UE 5 | 00'41 | Se lève et demande à l'ATSEM de lui faire passer la caisse.<br>R associé = Deux possibilités :<br>- (1) Eléna dit : « De découper », qui fait choc, signe pour l'enseignante ET/OU<br>- (2) on est une fois encore dans le cas d'une « chaîne interprétative », le fait que l'enseignante demande « Qu'est-ce que je vous avais demandé ? » faisant émerger un choc mnémonique en rapport avec les caisses… |
| UE 6 | 01'06 | Fait un signe de la tête et poursuit. (Ne sait pas quoi faire de l'information)<br>R associé = Robin l'interpelle pour lui donner une information le concernant sur un autre sujet. |
| UE 7 | 01'58 | Sort les images de la pochette d'Eléna et les étale sur le sol. (Découvre les images et se dit qu'elle sont hétéroclites).<br>R associé = lié à une « chaîne interprétative » (dans l'action de poser et découvrir la caisse d'Eléna) + aux images. |
| UE 8 | 02'03 | S'interrompt. Passe à autre chose en changeant la tonalité de la voix. |
| UE 9 | 02'10 | Gestuelle : fait « beaucoup » avec ses bras.<br>R associé = Il n'y a pas assez d'images. |
| UE 10 | 02'21 | Gestuelle : fait un claquement de doigt.<br>R associé = des élèves font du bruit |

| UE | Temps | UNITÉS ÉLÉMENTAIRES : actions, émotions, interprétations |
|---|---|---|
| UE 11 | 02’27 | « Chut, écoutez bien les grands» (accompagné de gestuelle en portant la main à son oreille)<br>R associé = La phase de mise en situation étant terminée, passage à la consigne à proprement parler. |
| UE 12 | 02’51 | Fait le geste de découper avec les doigts, pause dans le discours.<br>R associé = lié à la chaine interprétative |
| UE 13 | 02’56 | Rappelle aux élèves ce qu’il faut faire en posant la question : “vous vous rappelez, après j’ai dit qu’on allait…”<br>R associé = lié à la chaine interprétative |
| UE 14 | 03’12 | Pose la question “comment va-t-on faire pour être sûrs que les images d’Alan ne se mélangent pas avec les images d’Alix?” (intonation de la voix pour insister sur “sûrs”).<br>R associé = lié à la chaine interprétative |
| UE 15 | 03’12 | Sort du regroupement pour aller chercher les étiquettes<br>R associé = U du signe précédent « l’action de communication » située “comment va-t-on faire pour être sûrs que les images d’Alan ne se mélangent pas avec les images d’Alix?” (chaîne interprétative) |
| UE 16 | 03’24 | Dit (pour elle-même) « faut que j’accélère »<br>R associé = regarde sa montre (c’était 30). |
| UE 17 | 04’01 | « On réfléchit maintenant, sérieusement » + gestuelle pour montrer la fermeté<br>R associé = Des élèves s’amusent, font des propositions saugrenues (« des tomates ») |
| UE 18 | 04’17 | Ferme les yeux.<br>R associé = interruption par des bruits de perceuse. |
| UE 19 | 04’18 | Hausse les sourcils.<br>R associé = les bruits de perceuse continuent. |
| UE 20 | 04’18 | Se rapproche des élèves et s’accroupit.<br>R associé = Les élèves commencent à s’agiter. |
| UE 21 | 05’04 | Se lève et va s’enquérir auprès des ouvriers de la durée des travaux.<br>R associé = Les bruits s’arrêtent puis reprennent. Les enfants s’agitent de plus en plus. |

Analyse en signes :

| UE | Temps | U (Unité de cours d'action)<br>Actions, émotions, interprétations | R (Representamen)<br>Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement)<br>Préoccupations, intentions | S (Référentiel)<br>Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|---|
| UE 1 | 00'00 | Action de communication « Ecoutez-moi ! Pour ce matin là, on commence notre projet avec Sébastien Masse. Il va venir ». | C'est la fin des rituels. | | |
| UE 2 | 00'00 | Se tourne vers le calendrier affiché au tableau et pointe les jours. | U du signe précédent « l'action de communication » associée à une possible imagination (« chaîne interprétative »). | Lancer les élèves sur un nouveau projet qui est contraint dans le temps.<br>Donner du sens. | Prend régulièrement appui sur le calendrier ou l'affichage au tableau pour présenter les activités à venir. |
| UE 3 | 00'00 | Demande aux élèves s'ils se rappellent ce qu'elle leur avait demandé de faire pendant les vacances. | Lié à la chaîne interprétative | Evoquer ce que les élèves ont déjà fait pour réactiver. | |
| UE 4 | 00'27 | Balaye le groupe classe du regard, pointe Eléna du doigt et l'interroge. | Plusieurs élèves répondent.<br>(*je suppose qu'Eléna en fait partie, mais la vidéo ne permet de le dire*). | Valoriser Eléna avec ce qu'elle a amené. | C'est un jeu d'avoir en tête les besoins de chacun lors du regroupement.<br>Pauine sait qu'il faut qu'elle valorise certains élèves, en leur posant des questions plus faciles. C'est le cas d'Eléna qui habituellement parle très peu. |
| UE 5 | 00'41 | Se lève et demande à l'ATSEM de lui faire passer la caisse avec les découpages. | Deux possibilités :<br>- (1) Eléna dit : « De découper », qui fait choc, signe pour l'enseignante ET/OU (2) on est une fois encore dans le cas d'une « chaîne interprétative », le fait que l'enseignante demande « Qu'est-ce que je vous avais demandé ? » faisant émerger un choc mnémonique en rapport avec les caisses… | Montrer le matériel évoqué pour que ça ait plus de sens.<br>Dynamiser la situation. | Se déplacer permet de dynamiser la situation. Les enfants voient que l'enseignante se déplace et se demandent « tiens, qu'est-ce qu'elle va chercher ? » |

