

## RÉSUMÉ

Les problèmes posés par cette situation de déroulement chaotique des ateliers en maternelle concernent la répartition des élèves dans les activités, les consignes, l'atelier dirigé, des enfants inactifs, la validation du travail et les activités post-ateliers.

Le récit et l'analyse de cette situation ont été produits par un groupe de 3 professeures des écoles stagiaires en 2018-2019. Elles ont été accompagnées par un formateur sur 3 séances de 2h durant lesquelles elles ont pu bénéficier de ses remarques, questionnements et conseils. La production qui suit est une deuxième version, c'est-à-dire que les stagiaires ont effectué quelques remaniements à partir de remarques formulées par le formateur sur la première version.

## 1. La situation

### *Le contexte*

Issue d'un parcours universitaire sanctionné par une maîtrise de langues vivantes et un master de management des industries du luxe, l'enseignante « A » a exercé des fonctions commerciales et de communication dans le secteur de la gastronomie. Après 10 ans d'expérience dans un domaine passionnant mais prenant, souvent ingrat et sans cesse guidé par toujours plus de profits, elle décide de changer de carrière afin de trouver un équilibre entre vie de famille et vie professionnelle, mais surtout afin de retrouver le plaisir d'aller au travail et se sentir réellement utile.

L'enseignement l'avait toujours intéressée, même si elle ne l'avait appréhendé que de très loin, par exemple en intervenant annuellement sur le sujet de la gastronomie auprès d'étudiants de master de l'université dont elle est issue. Ce n'est qu'assez récemment qu'elle a réellement envisagé cette voie comme deuxième carrière professionnelle. L'enseignante a en effet effectué un bilan de compétences et un stage d'observation en écoles maternelle et élémentaire fin 2017 début 2018. Enseigner en tant que professeur des écoles lui est alors

apparu comme la voie pour exercer un métier de terrain, au contact relationnel important, impliquant néanmoins une réflexion sur ses propres pratiques.

Suite à l'obtention du CRPE, l'enseignante « A » est affectée à une école maternelle dans une classe de Grande Section. L'école est située dans un quartier pavillonnaire de cette ville de l'Essonne, sans situation sociale particulièrement problématique. Elle compte 8 classes d'environ 30 enfants chacune : 2 classes de PS, 2 de PS-MS, 1 de MS, 1 classe de MS-GS et 2 classes de GS. Les enseignantes de l'école sont globalement expérimentées, 3 d'entre elles ayant plus de 15 ans d'expérience. La classe partagée avec son binôme comprend 30 élèves de 5 ans environ, répartis entre 18 garçons et 12 filles. L'un d'eux est un élève à besoins éducatifs particuliers, diagnostiqué autiste, et bénéficie d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS). Il ne fait pour le moment pas partie du groupe classe pour des raisons d'adaptabilité. Un deuxième élève semble avoir besoin d'une prise en charge spécifique, son langage étant extrêmement pauvre, une demande à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) est en cours. Un troisième a retenu l'attention de l'enseignante et de son binôme : il semble avoir du mal à s'adapter aux règles de vie, et de surcroît rencontre des difficultés d'apprentissage.

La situation problématique se déroule la deuxième semaine suivant la rentrée des classes, alors que l'enseignante est pour la première fois seule face à la classe entière. En effet, la première semaine s'est entièrement déroulée en binôme PES/PES. Elle gère donc ce lundi après-midi le groupe classe dans sa globalité. Suite au temps calme et aux rituels de début d'après-midi, très bruyants, l'enseignante propose à ses élèves de passer à un temps d'ateliers. La salle de classe est répartie entre le coin regroupement, les différents coins de jeux libres aux différentes extrémités de la pièce (cuisine, jeux de construction, bibliothèque...), les chevalets de peinture et les tables et chaises, c'est-à-dire le mobilier d'ateliers, dans la partie centrale. Le matériel pédagogique utile aux ateliers n'est pas encore installé afin d'éviter que les élèves n'y touchent lorsqu'ils entrent dans la classe à leur retour de la pause méridienne.

