

FAVORISER LA COMPREHENSION DES CONSIGNES A L'AIDE D'UN OUTIL MULTIREGISTRE

Master en enseignement spécialisé
Volée 15-18

Mémoire de Master de Julie Bérens Micheloni

Sous la direction de Alaric Kohler

Bienne, avril 2018

Résumé

Ce travail traitera de la compréhension des consignes. Il sera question de chercher à savoir si un outil « multiregistre » peut contribuer à favoriser la mise en place de stratégies cognitives chez l'élève en difficulté. Le projet reposera principalement sur une démarche de conception d'un outil « multiregistre » réalisée en collaboration avec les élèves. Il s'agira d'évaluer l'outil et de discuter des éventuels bénéfices pour les élèves.

Mots clés

Consignes, intelligence multiples, multimodalité vs « multiregistre », registres sémiotiques, sens.

Remerciements

Par ces quelques lignes, je tiens à remercier les personnes qui m'ont soutenues et accompagnées tout au long de ce travail de recherche.

Un grand merci à M. Alaric Kohler, directeur de ce mémoire, pour son suivi professionnel et bienveillant, ainsi que pour la qualité de nos échanges si riches et précieux.

Je tiens également à remercier chaleureusement les enseignantes qui m'ont ouvert leur porte avec tant de générosité et surtout, Neva Lopez, sans qui rien de tout cela n'aurait été possible.

Sans oublier, mon compère, Thomas Saas pour son soutien infaillible durant cette formation et Christelle, fidèle compagnon de route.

Et pour terminer, ma fille Margaux, pour son énergie contagieuse.

Liste des figures

Figure 1: résumé de la démarche	4
Figure 2: signe triadique de Peirce.....	14
Figure 3: schéma récapitulatif d'un système sémiotique.....	15
Figure 4: schéma récapitulatif des étapes du projet.....	76

Liste des tableaux

Tableau 1: schéma avant l'introduction du dispositif.....	18
Tableau 2: schéma après l'introduction du dispositif.....	18
Tableau 3: dates des interventions	24
Tableau 4: tableaux comparatifs des pré-tests et post-tests	57
Tableau 5: pointage des acquisitions individuelles des élèves E1 et E2	59
Tableau 6: pointage des acquisitions individuelles des élèves E3 et E4	59
Tableau 7: acquisition des " verbes-consignes"	61
Tableau 8: activités, jeux et registres	70
Tableau 9: activité relative au registre visuel	72
Tableau 10: activité relative au registre gestuel.....	73

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé et mots clés.....	i
Listes des figures et tableaux.....	ii
Tables des matières.....	iii, iv, v
Introduction.....	1
1 Problématique.....	2
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	2
1.2 État de la question	5
1.2.1 Les consignes scolaires et leurs fonctions	5
1.2.2 Typologie des consignes scolaires.....	6
1.2.2.1 Consigne ouverte ou fermée	6
1.2.2.2 Consigne simple ou complexe	7
1.2.2.3 Consigne écrite ou orale	7
1.3 Les intelligences multiples	8
1.3.1 L'intelligence vs les intelligences.....	9
1.3.2 Intelligence kinesthésique	10
1.4 Multimodalité	11
1.5 Théorie sémiotique de la communication.....	13
1.5.1 Registre sémiotique	15
1.5.2 Représentations mentales et représentations sémiotiques.....	16
1.6 Question(s) de recherche, objectif(s), hypothèse(s) de recherche	19
1.6.1 Hypothèses.....	20
2 Méthodologie	20