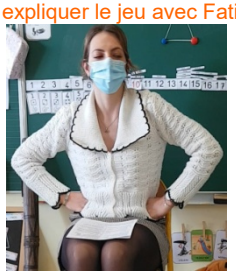
| UE | Temps | U (Unité de cours d'action)<br>Actions, émotions, interprétations | R (Representamen)<br>Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement)<br>Préoccupations, intentions | S (Référentiel)<br>Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|---|
| UE6 | 01'06 | Fait un signe de la tête et poursuit. (Ne sait pas quoi faire de l'information). | Robin interrompt pour dire qu'il arrivera en retard le lundi suivant. | Montrer à Robin qu'elle a bien entendu ce qu'il a dit.<br>Suivre le fil de son discours et ne pas se se laisser embarquer avec cette intervention. | Parfois il faut arriver à sérier l'information.<br>Il faut à la fois écouter les élèves et à la fois suivre son chemin et ne pas se laisser embarquer car ils peuvent passer très vite du coq à l'âne.<br>Ils ont des choses qu'ils ont besoin de dire et il faut arriver à juste les entendre et pas partir sur autre chose. |
| UE7 | 01'58 | Sort les images de la pochette d'Eléna et les étale sur le sol. (Découvre les images et se dit qu'elles sont hétéroclites). | R lié à une « chaîne interprétative » (dans l'action de poser et découvrir la caisse d'Eléna) + aux images. | Faire en sorte que ce soit lisible, que ce qui est dit soit en accord avec ce que est montré. | |
| UE 8 | 02'03 | S'interrompt. Passe à autre chose en changeant la tonalité de la voix. | Interrogée à nouveau, Eléna ne répond pas. | Eviter que ce temps-là soit un moment de langage. Que ça ne dure pas trop longtemps. Que Annabelle ait le temps de faire sa séance. | Le temps de passation de consignes est limité.<br>« Je savais que je n'avais pas tant de temps que ça quand même. »<br>« Je savais que si je le faisais à ce moment là, j'allais perdre le tempo de la matinée. » |
| UE 9 | 02'10 | Gestuelle : fait « beaucoup » avec ses bras. | Il n'y a pas assez d'images.<br>(développement de la consigne) | Montrer aux élèves que ce qui a déjà été fait ne suffit pas, qu'il faut découper beaucoup plus d'images.<br>Insister sur la notion de quantité. | Pour faire le travail avec S. Masse, il faut beaucoup d'images. |
| UE10 | 02'18 | Gestuelle : fait un claquement de doigt | Des élèves font du bruit. | Interpeller les élèves qui bavardent sans avoir à couper son propos. | Gestuelle pour qui permet à Pauline de montrer aux élèves qu'elle les a vus et qu'ils doivent arrêter. |

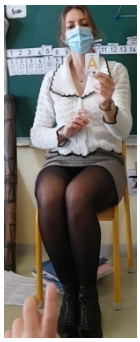
| UE | Temps | U (Unité de cours d'action)<br>Actions, émotions, interprétations | R (Representamen)<br>Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement)<br>Préoccupations, intentions | S (Référentiel)<br>Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|---|
| UE 11 | 02'27 | Dit « chut, écoutez bien les grands» (accompagné de gestuelle en portant la main à son oreille) | La phase de mise en situation étant terminée, passage à la consigne à proprement parler.<br>(développement de la consigne) | Les grands devront être capables de faire le travail seuls. | « Les grands ont l'habitude d'être le matin en autonomie. Et donc on s'assure tous qu'ils sont en mesure de faire le travail. Donc ça c'est une habitude, ils le savent. Et je le vérifie à chaque fois.<br>Ça c'est important. » |
| UE 12 | 02'51 | Fait le geste de découper avec les doigts, pause dans le discours. | Lié à la chaîne interprétative | Mettre en évidence ce que les élèves auront à faire : il s'agit de découper. | Il faut surjouer en parlant parfois un peu plus fort, parfois un peu plus doucement, en rajoutant des gestes. |
| UE 13 | 02'56 | Rappelle aux élèves ce qu'il faut faire en posant la question : "vous vous rappelez, après j'ai dit qu'on allait…" | Lié à la chaîne interprétative | Les grands devront être capables de faire le travail seuls et donc savoir ce qu'ils auront à faire. | Pauline a l'habitude faire reformuler aux élèves. Elle sait globalement à qui il faut le rappeler, à qui ce n'est pas nécessaire de le rappeler. |
| UE 14 | 03'12 | Pose la question "comment va-t-on faire pour être sûrs que …?" (intonation de la voix pour insister sur le mot "sûrs") | Lié à la chaîne interprétative | Donner du sens aux consignes (il va falloir coller son étiquette sur son tiroir).<br>Vérifier que les élèves ont compris. | |
| UE 15 | 03'12 | Sort du regroupement pour aller chercher les étiquettes | Chaîne interprétative liée à l'action de communication située "comment va-t-on faire pour être sûrs que les images d'Alan ne se mélangent pas avec les images d'Alix?" | Montrer le matériel évoqué pour que ça ait plus de sens et s'assurer que les élèves aient bien compris.<br>Dynamiser la situation. | Se déplacer permet de dynamiser la situation. Les enfants voient que l'enseignante se déplace et se demandent « tiens, qu'est ce qu'elle va chercher ? » |