Au moment où le problème survient, les élèves sont répartis en trois groupes occupant différents espaces de la salle de classe. 12 à 14 enfants se trouvent dans « l'espace regroupement » pour l'atelier « Langage » (dirigé par l'enseignante elle-même). L'activité est

la suivante :

- Montrer la couverture de l'album étudié et demander aux enfants de décrire l'illustration, puis les inviter à émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire
- Montrer et lire les différents groupes de mots de la couverture, puis (faire) nommer
- Définir le titre, l'auteur, l'illustrateur, l'éditeur
- Individuellement, présenter le puzzle de la couverture de l'album.
- Individuellement, lire la consigne, distribuer les ciseaux et inviter les élèves à découper, puis à reconstituer le puzzle (8 pièces). Après vérification, en comparant avec la couverture de l'album, faire coller les pièces.

Parmi les élèves, 8 sont appelés pour effectuer l'atelier « Numération », en autonomie, sur une table. L'activité consiste à remplir une suite numérique à trous, allant de 1 à 10. 8 autres sont appelés à faire l'atelier « Quadrillage et algorithmes » sur une table. Cette dernière activité demande aux enfants de choisir deux couleurs de jetons et de les placer sur le quadrillage de telle sorte qu'aucune case contiguë ne contienne de jeton de la même couleur. La situation problématique est survenue tout au long du déroulement de ces ateliers, à différents moments, et a concerné l'ensemble du groupe classe ainsi que l'enseignante.

### *Les problèmes*

Les problèmes surviennent tout au long du déroulement de ces ateliers. Ils concernent l'ensemble du groupe classe.

- Difficulté n°1 - La répartition des élèves dans les activités : L'appel des élèves et la répartition en groupe ont été confus, d'autant que le silence n'était pas de mise dans le groupe. Ainsi, les enfants n'allaient pas forcément à la place qui leur était réservée, ou ont pris beaucoup de temps pour s'y rendre et a fortiori pour entrer dans les activités.
- Difficulté n°2 - Les consignes : L'enseignante a présenté les consignes à chaque groupe, en se rendant à leur table. Pendant ce temps, son groupe attendait, seul, pour débiter l'atelier « Langage » dans l'espace regroupement. Les enfants ont donc

beaucoup chahuté et fait suffisamment de bruit pour l'empêcher de donner les consignes sans être interrompue.

- Difficulté n°3 - L'atelier dirigé : Une fois les consignes données aux groupes autonomes, l'enseignante s'est consacrée à l'atelier « Langage » mais sans vraiment pouvoir être dans le calme avec ses élèves, et entièrement attentive à ce qu'ils lui disaient. En effet, les enfants en ateliers autonomes l'ont interrompue à de nombreuses reprises pour lui montrer leur travail, lui dire qu'ils l'avaient terminé ou qu'ils étaient en échec.
- Difficulté n°4 - Élèves inactifs : Les élèves en ateliers autonomes sont venus solliciter l'enseignante à de nombreuses reprises pour faire valider leur travail, lui indiquer qu'ils l'avaient terminé et savoir quelle était la suite de l'activité (atelier numération), lui demander de l'aide. En parallèle, d'autres enfants (en atelier « Quadrillage ») ont abandonné leur tâche et se sont mis à chahuter, se lancer les jetons, détruire le travail d'autres élèves, ce qui a empêché certains de réfléchir.
- Difficulté n°5 - La validation du travail : L'enseignante n'a pu valider le travail des ateliers autonomes, parce que certains élèves avaient détruit les productions. D'autres les ont rangées. Pour les productions restantes, elle a constaté que les consignes avaient mal été appliquées.
- Difficulté n°6 - Les activités post-ateliers : Voyant que certains élèves avaient terminé leur atelier, l'enseignante a indiqué toutes les activités possibles : dessin, puzzle, lecture, une fois le travail terminé. Ces indications ont été données dans le brouhaha et l'inattention. De ce fait, tout le monde n'a pas appliqué les consignes et certains sont allés dans les coins « Jeux de construction et Maison », coins fermés tant que l'ensemble des ateliers n'étaient pas terminés. L'enseignante « A » a vécu la situation avec beaucoup de frustration et d'insatisfaction, voyant qu'elle ne maîtrisait pas la situation et le groupe. Les élèves n'ont, quant à eux, pas manifesté de désagrément particulier, malgré le bruit.