2.1	Fondements méthodologiques	20
2.2	Nature du corpus.....	21
2.2.1	Choix des outils	21
2.2.1.1	Journal de bord	22
2.2.1.2	Enregistrement vidéo	22
2.2.1.3	Entretien semi-dirigé	22
2.2.1.4	Evaluations.....	23
2.3	Procédure et protocole de recherche (dates, durée, contrat de recherche)	24
2.3.1	Choix de l'échantillonnage et de la population	25
2.3.2	Préparation de l'intervention en classe.....	25
2.3.3	Analyse a priori.....	26
2.3.4	Anticipation des résultats découlant des diverses interventions	32
3	Analyse et résultats des données	33
3.1	Descriptions et observations effectuées lors des interventions	34
3.1.1	Intervention au préalable	34
3.1.1.1	Observations du mardi 23 janvier 2018.....	34
3.1.2	Interventions faites en classe	36
3.1.2.1	Intervention A : 2 février 2018 (une leçon)	36
3.1.2.2	Intervention B : 5 février 2018 (trois leçons).....	36
3.1.2.3	Intervention C : 6 février 2018 (deux leçons)	41
3.1.2.4	Intervention D : 9 février 2018 (une leçon).....	44
3.1.2.5	Intervention E : 20 février 2018 (deux leçons).....	46
3.1.2.6	Intervention F : 23 février 2018 (deux leçons).....	48
3.1.2.7	Intervention G : 26 février 2018 (une leçon).....	50
3.1.2.8	Intervention H : 27 février 2018 (une leçon).....	51
3.1.2.9	Intervention I : 7 mars 2018 (une leçon).....	53

3.1.2.10	Intervention J : 13 mars 2018 (une leçon)	54
3.1.2.11	Intervention K : 16 mars 2018 (deux leçons)	55
3.2	Résultats des pré-tests et post-tests	56
3.3	Pointage des acquisitions individuelles	58
3.4	Commentaires	61
3.4.1	Observations de la chercheure participante	61
3.4.2	Rapport des élèves « experts » au projet et au groupe classe	62
3.4.3	L'enseignante régulière	63
4	Discussions.....	64
4.1	Interprétations	64
4.1.1	Succès de la démarche	64
4.1.1.1	Prérequis et ajustements.....	64
4.1.1.2	Retour sur les hypothèses, pré-tests, post-tests et tableaux n°4 et 5.....	65
4.1.1.3	Transferts : rapport des élèves à la tâche scolaire et gestion de classe.	67
4.1.1.4	Genèse instrumentale : appropriation d'un outil.....	68
4.1.2	Analyses complémentaires.....	69
4.1.2.1	Analyse de deux extraits d'enregistrements vidéos	69
4.1.2.2	Modalité visuelle.....	71
4.1.2.3	Modalité gestuelle	72
4.1.2.4	Coordination des différents registres.....	74
4.1.2.5	Faiblesses et limites de la démarche	76
5	Conclusion	77
6	Bibliographie	79
7	Webographie	80

Introduction

J'ai choisi, dans un premier temps, de me pencher sur la question de la compréhension des consignes. Cette thématique découle directement d'un constat issu du terrain. Travaillant dans une structure d'accueil chargée d'enseigner le français à des élèves allophones, je suis confrontée à un problème récurrent. Force est de constater que ce n'est pas l'apanage de ce type de classe mais une problématique générale et commune à des nombreux enseignants. Apparemment, l'apprentissage et la compréhension d'une langue étrangère n'est pas une explication suffisante permettant de saisir les difficultés relatives à la compréhension des consignes. En d'autres termes, la maîtrise de la langue de scolarisation ne garantit pas nécessairement l'accès à une bonne compréhension des consignes.

Travaillant donc avec des élèves allophones, ma façon d'enseigner se doit de refléter l'usage de différents supports. Ainsi, mon questionnement initial s'inscrit dans une réflexion relative à ma manière d'enseigner du point de vue des modalités sensorielles. Travailler avec des élèves allophones a « façonné » ma pratique et m'a certainement sensibilisée tout particulièrement à la manière dont sont reçues les informations. Les savoirs, contenus et messages que je tente de transmettre au quotidien me demandent souvent de recourir à différentes stratégies et de constater que les modalités visuelles étaient largement exploitées au détriment d'autres modalités. En effet, j'ai pour habitude de travailler avec mes élèves en m'aidant systématiquement de supports tels que des images, des dessins, etc.