| UE | Temps | U (Unité de cours d'action)<br>Actions, émotions, interprétations | R (Representamen)<br>Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement)<br>Préoccupations, intentions | S (Référentiel)<br>Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|---|
| UE16 | 03'24 | Dit (pour elle-même) « faut que j'accélère » | Regarde sa montre (« c'était 30 »). | Avoir le temps de faire l'activité prévue.<br>Maintenir l'attention des élèves attentifs en regroupement. | « Si tu passes trop de temps sur la consigne regroupement, t'auras pas le temps de faire ta tâche, non seulement t'auras pas le temps de faire l'activité que t'avais prévue derrière mais en plus tu les auras perdus sur le regroupement.<br>Je sais que pour ma plage atelier il me faut une demi-heure et après il me faut 10-15 minutes pour ranger donc je sais que si à 40 on a pas lancé le truc, ça va être trop juste. » |
| UE 17 | 04'01 | « On réfléchit maintenant, sérieusement » + gestuelle pour montrer la fermeté | Des élèves s'amusent, font des propositions saugrenues (« des tomates ») | Il faut vite qu'ils aillent sur ce qu'ils ont à faire. | « J'ai pas fait de commentaires parce que sinon si j'allais valoriser ou faire quoi que ce soit, ils allaient continuer avec des radis ou je sais pas quoi. » |
| UE 18 | 04'17 | Ferme les yeux | Interruption par bruits de perceuse. | Finir la passation de consignes pour commencer les ateliers. | « Déjà que c'était long, si en plus on est coupé par la perceuse, on ne va pas y arriver. » |
| UE 19 | 04'18 | Hausse les sourcils | Les bruits de perceuses continuent. | Finir la passation de consignes pour commencer les ateliers. | « Déjà que c'était long, si en plus on est coupé par la perceuse, on ne va pas y arriver. » |
| UE 20 | 04'18 | Se rapproche des élèves et s'accroupit. Les élèves commencent à s'agiter. | Les élèves commencent à s'agiter. | Surjouer encore un peu plus en se rapprochant du matériel, des enfants pour voir si ça a un effet. | « Tu ne peux pas lutter contre une perceuse » |
| UE 21 | 05'04 | Se lève et va s'enquérir auprès des ouvriers de la durée des travaux. | Les bruits s'arrêtent puis reprennent. Les enfants s'agitent de plus en plus. | Savoir combien de temps vont encore durer ces travaux. | « Ça ne sert à rien que je parle. » |