*L'action face au problème*

La réaction de l'enseignante face à ces problèmes a été assez limitée. Au moment de l'appel des élèves, elle a eu quelques moments d'hésitation, de silence, afin d'essayer de s'y retrouver dans ses listes d'élèves et de répartir les élèves aux bons ateliers. Mais ces moments de flottements étaient propices au chahut. Puis, lorsque les ateliers ont commencé, elle a tenté de répondre aux nombreuses sollicitations, tout en essayant de mener son atelier mais elle voyait bien qu'elle n'avait pas l'attention et l'intérêt de son groupe. Elle a également rappelé les règles de la classe aux perturbateurs, mais en vain. Avec le recul, l'enseignante « A » n'est pas du tout satisfaite de sa pratique et tente petit à petit de rectifier les choses (mais parfois de nouvelles difficultés apparaissent encore). Elle analyse ainsi les difficultés :

- Atelier « Langage » : l'enseignante n'a pas pu être totalement attentive à son groupe ni en collectif (en raison des sollicitations), ni en individuel (essayant de gérer sa classe et de faire un peu de « discipline » avec deux éléments perturbateurs). Par conséquent, elle n'a pas réellement pu venir en aide aux enfants en difficulté sur la reconstitution du puzzle. Elle a néanmoins essayé de les accompagner du mieux qu'elle pouvait tout en faisant attention aux autres élèves.
- Atelier « Quadrillage » : l'absence d'explicitation des consignes et la présence de deux éléments perturbateurs ne lui ont pas permis de faire une évaluation complète du travail des enfants. L'enseignante est particulièrement frustrée de n'avoir pu prendre en note les difficultés qu'elle a quand même pu remarquer.
- Atelier « Numération » : l'atelier s'est avéré trop court, pas assez dense, trop facile pour certains élèves. L'enseignante a alors fait en sorte d'occuper les enfants le plus longtemps possible, mais cela aurait nécessité sa présence.

Elle s'est également rendue compte qu'elle n'a pas indiqué aux enfants les activités possibles une fois leur atelier terminé : aller au coin lecture, faire du dessin, jouer aux puzzles, etc. Elle pense par ailleurs qu'elle n'a pas non plus été suffisamment claire sur le déroulement autonome des ateliers « Numération » et « Quadrillage ».

Enfin, elle n'a pas effectué de bilan des ateliers avec les enfants, ce qui lui aurait permis de repréciser les consignes (pour les futurs roulements), de faire un point sur les apprentissages et de rappeler les règles de la classe.

## 2. Les questions que pose la situation

Cette situation pose les questions suivantes (réparties par thématiques) :

### *Modalités et environnement de travail*

- Comment gérer le bruit en ateliers ? Quel est le niveau sonore acceptable ?
- Quelles activités autoriser une fois le travail terminé, sachant que tous les ateliers n'ont pas la même durée ?
- Faut-il tolérer d'être interrompu pendant son atelier dirigé ?

### *Organisation*

- Répartition des groupes : doit-on/peut-on créer des groupes figés ? Si groupes il y a, doit-on créer un affichage spécifique ? Quel choix faire pour la répartition des élèves en groupe ?
- Quand et comment donner les consignes ? Quelles modalités adopter ?
- D'une manière générale, comment gère-t-on le travail en ateliers avec des élèves en maternelle ? Est-on obligé d'organiser des ateliers ?

### *Pédagogie*

- Peut-on laisser un enfant dans l'inactivité sous prétexte qu'il ne fait pas partie du groupe effectuant l'atelier dirigé ?
- Que doit-on imposer aux élèves ? Quid de l'enseignement Montessori donnant une liberté de choix de la durée, du matériel, etc. aux élèves ?
- À quel moment doit-on prendre la décision d'arrêter une activité ?
- Doit-on évaluer tous les ateliers ? Si oui, comment les évaluer ?

Au vu des nombreuses questions soulevées, nous avons choisi de centrer notre réflexion sur la question spécifique des consignes et des modalités de travail autour des ateliers. Le sujet des consignes étant une question commune aux trois cycles du premier degré et sachant que

les trois membres du groupe exercent en maternelle, nous traiterons la question sous l'angle du cycle 1, c'est-à-dire des 3 années de maternelle.

### 3. Dimension réglementaire

Les programmes de l'école maternelle [Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015] n'évoquent que très peu les consignes et leurs modalités. Toutefois, ils font mention du fait que l'enseignant doit mettre en place les différents apprentissages, quel qu'en soit le domaine, à l'aide de consignes transmises de façon « collective », « ouverte », « orale », « présentée comme problème à résoudre » ou encore « [orientant] l'attention des enfants de façon à ce qu'ils apprennent à écouter de plus en plus finement », notamment dans le domaine Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.

Par ailleurs, le référentiel intitulé « Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation », paru dans le Bulletin Officiel n°13 du 26 mars 2015, indique dans la compétence « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » que l'enseignant est tenu de formuler des objectifs, des consignes et des explications claires permettant aux élèves de s'engager dans les tâches d'apprentissage proposées. Il adaptera, avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités, notamment lorsqu'il transmet les consignes. Ce même référentiel précise également que l'enseignant « énonce et explicite l'objet des apprentissages » « afin d'en construire avec eux le sens ». Donner du sens aux apprentissages permet en effet une meilleure appréhension de la consigne et, selon nous, en fait pleinement partie.

### 4. Ce qu'en disent des collègues

Nous avons établi un questionnaire et l'avons diffusé, au début de ce mois de décembre, auprès de nos collègues et contacts dans la profession, par courrier électronique pour la plupart, et de manière orale pour une minorité.

*Questions concernant les informations concernant l'enquêté*

7 questionnaires ont été complétés, dont 6 par des enseignants de maternelle. Ces enseignants ont entre 1 et 17 ans d'expérience sur le poste.

#### *Question relatives aux modalités d'organisation des ateliers*

Tous pratiquent le travail en ateliers avec 2 à 4 ateliers en simultané. Il est à noter que la plupart des enseignants ont davantage d'ateliers le matin que l'après-midi. En maternelle, tous les enseignants interrogés utilisent le système des ateliers dirigés, semi-dirigés et autonomes. Ceux qui ont une ATSEM dans leur classe la sollicitent durant les ateliers pour suivre l'atelier semi-dirigé. La présence, ou non, d'une ATSEM semble être, selon une majorité, un critère essentiel à l'organisation du travail en atelier. Certains enseignants précisent qu'ils doivent aussi faire face à des contraintes liées à l'espace et au matériel. Les modalités d'organisation sont données aux élèves au moment des consignes. Les groupes fixes (par couleur par exemple) sont connus au préalable par les élèves.

#### *Questions relatives à la répartition des élèves*

La répartition des élèves est majoritairement hétérogène et fixée par l'enseignant mais la plupart précisent qu'ils adaptent leurs pratiques aux besoins pédagogiques et constituent parfois des groupes homogènes. Deux enseignants proposent une inscription sur la base du volontariat dont un uniquement pour les ateliers de l'après-midi.

#### *Questions relatives à la durée des ateliers*

Les ateliers de maternelle durent, en moyenne, selon cette enquête une vingtaine de minutes. Les enseignants adaptent la durée de leurs ateliers à leur emploi du temps et aux besoins pédagogiques. Ils s'autorisent à revenir sur l'atelier s'ils estiment que les élèves sont en difficulté.

Lorsque les élèves ont terminé leur travail et que celui-ci a été validé par l'adulte, la majorité des enseignants proposent des activités calmes (dessins libres, écriture sur ardoise, memory, puzzles, coloriages, ateliers autonomes type Montessori, lecture). Peu sont ceux qui autorisent les coins jeux.



Concernant la connaissance des activités disponibles une fois que l'élève a terminé son atelier, la notion d'habitude et de répétition ressort de cette enquête. En effet, les enseignants installent au fur et à mesure de l'année des automatismes. Beaucoup d'entre eux intègrent la verbalisation de ces activités disponibles au moment de donner les consignes d'atelier. La plupart de ces activités sont rangées dans la classe et sorties au moment voulu.

### *Questions relatives aux consignes*

Concernant les consignes données aux élèves, il n'y a pas de consensus relatif aux modalités de transmission : certains les donnent oralement, d'autres utilisent un système d'illustrations ou de pictogrammes. De même, certains enseignants expliquent les consignes de l'ensemble des ateliers à tous quand d'autres choisissent plutôt de ne donner que la consigne qui concerne l'élève lorsque ce dernier est déjà installé à son atelier. Les enseignants précisent souvent que la consigne passe par la reformulation. Plusieurs utilisent le modèle ou l'exemple pour en faciliter la compréhension.

### *Questions portant sur le bilan et la validation des ateliers*

Les modalités de validation et de bilan dépendent des modalités d'ateliers. La validation des ateliers nécessitant un travail collectif ou ne nécessitant pas de validation individuelle est effectuée en regroupement. Les ateliers autonomes sont validés par la PE ou l'ATSEM immédiatement avec l'élève.