# Annexe 3 : protocole à deux volets - Arméline

| T | Verbalisations et actions en classe | Verbalisations et actions en autoconfrontation | L |
|---|---|---|---|
| 00'00 | Arméline ▸ Alors,… (s'adressant à Tino) Tino ? … Alors, qui se souvient ce que l'on fait cette semaine avec les lettres de l'alphabet ?<br>Des élèves répondent. Arméline balaye la classe du regard et interroge une élève (Manelle).<br>Arméline ▸ Manelle ?<br>Manelle ▸ On accroche.<br>Arméline ▸ (Fait signe avec la tête qu'elle ne comprend pas) On accroche. Où est-ce qu'on accroche ? (en accompagnant la question avec bras) et on accroche quoi ?<br>Manelle ▸ Là-haut.<br>Arméline ▸ C'est où ça là-haut ? (en levant les yeux en l'air)<br>Un autre élève ▸ Au couloir.<br>Arméline ▸ (Fait un signe d'approbation avec la tête) Dans le couloir. Et qu'est-ce qu'on accroche ?<br>Plusieurs élèves répondent en même temps.<br>Manelle ▸ Des lettres | Ar ▸ Alors, là en ce moment-même, j'étais aussi en train de réfléchir à me dire « alors, qui je vais interroger ? qui a parlé hier ? et en même temps, j'étais en train de me projeter sur après. Parce que je voyais que l'atelier de construction n'était pas installé. Du coup, qu'il fallait qu'après je me déplace vite pour mettre les constructions. Je savais que pour les Logico, on en a perdu 1 sur 7 donc on en a que 6, donc j'étais en train de calculer « est-ce qu'il va m'en manquer un » mais ce groupe-là ils étaient 6, donc ça tombait nickel. Enfin bref, du coup, j'étais en train de me projeter sur après. | 1<br>5<br>10 |
| 00'16 | | | |
| 00'27 | Un autre élève ▸ De la pâte à modeler.<br>Arméline ▸ (en faisant le geste au tableau) J'accroche la pâte à modeler comme ça sur le mur ?<br>Plusieurs élèves répondent en même temps.<br>Un élève ▸ Non!<br>Un autre élève ▸ Oui! | | |
| 00'33 | Jade ▸ Tu fais une photo et après tu les colles sur le mur du couloir.<br>Arméline pointe Jade du doigt en signe d'approbation et fait le geste de prendre une photo avec ses mains. | Ar ▸ Là, j'étais super contente parce qu'ils avaient bien retenu le but, de pourquoi on faisait ça. Donc là, j'étais à fond dans ce qu'ils me disaient, complètement. Là j'ai vraiment arrêté pour le coup sur l'après et là je me suis concentrée sur ce qu'ils disaient. Parce que je voulais vraiment voir s'il retenait ce qu'on avait dit. Et du coup, j'ai joué vraiment à fond sur « je vais coller vraiment la pâte à modeler sur le mur ». Pour le coup, j'étais vraiment contente, j'étais vraiment dedans. | 15<br>20 |
| 00'35 | <br>Arméline ▸ Je fais une photo et après j'accroche la photo sur les murs du couloir. (avec le geste de coller au tableau)<br> <br>Arméline ▸ Et pourquoi on a fait ça ?<br>Plusieurs élèves répondent en même temps.<br>Un élève ▸ Avec de la patafix.<br>Arméline ▸ Alors, j'accroche comment, avec de la patafix.<br>Un autre élève ▸ Pour montrer aux petits. Comme les petits ils nous montrent les jeux.<br>Arméline ▸ (en faisant un signe d'approbation de la tête) Très bien, oui. Et oui, et c'est un petit peu pour nous faire plaisir à nous aussi d'accrocher, et un peu pour les papas et les mamans parce que je vais mettre les photos sur Klassroom. | | |
| 01'10 | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Un élève ▸ Moi on a vu sur Klassroom.<br>Léo ▸ Hier y a pas fait, hier.<br>Arméline ▸ Si, hier j'ai mis.<br>Léo ▸ Non avant hier y a pas fait.<br>Arméline ▸ Ah ben non, c'était mercredi.<br>Léo ▸ (en se levant pour montrer les jours au tableau) Mais là t'as pas fait.<br>Arméline ▸ Si, j'ai fait tous les jours Léo. Je pense que Maman n'a pas dû bien voir. Allez, assieds toi. | Ar ▸ Là, c'était un moment un peu embêtant parce qu'il m'a coupé complètement dans mes explications mais d'un côté j'avais pas non plus envie de le … J'aime pas les couper quand ils m'expliquent quelque chose. Parce que à la maternelle il faut parler. Même si ça divague complètement, ce qui se passe tout le temps. C'est des temps qui m'embêtent mais je sais qui sont essentiels donc je le laisse parler. […] Il m'a un peu perturbée mais bon, il avait besoin de me le dire, donc je l'ai laissé parlé et après je crois que je suis vite revenue au truc. | 25 |
| 01'45 | | […] | 30 |
| | Des élèves parlent dans leur coin.<br>Arméline ▸ Alors, donc, aujourd'hui, il y a des enfants qui vont (en se tournant vers Louna avec un doigt sur la bouche) Louana, chut, s'il te plait, maintenant on explique les ateliers. (Balaye la classe du regard) Il y a des enfants qui vont continuer à faire les lettres de l'alphabet aujourd'hui. (en baissant la voix) Ensuite, (regarde les notes sur ses genoux et fait le geste de compter sur ses doigts) il y a des enfants qui vont jouer. | J'attendais qu'il ait fini pour voir vraiment où est-ce qu'il voulait en venir. Et puis finalement, c'était pas tellement intéressant pour les autres ni pour l'avancée du groupe. Et puis si ça s'éternisait trop, l'autre côté, ça risquait de partir aussi. Donc je me suis dit « vite ». | 35 |
| 01'47 | | Ar ▸ Là je reparlais tout bas. Je pense que c'est pour attraper l'attention. | 40 |
| | Timéo ▸ Maitresse…<br>Arméline ▸ (Fait non avec sa tête en s'adressant à Timéo) Non Timéo, je suis en train d'expliquer s'il te plait. Tu arrêtes de me couper la parole.<br>Puis en reprenant sur ses doigts, et en regardant en direction de l'ATSEM) Y a le jeu avec Fatima. Qui peut m'expliquer, parce que je ne m'en souviens plus (gestuelle avec les points sur les hanches), qui peut expliquer le jeu avec Fatima ? | | |
| 02'11 |  | Au ▸ Comment est-ce que tu choisis quand tu les interroges ? | |
| 02'18 | Arméline ▸ (Regarde les enfants puis interroge) Lilou ? | Ar ▸ Alors là, Lilou je crois que c'est parce qu'elle commençait à se déconcentrer. Lilou, c'est souvent ça. Mais ça dépend parce que y en a qui sont très demandeurs, qui lèvent toutle temps le doigt. Et j'essaie de les interroger un maximum parce que j'aime pas les frustrer. Mais, de temps en temps, la frustration, il faut l'apprendre, il faut la connaître et donc j'interroge aussi ceux qui ne lèvent pas souvent le doigt.<br>Mais là je crois Lilou, c'est parce qu'elle commençait à divaguer. C'est pour ça d'ailleurs qu'elle ne savait pas. Et voilà, Liam, il levait le doigt. | 45 |
| | (Lilou ne répond pas.) Tu saurais nous l'expliquer ? Non ? (Se débarasse de ses notes en les posants par terre). Qui peut aider Lilou ? | | |
| 02'30 | Liam ▸ Moi<br>Arméline ▸ Liam ?<br>Liam ▸ En fait quand il y a une lettre en bas, il faut trouver la lettre qui est en bas.<br>Arméline ▸ Aaaah, quand on a la lettre en bas.. alors, je vais chercher une carte, ce sera peut-être plus facile (se lève et va chercher de carte "J'ai… Qui a…?")<br>Un autre élève ▸ Moi je sais expliquer.<br>Encore un autre élève ▸ Moi aussi.<br>Les élèves s'amusent à répéter "Moi aussi, moi aussi, moi aussi". Arméline revient et se rassied. | | 50 |
| | | | 55 |
| | | Au ▸ Ça, tu avais prévu de le faire ? | |
| 02'56 | Arméline ▸ (En manipulant le jeu de carte) Par | Ar ▸ (En riant) Pas du tout. Je voulais qu'ils m'expliquent mais je me suis dit « non, il faut que j'aille chercher le paquet, là c'est pas possible, faut que je leur explique » donc je suis allée chercher le paquet. | 60 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | exemple, alors, je cherche la première lettre…Quelle est la première lettre de l'alphabet?<br>Un élève ▸ A<br>Pendant que Arméline cherche la carte A, les enfants chantent la comptine de l'alphabet. Au bout d'un petit moment, Arméline trouve le A.<br>Arméline ▸ (En montrant la carte aux élèves) Voilà, si j'ai cette carte-là, que dois-je dire ?<br> <br>Plusieurs élèvent répondent en même temps. Arméline fait signe "non" avec la tête et lève la main avec un doigt sur la bouche. | Donc c'est pour ça que j'ai mis dix mille ans à trouver la lettre. Et pour la lettre B aussi, au final, j'ai pas vu qu'elle était restée dans le paquet.<br><br>Au ▸ Tu les as entendu réciter la comptine ?<br>Ar ▸ Oui. Je me suis dit « ah, c'est bien ».<br>Au ▸ Et du coup, tu t'es dit, je les laisse aller au bout ou quand j'ai trouvé la lettre c'est bon ?<br>Ar ▸ Non, c'est juste le temps de trouver la lettre. Après, si je les laisse, ça allait partir sur autre chose et on aurait jamais terminé avec les explications.<br>Au ▸ Tu as la préoccupation de te dire faut pas que ça dure trop longtemps la consigne ? Est-ce que ça tu l'as en tête ?<br>Ar ▸ Ça oui. Parce que je sais qu'ils divaguent très facilement ou très rapidement. Je sais qu'au-delà de 20 minutes, ça y est, je ne les ai plus et ils ont du mal à se reconcentrer. Et après ils partent énervés et donc forcément quand ils sont en atelier, ils sont surexcités. Donc je sais qu'il ne faut pas que je dépasse 20 minutes. | |
| 03'03 | <br> <br>Plusieurs enfants s'agitent. Arméline dit "Chut", fait un claquement de doigt et un petit signe avec sa main. | Au ▸ Quand tu lèves le doigt, ils comprennent ?<br>Ar ▸ Oui parce que c'est bien, ils sont super volontaires, mais je leur explique que si tout le monde parle, personne ne se comprend et personne ne s'entend. Donc c'est la règle, on lève le doigt et pour le coup j'interroge ceux qui lèvent le doigt. Sinon, si j'interroge ceux qui ne lèvent pas le doigt, c'est pas juste pour les autres. | |
| 03'14 |  Julia lève la main.<br><br>Arméline ▸ Julia ?<br>Julia ▸ J'ai le A, qui a le B. | | |
| 03'57 | <br>Arméline ▸ (reprend ce qui vient d'être dit en suivant avec son doigt sur la carte) J'ai le A, qui a le B ? Et alors ? Qu'est ce qu'on fait ?<br>Un élève ▸ Et celui-là qui a le B il dit "moi j'ai le B"<br>Arméline passe toutes les cartes en revue, à la recherche de la carte B.<br>Arméline ▸ Il cherche, il cherche, il cherche, il cherche… Alors, je cherche, hein, je cherche, je cherche, je cherche, je cherche… j'en ai beaucoup | Ar ▸ Et là, je cherche… (en riant) Je me suis dit mince, j'ai du le faire tomber… Et là je me dit j'ai dû le laisser dans les tas. Mince mon explication, il faut que je me relève pour aller le chercher. Et au final, comme je vois mon ATSEM arriver à mon secours. Je me dis « Oui, merci, elle a compris qu'il me manquait sur le tas, qu'elle était à côté, qu'elle me l'a rapporté. Merci, j'ai une ATSEM parfaite ! » | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | des cartes ! J'ai dû le louper. Il doit être au début. (reprend toutes les cartes depuis le début) Il est pas là, il est pas là, il est pas là… Je ne sais pas où il est. J'ai dû le laisser dans le tas (en regardant l'ATSEM du côté de la table où se trouve le jeu)<br>L'ATSEM ▸ (en donnant la carte manquante) Si la maitresse elle a pas toutes les lettres…<br>Arméline ▸ Ah merci ! La maitresse, elle a pas toutes les lettres. Ça y est, j'ai le B! (en montrant aux élèves). Alors, qu'est-ce que je dis, Jade ?<br>Un élève ▸ Le C !<br>Arméline ▸ J'ai le B, qui a le C? (Prend la carte C et la présente aux élèves) J'ai le C! Qu'est-ce que je dis ?<br>Un élève ▸ Qui a le…<br>Arméline ▸ Le ? (en montrant avec le doigt sur la carte)<br>Un élève ▸ B<br>Arméline ▸ Non c'est le D. Et on continue. Si on a terminé l'alphabet ? Si on a terminé l'alphabet ? | | |
| 04'57 | Un élève ▸ On a gagné.<br>Arméline ▸ On a gagné. Très bien. Ensuite ? Donc, ça c'est le jeu avec Fatima. (range les cartes, les pose par terre et reprend ses notes) | | |
| 05'04 | Les enfants discutent.<br>Un élève ▸ Fatima elle nous attend.<br>Sourire complice entre l'ATSEM et l'enseignante.<br>L'ATSEM ▸ Chut. J'écoute la maitresse !<br>Arméline ▸ Ensuite il y a le jeu avec les constructions. Mais, (pause dans la voix) hier, on a découvert quelque chose de nouveau. Qu'est-ce que c'était, ça, ce que j'ai mis sur le aimants ? (en montrant une figure au tableau) | Ar ▸ Voilà, là à ce moment-là, je suis en train de réfléchir et je me dis « bon, on en vient au jeu où je n'ai pas le matériel sur la table » donc du coup, je me dis « il va falloir que je trouve un moment après pour chercher vite les constructions, sachant que je savais très bien que quand j'allais les envoyer, ils se repèrent en fonction du matériel qu'ils ont sur la table. Là, je savais que quand j'allais les envoyer, y a pas le matériel sur la table donc ils allaient être perdus, donc ils ne sauraient pas où aller. | 100<br>105 |