## 5. Les ressources universitaires

Nous avons collecté les ouvrages ci-dessous qui nous ont paru réellement pertinents et en rapport direct avec notre problématique :

Perrenoud, P. (1999). « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », Revue des sciences de l'éducation, 25(3), 533-570.

Cet article traite de la gestion et de l'évolution du groupe classe. L'organisation en classe cloisonnée tend à évoluer. Les décroisonnements et surtout les cycles d'apprentissage pluriannuels qui sont de nouveaux espace-temps de formation se mettent en place. Les enseignants deviennent responsables d'un plus grand nombre d'élèves.

Si cet article traite essentiellement de ces nouveaux espace-temps et des nécessaires ajustements que cela entraîne, il rappelle dans un premier temps l'importance de la gestion du groupe classe, point d'ancrage de toute évolution d'organisation. « La gestion de classe est alors, en quelque sorte, ce qui reste à gérer, au niveau de l'enseignant, une fois que l'administration scolaire a délimité des espace-temps de formation et leur a attribué des ressources matérielles et humaines, des objectifs, des normes et des garants de l'ordre prescrit » (idem).

L'auteur précise les conditions de fonctionnement de toute organisation qui vont s'apparenter à la gestion de classe dans le cadre du groupe classe et notamment : un ensemble de règles qui fixent les droits et les devoirs de chacun ; un ensemble de représentations qui permettent aux acteurs d'adhérer aux règles, aux objectifs, aux méthodes ; une division du travail et une définition des tâches qui assignent à chacun un statut et un rôle définis ; un ensemble de compétences qui rendent les acteurs capables de jouer leur rôle dans la division du travail/des moyens de détection et de régulation éventuelle des écarts entre le plan et le fonctionnement effectif.

Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). « Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain », *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 451-466.

Cet article fait, tout d'abord, le constat que la gestion de classe est une compétence prépondérante pour les enseignants, débutants comme expérimentés, et que celle-ci prend une place croissante dans l'enseignement, en évoquant les différents facteurs qui expliquent cette évolution depuis les années soixante-dix. Il propose, par ailleurs, une définition du concept de gestion de classe, à travers l'étude de tous ses aspects dans différents contextes géographiques (américain ou européen). Il tente également de trouver et de comprendre les variables qui influent sur elle. Enfin, ce document exprime clairement le fait que les consignes font partie intégrante de la gestion de classe, mais ne donne pas de solution ou

d'exemple concrets quant à la façon dont un enseignant doit procéder pour les transmettre à ses élèves. En revanche, il indique qu'une des pistes d'amélioration de sa propre gestion de classe consiste pour l'enseignant à faire un aller-retour entre théorie et pratique pour ajuster sa pratique en permanence et ainsi trouver des solutions à ses propres situations problématiques.

Freiberg J. et al.(2012), « Les dimensions de la gestion de la classe centrée sur la personne, Approche centrée sur la Personne ». *Pratique et recherche*, vol. 1, (n° 15), p. 34-47.

Cet article propose une gestion de classe relativement intéressante, qui n'émane pas de l'enseignant mais qui s'appuie sur 4 piliers :

- Aspect socio-émotionnel (connaître chacun de ses élèves) : construire une relation avec chacun d'eux, prendre un temps individuel pour chacun, les rassurer.
- Lien avec l'école : créer une appartenance à un groupe-classe. Les élèves doivent être responsables de leur classe, pour permettre un investissement individuel dans les apprentissages.
- Climat positif à l'école et dans la classe : pour créer un sentiment de communauté et de sécurité. Les élèves doivent aider à la prise de décision afin de limiter les conflits.
- Favoriser l'autodiscipline chez les élèves : les élèves doivent pouvoir faire des erreurs et en tirer des leçons.

Victoria Lussich Catoire. Repenser la gestion de classe en maternelle : favoriser l'autonomie et les apprentissages. Education. 2016. dumas-01412726

Ce mémoire s'intéresse à plusieurs aspects de la gestion de la classe et donne des clés plus spécifiques afin d'améliorer la passation de consignes, l'objectif étant de favoriser l'autonomie des élèves :

- Faire une transition claire entre les différents moments (écoute, signaux sonores, comptines, relaxation...).
- Clarifier certaines tâches grâce à une projection « pas à pas », démonstration pour et par les enfants.
- Insister sur le sens des activités, les objectifs à atteindre.
- Observer des travaux réalisés pour évaluer la composition et le suivi des consignes.
- Effectuer des entraînements autour de la mise en activité.

Guyot-Sechet Y., Coupel J. (2010), *Apprendre le langage des consignes*, Paris, Édition RETZ.

Il est question d'un ouvrage, accompagné d'un DVD, proposant des jeux et des situations d'apprentissages autour de l'écoute de la consigne en maternelle et de la prise de conscience de l'importance de celle-ci : pratiquer des jeux de consignes pour en comprendre le sens, associer une consigne à un résultat obtenu, créer une consigne pour obtenir un résultat donné.

Mettoudi C., Yaïche A. (1996), *Travailler avec méthode, l'aide méthodologique*, Paris, Hachette éducation, Collection l'école au quotidien.

Cet ouvrage à l'attention des enseignants présente des techniques permettant d'aider les élèves à travailler avec méthode. Un chapitre complet est consacré au respect des consignes. Cet ouvrage s'adresse aux enseignants de cycles 2 et 3, mais certaines idées sont pertinentes à retenir pour le cycle 1 :

- La consigne en elle-même est un apprentissage en soi pour l'élève, et peut donc faire l'objet de jeux et d'activités en début d'année.
- Formulée dès l'école maternelle, la consigne doit être faite de phrases simples et

synthétiques, dont la syntaxe sera adaptée au niveau des élèves.

- Les élèves doivent y percevoir l'anticipation de la tâche à accomplir, la représentation du résultat attendu, la planification du travail et de l'éventuelle évaluation par l'élève, qui peut se retranscrire par le bilan en cycle 1.

Zakhartchouk J.-M., *Lecture d'énoncés et de consignes*. CRDP de Picardie, 1990.

Il s'agit d'un ouvrage qui étudie l'importance de la consigne dans l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, l'auteur analyse la construction de la consigne elle-même. Il définit tout d'abord le concept, puis distingue deux types de consignes, impérative ou injonctive. Quelle que soit sa nature, la consigne est issue d'un exercice scolaire, qui demande à l'élève de procéder à une ou plusieurs opérations pour aboutir au résultat souhaité. Pour atteindre ce but, l'élève doit se référer à la leçon, ce qui n'est pas une évidence pour lui. L'auteur aborde ensuite la composition d'une consigne, en distinguant les données informatives (introduites par des termes comme « sachant que » ou « soit ») et « l'instruction », dans laquelle la séparation nette entre la valeur de vérité générale et l'injonction n'est, là encore, pas toujours clairement visible. Se pose alors la question d'un travail spécifique sur l'implicite de la consigne. En effet, J.-M. Zakhartchouk indique, d'une part, que la compréhension des consignes fait partie des savoir-faire indispensables à la réussite scolaire et relève d'une compétence méthodologique consistant à cerner les différents sens des termes utilisés. L'enseignant se doit donc d'aider ses élèves à accéder à une pensée « abstraite ». D'autre part, la consigne doit tenir compte de la logique de l'apprenant. C'est pourquoi, elle peut revêtir différentes formes :

- Consignes brutes : fixent l'horizon d'un travail (ex : écrire un récit).
- Consignes-procédures : indiquent le chemin à suivre pour parvenir au résultat.
- Consignes de guidage : attirent l'attention sur un point précis mettant en garde contre des erreurs possibles (ex : veiller à ne pas confondre).
- Consignes-critères : il s'agit de critères d'évaluation, de critères de réussite d'un travail,

donc de décomposition du but à atteindre. L'enseignant formulera donc sa consigne en veillant à l'adapter au profil de l'apprenant, selon si celui-ci a plutôt une mémoire et une compréhension auditives ou visuelles, selon s'il a une approche globale ou parcellaire, s'il a tendance à analyser ou à faire des synthèses, s'il est plus ou moins dépendant du contexte, plus ou moins tolérant à l'incertitude, s'il a besoin d'être guidé ou apprécie le travail en autonomie, s'il est « productif » et a besoin de faire pour savoir-faire, ou s'il a un profil d'observateur, de « consommateur », et apprend en regardant, etc.

Enfin, au-delà du fait que la consigne tend vers un but global qui est la réussite de l'élève, l'auteur souligne ses différents objectifs, notamment organiser le travail, donner un conseil de méthode, vérifier si l'élève sait faire quelque chose qu'il a appris, faire une évaluation diagnostique, aider l'élève à faire son travail en l'amenant à réfléchir à ce qui est demandé ou l'aider à bien comprendre ce que l'on attend de lui et vérifier s'il a compris, inciter l'élève à réfléchir sur les manières de procéder, etc.