| | | Au ▸ Tu t'es servi de quelque chose au tableau qui servait à autre chose ? | |
| | Arméline ▸ (en pointant les 3 aimants avec le doigt) Comment ça s'appelle ?<br>Un élève ▸ Les pics.<br>Arméline ▸ Angel ? Comment ça s'appelle ?<br>Un élève ▸ Les pattes ? | Ar ▸ Non, c'est parce que l'atelier, je l'avais déjà installé hier et quand j'ai expliqué l'atelier, j'ai dessiné le triangle. Parce que lundi et mardi, ils devaient faire des constructions où les formes ne se touchaient que par les sommets. Du coup, on avait déjà travaillé sur ça. Ils savaient ce que c'était un sommet. « Côté », ils ont encore un peu de mal, mais on avait déjà travaillé. Et du coup, hier, j'ai amené « côté de même longueur ». Du coup, j'ai dessiné ça. Je leur ai demandé ce qu'était un sommet, ils ont positionné les aimants dessus. Et du coup, je me suis resservie de ce que j'ai dessiné hier, parce que c'est plus parlant pour eux. | 110<br>115<br>120 |
| 05'26 | Arméline ▸ Non, pas sur les aimants.<br>Un élève ▸ Les lignes!<br>Arméline ▸ Liam ?<br>Un élève ▸ Des lignes!<br>Arméline ▸ Non. Ça, sur les aimants? (en pointant les sommets de la figure)<br>Un élève ▸ Des pics.<br>Arméline ▸ Comment ça s'appelle les pics sur une figure ? Léo ? | | |
| | Léo ▸ Euh…<br>Un élève ▸ Les sommets !<br>Arméline ▸ (avec un sourire) Ah ! Les sommets ! Très bien.<br>Les sommets (en repointant les 3 sommets avec le doigt) | Au ▸ Tu te dis quoi là ?<br>Ar ▸ Je me dis. Oui, ouf, il l'a dit, c'est bon ! Ils ont retenu , ils ont réussi ! C'est bon, ça sert à quelque chose. | 125 |
| 05'49 | Et alors, c'est quoi ce qu'on a entre les sommets ?<br>Un élève ▸ Les traits !<br>Arméline ▸ Comment ça s'appelle dans une figure ?<br>Un élève ▸ Les pointes<br>Arméline ▸ Sandro?<br>Un élève ▸ Les lignes. | Au ▸ A un moment, tu t'es dit « il va falloir que je leur dise » ?<br>Ar ▸ Oui, ben oui, à un moment je me suis dit... Alors, quand c'est comme ça, je leur dis pas le mot. Je leur dis « ça commence par un « s ». Je pense que je leur aurais dit ça. Là comme il l'a dit… | 130 |
| 05'59 | Arméline ▸ Non.<br>Un élève ▸ Des traits!<br>Arméline ▸ Charline ?<br>Un élève ▸ Euh…<br>Arméline ▸ Des cô….<br>Plusieurs élèves ▸ tés | Ar ▸ Là, je savais qu'ils allaient pas y arriver. Ils avaient déjà eu du mal hier. | |
| | Arméline ▸ (en levant la tête et en validant) Des côtés. Et ça veut dire quoi des côtés de la même longueur ?<br>Plusieurs élèves ▸ Des pics. | Ar ▸ Là, je me dis, ça va pas. Il y a quelque chose qui | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Arméline ▸ (fait un geste en portant sa main à l'oreille et répète) des côtés de la même longueur. Qui font la même taille (en accompagnant du geste en mettant deux doigts l'un à côté de l'autre) | va pas. Ils arrivent pas à le retenir. « Côtés », plusieurs fois qu'on le voit, ça marche pas, ils y arrivent pas. « Côtés de même longueur », on l'a vu hier. Alors, je m'attendais à ce que ce soit difficile, déjà qu'ils aient pas « côté ». Mais je me dit « ça il va falloir le retravailler. On va faire l'atelier, tant pis ». Mais je me suis dit « à revoir après ». | 135 |
| 06'06 | <br>Un élève ▸ Des carrés<br>Arméline ▸ Jade ?<br>Jade ▸ Des pointes<br>Arméline ▸ Alors, je vois ce que tu veux dire. (pose ses notes par terre, et prend 2 formes posées sur le rebord du tableau) Les pointes se touchent. | | 140 |
| 06'27 | | Au ▸ Là, tu as du matériel.<br>Ar ▸ Oui, c'était du matériel que j'avais déjà utilisé hier. Et que je m'étais mis exprès parce que je savais que j'aurai besoin encore de ce matériel-là. Et d'ailleurs, c'est pour ça que Jade m'a dit « les pointes ». Parce qu'on a parlé de « pointes », que les pointes se touchent, que les sommets se touchent et que ça ne dépasse ni en haut, ni en bas. | 145 |
| | | | 150 |
| | Arméline ▸ Est-ce que ça, si je fais comme ça, ça fonctionne ?<br>Des élèves répondent oui, des élèves répondent non.<br>Arméline ▸ Regarde Gino ! Est-ce que ça dépasse en haut, est-ce que ça dépasse en bas ? | | |
| 06'45 | Gino ▸ Ça dépasse.<br>Arméline ▸ (en se rapprochant) Là, regarde les côtés. Quand ils se touchent, est-ce que ça dépasse en haut ?<br>Gino ▸ Non.<br>Arméline ▸ Est-ce que ça dépasse en bas ?<br>Gino ▸ …. | | |
| 07'09 | Arméline ▸ Non. Ils font la même taille.<br>(Puis s'adressant à nouveau au groupe) Mais si je fais ça.<br>Les élèves répondent en même temps. Certains disent "oui", d'autres disent "non".<br>Arméline ▸ (en faisant non de la tête). Ça dépasse en haut et ça dépasse en bas. Ils ne sont pas de la même taille. | | |
| 07'37 | (Puis en changeant de configuration) Et là ?<br>Plusieurs élèves ▸ Oui<br>Arméline ▸ Gino ?<br>Gino ▸ Non.<br>Arméline ▸ (fait valider par un autre élève qui confirme). C'est bon ?<br>Les élèves commencent à s'agiter. Un élève s'amuse à dire "oui, oui oui, oui, non, non, non, non".<br>Arméline pose les deux formes et reprend ses notes. | Au ▸ Tu te dis quoi là, quand tu entends « oui, oui, non, non » ?<br>Ar ▸ Je me dis « Ça y est, ça commence à être long. Je commence à les perdre. Vite, vite, il faut les lancer en atelier.» | 155 |
| | Arméline ▸ Alors et après, il y a les Logicos. Mais ça maintenant vous avez l'habitude depuis le temps qu'on y joue.<br>Les élèves s'agitent. Certains interpellent l'enseignante qui poursuit.<br>Arméline ▸ Attention, je vais vous appeler. Et cette fois, je vais vous appeler en chuchotant. Les oreilles, elles sont ouvertes. La bouche, elle est fermée. (porte sa main à l'oreille et met le doigt sur la bouche) | Au ▸ Qu'ils fassent pour comprendre…<br>Ar ▸ Oui. Et puis au final, quand j'ai fait les ateliers, ils ont super bien compris. Finalement ce que je pensais là… j'étais plus pessimiste que la réalité.<br><br>Ar ▸ Là j'essaie de les reconcentrer parce que je vois que ça fait 20 minutes. Donc là j'essaie, je me dis bon, il faut revenir dans le calme, se reconcentrer un peu, essayer de se canaliser… parce que si je les lâche comme ça tout de suite en atelier, ça va pas être possible. | 160<br><br>165 |

## Annexe 4 : cours d'action / analyse en signes - Arméline

Unités élémentaires :

| UE | Temps | UNITÉS ÉLÉMENTAIRES : actions, émotions, interprétations |
|---|---|---|
| UE1 | 00'00 | Questionne les élèves « qui se souvient ce que l'on fait cette semaine avec les lettres de l'alphabet ?"<br>R associé = de l'ordre de la chaine interprétative (des élèves ont été interrogés la veille) |
| UE2 | 00'00 | U (action) = Balaye la classe du regard.<br>Constitué d'une forme de discours privé (volet droit) : Alors en ce moment même, j'étais en train de réfléchir à me dire « alors qui je vais interroger, qui a parlé hier ? »<br>R associé = peut avoir à voir avec le fait que des élèves répondent mais sans doute aussi lié à la dynamique située (en partie usuelle) d'enchainement des U de ce début de passation de consigne.<br><br>Accompagné d'une imagination projective (volet droit) : en même temps, j'étais en train de me projeter sur après » + « j'étais en train de calculer estqu'il va m'en manquer un »<br>R associé = Voit que l'atelier construction n'est pas installé. |
| UE 3 | 00'35 | Super contente des réponses des élèves. Concentrée et joue à fond sur ce que disent les élèves. Fait le geste de coller la pâte à modeler sur le mur. Fait le geste de prendre en photo.<br>R associé = La réponse des élèves qui montrait qu'ils avaient retenu le but de l'activité. |
| UE 4 | 01'10 | Perturbée par l'intervention de Léo.<br>R associé = Intervention de Léo qui la contredit. |
| UE 5 | 01'45 | Baisse la voix.<br>R associé = Des élèves parlent dans leur coin. |
| UE 6 | 01'45 | Regarde les notes sur ses genoux et fait le geste de compter sur ses doigts.<br>R associé = de l'ordre de la chaine interprétative |
| UE 7 | 01'47 | Fait "non" avec la tête en s'adressant à Timéo et dit « Non Timéo. »<br>R associé = Timéo interpelle l'enseignante « Maitresse… » |
| UE 8 | 02'11 | Interroge Lilou.<br>R associé = Lilou commence à se déconcentrer. |
| UE 9 | 02'18 | Interroge Liam.<br>R associé = Liam lève le doigt. |
| UE 10 | 02'30 | Se lève et va chercher de carte "J'ai… Qui a… ?"<br>R associé = de l'ordre de la chaine interprétative (difficulté dans les explications) |
| UE 11 | 02'56 | Laisse les élèves chanter juste le temps de trouver la lettre.<br>R associé = Les enfants récitent la comptine de l'alphabet. |

| UE | Temps | UNITÉS ÉLÉMENTAIRES : actions, émotions, interprétations |
|---|---|---|
| UE 12 | 03’03 | Fait “non” avec la tête et lève la main avec un doigt sur la bouche.<br>R associé = Plusieurs élèves répondent en même temps. |
| UE 13 | 04’57 | Réfléchit à l’après (pause dans la voix).<br>R associé = de l’ordre de la chaine interprétative (passage à la consigne pour l’atelier de construction, reprend ses notes) |
| UE 14 | 05’04 | Pointe avec le doigt les aimants placés sur la figure au tableau.<br>R associé = de l’odre de la chaine interprétative (figure dessinée au tableau pour les explications de la veille) |
| UE 15 | 05’26 | Sourit et dit « Ah, les sommets. Très bien ». Rassurée « Ouf, ils ont réussi ».<br>R associé = Un élève répond « les sommets ». |
| UE 16 | 05’59 | Se dit que ça ne va pas. Redit d’une autre façon. “Des côtés de la même longueur. Qui font la même taille. Et accompagne le discours en faisant le geste avec les mains.<br>R associé = Les élèves ne trouvent pas la réponse. |
| UE 17 | 07’09 | Se dit que ça commence à être long et qu’elle commence à perdre les élèves. Pose les deux formes et reprend ses notes.<br>R associé = Les élèves commencent à s’agiter. |
| UE 18 | 07’37 | Porte sa main à son oreille, pose le doigt sur la bouche et s’adresse aux élèves, en chuchotant : « les oreilles sont ouvertes, la bouche est fermée ».<br>R associé = Ça fait déjà 20 minutes. Les élèves s’agitent. |

Analyse en signes :