Il conclut en disant que selon lui, il n'y a pas de « bonnes » consignes car celles-ci peuvent être différentes selon la finalité, la réflexion et le degré d'autonomie que l'enseignant laisse à l'élève. Il indique alors les questions indispensables à se poser pour l'enseignant (notamment, « Pourquoi est-ce que je donne cette consigne ? », « Quel est mon objectif ? », « Est-ce que décomposer la consigne aide les élèves ? », « Au moment de formuler ma consigne, est-ce que je pense aux critères d'évaluation ? »), lesquelles favoriseront la clarté de l'injonction et sa compréhension de la part des élèves, afin de concourir à leur réussite.

## 6. Pistes de résolution de la situation

Lors de notre premier rendu au mois de décembre 2018, nous avons évoqué différentes solutions possibles concernant le passage de la consigne auprès des élèves :

- Prévoir des fiches de préparation, qui permettront de bien penser en amont au vocabulaire utilisé lors des consignes.
- Donner toutes les consignes dans le coin regroupement. Les faire reformuler. Les répéter plus brièvement lorsque les élèves sont installés à leur table. On peut également imaginer de faire reformuler une nouvelle fois les consignes à ce moment-là.

- Prévoir des pictogrammes affichés au tableau et correspondants au matériel nécessaire, aux modalités de travail, de déplacements dans la classe, de fin d'atelier, etc.

En nous appuyant sur l'enquête effectuée auprès de nos pairs ainsi que sur nos lectures, nous avons pu expérimenter deux pistes de résolution.

### *La réglette à consignes*

Une des expérimentations que nous avons souhaitée mettre en œuvre dans le cadre de la résolution de notre situation-problème a été de tester un système de réglottes, dans l'une de nos classes, permettant de clarifier la passation des consignes. Nous avons choisi de créer pour chaque table de travail et atelier une règle cartonnée sur laquelle un certain nombre de consignes de l'atelier sont regroupées et retranscrites par des pictogrammes. Les différents pictogrammes utilisés sont les suivants :

- Les pictogrammes bleus correspondent aux modalités de travail pendant l'atelier : travail seul, en binôme ou en groupe - possibilité d'échanger avec les camarades ou travail en silence.
- Les pictogrammes verts correspondent aux modalités de validation de la fin de l'activité : « je participe à l'atelier dirigé par l'enseignante et je peux l'interpeler quand elle est avec moi » ou alors « je ne suis pas dans cet atelier et je lève la main pour que l'enseignante vienne me voir et valide mon travail ».
- Les pictogrammes jaunes correspondent aux activités autorisées une fois l'atelier terminé (dessin, coloriage, lecture, puzzle...)

Cette réglette prend essentiellement en compte l'environnement de travail autour des activités. L'enseignante qui a expérimenté ce système dans sa classe a choisi de ne pas présenter de pictogrammes relatifs à la consigne elle-même (par exemple, relier ou entourer), d'une part parce que la majorité des ateliers proposés relèvent plutôt de la manipulation, d'autre part, parce que les élèves rencontrent plus de difficultés à mettre en place des conditions propices au travail plutôt qu'à comprendre les consignes liées à l'activité proprement dite. De fait, une fois ces conditions de travail mises en œuvre,

l'enseignante peut se concentrer sur la formulation, la reformulation individuelle et collective des consignes d'activité et se trouve moins sollicitée par des questions ou des recadrages relevant de la gestion de classe. Ces réglettes ont été testées en période 3. Le principal avantage lié à leur utilisation a été de fixer, tant pour l'enseignante stagiaire que pour les élèves, les règles de fonctionnement du travail en atelier. Pour l'enseignante, les réglettes ont permis de clarifier ses propres attentes vis-à-vis des élèves au moment du travail en atelier. Les élèves, quant à eux, se sont assez rapidement adaptés à cet outil, qui a eu l'avantage d'exprimer de façon explicite des règles qui paraissaient logiques pour l'enseignante, mais qui étaient encore de l'ordre de l'implicite pour les élèves.

Au cours de cette période de test, les réglettes ont progressivement été mises de côté, car les règles semblent avoir été intégrées par les élèves. Malgré ce système, la classe reste relativement bruyante lors des ateliers. Aussi, d'autres actions devraient être mises en œuvre en parallèle pour résoudre cette gêne sonore qui semble relever d'une autre logique que celle de la simple compréhension de la consigne d'atelier.

### *Des affichages spécifiques*

Nous avons l'idée de tester la réglette de consignes dans nos trois classes. Cependant, chacune d'entre nous a eu une interprétation différente de l'aspect que celui-ci pouvait prendre. Ainsi, la formulation des consignes et des modalités de travail a été organisée d'une autre manière dans une deuxième classe.

L'enseignante avait pour intention initiale de rappeler les consignes, sous forme de pictogrammes, à deux endroits de la classe (au tableau et sur un affichage par groupe placé dans la classe). Ces consignes seraient présentées de la manière suivante :



Néanmoins, l'enseignante s'est assez rapidement aperçue que certaines activités, plus complexes, c'est à dire qui comportaient plusieurs étapes, requéraient plusieurs



pictogrammes. Sachant qu'elle avait deux affichages à gérer et quatre activités à organiser, il lui a semblé que ce système était lourd à gérer et trop propice aux erreurs.

Elle a donc opté pour un rappel du thème de l'activité de chaque groupe, sur le tableau du coin regroupement et sur l'affichage des groupes comme la photo ci-dessous :



Les élèves du groupe orange doivent ce jour-là travailler sur les formes à l'aide de jeux de Tangram. Les élèves du groupe jaune travaillent sur le principe alphabétique en réalisant un abécédaire. Les élèves du groupe bleu font une séance autour de l'outil numérique avec l'utilisation de Blue-bots. Les élèves du groupe vert ont pour mission de travailler le domaine artistique en réalisant une couronne des rois.

Les consignes de trois ateliers, à savoir des deux ateliers autonomes et de l'atelier mené par l'ATSEM, sont explicitées en regroupement et reformulées par les élèves. Sur le tableau, les pictogrammes sont affichés sous la couleur du groupe au fur et à mesure du passage des consignes. Sur l'affichage dans la classe, les pictogrammes sont affichés en amont, ce qui

permet aux élèves de savoir quelle sera leur activité de la demi-journée dès qu'ils entrent en classe. De cette façon, ils anticipent ce qui va se passer et se repèrent d'autant mieux dans le temps de la journée d'école. Ils tiennent réellement compte des pictogrammes, puisqu'ils attirent l'attention de l'enseignante lorsqu'ils constatent l'absence d'un ou plusieurs pictogrammes.

Par ailleurs, et s'agissant des modalités de travail contribuant à garantir un environnement propice aux apprentissages pendant les ateliers, l'enseignante a opté pour la réalisation, avec les élèves, d'une grande affiche rappelant les conditions du bon déroulement des activités.

Cet affichage reste constamment disponible dans la classe, à proximité de l'affichage des thèmes des ateliers. Il permet aux élèves de s'y référer dès qu'ils le souhaitent ou dès que nécessaire. La majorité d'entre eux a assimilé ces règles et les applique spontanément. Mais une autre partie du groupe a encore besoin de ce rappel explicite. D'ailleurs, tout comme dans le cas des réglettes à consignes, les moments d'ateliers restent encore relativement bruyants, bien que les élèves soient dans leur activité.

## 7. Prendre parti

La question de la consigne est centrale dans la réflexion de tout enseignant, qu'il ait en charge une classe de maternelle ou d'élémentaire. Donner une consigne claire et abordable est une des clés de la réussite des élèves dans les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant.

Notre travail nous a amenées à comprendre les enjeux d'une formulation explicite et progressive des consignes. Nous avons choisi de travailler la consigne dans son aspect visuel par l'intermédiaire de pictogrammes, accessibles dès le cycle 1.

Nos expérimentations ont rempli leurs objectifs auprès de nos classes, lesquels étaient de fluidifier le moment de passation des consignes et d'augmenter le temps et la qualité du travail de nos élèves. En effet, la passation de consignes est aujourd'hui plus facile dans nos

classes. Cependant, nous considérons que ces solutions peuvent être étayées, notamment en développant des jeux et activités autour de la compréhension de la consigne en elle-même. Il s'agirait par exemple d'amener les élèves à réfléchir au contenu des consignes.

Un autre aspect reste à traiter : le travail sur le volume sonore. Celui-ci est lié à la consigne mais nécessite un travail spécifique, qui n'a pas été résolu par nos expérimentations, et pourrait faire l'objet d'activités ludiques complémentaires avec les élèves.