| UE | Temps | U (Unité de cours d'action)<br>Actions, émotions, interprétations | R (Representamen)<br>Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement)<br>Préoccupations, intentions | S (Référentiel)<br>Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|---|
| UE 1 | 00'00 | Questionne les élèves « Qui se souvient ce que l'on fait cette semaine avec les lettres de l'alphabet ?" | R = de l'ordre de la chaine interprétative | Voir si les élèves avaient retenu ce qu'ils avaient dit. | |
| UE 2 | 00'00 | U (action) = Balaye la classe du regard.<br>Constitué d'une forme de discours privé (volet droit) : Alors en ce moment même, j'étais en train de réfléchir à me dire « alors qui je vais interroger, qui a parlé hier ? »<br><br>Accompagné d'une imagination projective (volet droit) : en même temps, j'étais en train de me projeter sur après » + « j'étais en train de calculer estqu'il va m'en manquer un » | R = peut avoir à voir avec le fait que des élèves répondent mais sans doute aussi lié à la dynamique située (en partie usuelle) d'enchainement des U de ce début de passation de consigne.<br><br>Voit que l'atelier construction n'est pas installé. | Interroger un élève qui soit différent de celles ou ceux qui ont été interrogés hier.<br><br>Installer rapidement l'atelier construction. Installer un nombre suffisant de Logico. | Il est important que tous les élèves aient la parole. En maternelle, il faut parler.<br><br>Sait qu'il manque un Logico (6/7). |
| UE 3 | 00'35 | Super contente des réponses des élèves. Concentrée et joue à fond sur ce que disent les élèves. Fait le geste de coller la pâte à modeler sur le mur. Fait le geste de prendre en photo. | La réponse des élèves qui montrait qu'ils avaient retenu le but de l'activité. | Que les élèves aient retenu le but, le pourquoi de l'activité. | |
| UE 4 | 01'10 | Perturbée par l'intervention de Léo. | Intervention de Léo qui la contredit. | Laisser Léo s'exprimer et voir où il veut en venir.<br>Mais en même temps, faire « vite » pour éviter que ce moment s'éternise. | En maternelle, il est important que les enfants puissent parler. Ce sont des moments essentiels.<br>Risque de se laisser embarquer si ça s'éternise. |
| UE 5 | 01'45 | Baisse la voix | Des élèves parlent dans leur coin. | Attraper l'attention de la classe. | |
| UE6 | 01'45 | Regarde les notes sur ses genoux et fait le geste de compter sur ses doigts. | R = de l'ordre de la chaine interprétative (par rapport à la présentation des 4 ateliers) | Ne pas oublier quelque chose dans la passation de consignes, présenter tous les ateliers. | Appui sur la fiche de préparation. |
| UE7 | 01'47 | Fait "non" avec la tête en s'adressant à Timéo et dit « Non Timéo. » | Timéo interpelle l'enseignante « Maitresse… » | Ne veut pas être coupée dans ses explications. | |
| UE 8 | 02'11 | Regarde les élèves puis interroge Lilou. | Lilou commence à se déconcentrer. | Recentrer Lilou. | Lilou se déconcentre souvent. |

| UE | Temps | U (Unité de cours d'action)<br>Actions, émotions, interprétations | R (Representamen)<br>Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement)<br>Préoccupations, intentions | S (Référentiel)<br>Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|---|
| UE 9 | 02'18 | Interroge Liam. | Liam lève le doigt. | Ne pas frustrer Liam qui lève le doigt. | Il y a des élèves qui sont très demandeurs, qui lèvent tout le temps le doigt.<br>De temps en temps, la frustration, il faut aussi l'apprendre, il faut la connaître. |
| UE10 | 02'30 | Se lève et va chercher de carte "J'ai… Qui a… ?" | R = de l'ordre de la chaine interprétative (difficulté dans les explications) | Expliquer aux élèves par la démonstration. | |
| UE 11 | 02'59 | Laisse les élèves chanter juste le temps de trouver la lettre. | Les enfants récitent la comptine de l'alphabet. | Ne pas perdre trop de temps pour garder les élèves concentrés. | La consigne ne doit pas excéder 20 minutes sinon, les élèves sont excités et ils ont du mal à se reconcentrer. |
| UE 12 | 03'03 | Fait "non" avec la tête et lève la main avec un doigt sur la bouche. | Plusieurs élèves répondent en même temps. | Rappeler aux élèves qu'il faut lever la main pour être interrogé pour que tout le monde puisse s'entendre. | Si tout le monde parle, personne ne se comprend et personne ne s'entend. Donc c'est la règle, on lève le doigt. |
| UE 13 | 04'57 | Réfléchit à l'après (pause dans la voix). | R = de l'ordre de la chaine interprétative (passage à la consigne pour l'atelier de construction, reprend ses notes) | Trouver un moment après pour chercher vite les constructions. | Lorsqu'ils partent en atelier, les élèves se repère avec le matériel qui est sur les tables.<br>S'il n'y a pas de matériel, les élèves allaient être perdus. |
| UE 14 | 05'04 | Pointe avec le doigt les aimants placés sur la figure au tableau. | R = de l'ordre de la chaine interprétative (figure dessinée au tableau pour les explications de la veille) | Pour faciliter l'explication et la compréhension (que ce qui est dit soit plus parlant pour les élèves). | C'est plus parlant de s'appuyer sur ce que les élèves ont déjà vu. |
| UE 15 | 05'26 | Sourit et dit « Ah, les sommets. Très bien ». Rassurée « Ouf, ils ont réussi ». | Un élève répond « les sommets ». | Que les élèves aient retenu ce qui avait déjà été travaillé. | |
| UE16 | 05'59 | Se dit que ça ne va pas. Redit d'une autre façon. "Des côtés de la même longueur. Qui font la même taille. Et accompagne le discours en faisant le geste avec les mains. | Les élèves ne trouvent pas la réponse. | Faire l'atelier et retravailler cette notion après l'atelier. | |

| UE | Temps | U (Unité de cours d'action)<br>Actions, émotions, interprétations | R (Representamen)<br>Ce qui fait signe, « choc » | E (Engagement)<br>Préoccupations, intentions | S (Référentiel)<br>Savoirs, habitudes |
|---|---|---|---|---|---|
| UE 17 | 07'09 | Se dit que ça commence à être long et qu'elle commence à perdre les élèves. Pose les deux formes et reprend ses notes. | Les élèves commencent à s'agiter. | Accélérer la passation de consignes pour lancer les ateliers rapidement. | |
| UE 18 | 07'37 | Porte sa main à son oreille, pose le doigt sur la bouche et s'adresse aux élèves, en chuchotant : « les oreilles sont ouvertes, la bouche est fermée ». | Ça fait déjà 20 minutes. Les élèves s'agitent. | Faire revenir le calme, canaliser les élèves pour qu'ils se reconcentrent avant de partir en atelier. | Si les élèves partent excités en atelier, ça ne va pas être possible. |