Pourtant, il est apparu que le recours au geste me paraissait quelque peu arbitraire et manquait de consistance, situation que je trouvais parfois inconfortable. Autrement dit, il m'arrivait de mimer un mot d'une certaine manière un jour et d'une autre le jour suivant. Il semble plus pertinent d'associer le fait de sous-tendre ce qui est dit par des gestes à un registre de la représentation plutôt qu'à une question de perception (auditive, visuelle, etc.). Bien évidemment, cette réflexion sera développée par la suite dans ce travail.

C'est ainsi qu'il me parut intéressant de recourir, de façon plus explicite, et « institutionnalisée », à un dispositif « multiregistre » basé principalement sur la gestuelle pour faciliter l'accès aux consignes.

Le texte est divisé en plusieurs parties dont la première se rapporte à l'apport de la littérature scientifique permettant de faire le point sur les concepts relatifs au questionnement de ce travail tels que les consignes, la multimodalité, les intelligences multiples et la sémiotique. La seconde partie est principalement consacrée à la description du dispositif ainsi qu'à son introduction. Puis, la troisième partie cherche à identifier et à évaluer les effets du dispositif mis en place. La dernière partie propose une discussion et une interprétation des résultats.

1 Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Afin de mieux saisir l'objet de recherche de ce travail, il convient de s'arrêter sur certaines notions nécessaires à l'articulation de la mise en problématique. La question soulevée tourne principalement autour d'une interrogation sur la possible mise en lien entre l'introduction d'un dispositif favorisant la compréhension des consignes et son éventuelle « transférabilité » à d'autres situations d'apprentissages.

Par conséquent, il s'agira d'engager ce travail de recherche en abordant la question de la consigne au sens global du terme et en essayant de mettre en lumière son importance et les incidences que cela peut engendrer si cette dernière n'est pas comprise. Ici, la question de la consigne concerne les degrés de 3^{ème} Harnos et 4^{ème} Harnos.

Ensuite, il s'agira d'aborder les différentes intelligences décrites par H. Gardner au début des années 1980 en se demandant dans quelle mesure ces dernières doivent être prises en considération dans la manière de formuler une consigne. En effet, certains élèves sont plus enclins à saisir ce qui est attendu lorsqu'une consigne est écrite et d'autres ont, par exemple, besoin qu'elle soit « traduite » autrement.

C'est ainsi que la question de la multimodalité de l'enseignement entre en compte afin de saisir les différentes façons d'émettre et de recevoir une information.

Pour en revenir à la consigne, celle-ci peut être considérée comme le tremplin ou un prétexte à un questionnement plus spécifique relatif au signe, au sens et à son interprétation. En effet, la question du signe sera traitée dans ce travail dans le but de s'attarder quelque peu sur ce qui est compris par l'enseignant et par l'élève, de relever ou mettre en lumière la tension entre les deux points de vue. Ainsi, la question relative à la sémiotique sera plus appuyée que celle des modalités sensorielles bien qu'elles-mêmes aient toute leur importance dans la compréhension globale de la question. Ces dernières peuvent nous éclairer sur certaines interrogations à savoir comment le geste est-il perçu par les élèves et comment est-il répété (kinesthésique).

Comme précisé plus haut, le recours quotidien aux gestes dans ma pratique me paraissait manquer de constance car un même mot pouvait être traduit en geste différemment selon les jours ou l'interlocuteur. Par conséquent, le geste en tant que tel ne peut être associé à un signe car celui-ci est variable et peu conventionnel.

Il s'agira donc, sur le terrain, d'observer dans quelle mesure un outil basé sur la gestuelle peut être compris comme une nouvelle stratégie renforçant la compréhension des consignes.

Plus largement, l'intérêt de la question repose sur l'utilité de soutenir le langage par la gestuelle dans l'optique d'offrir éventuellement plus de compréhension aux élèves.

Ci-dessous, un tableau résumant brièvement les différents paramètres compris dans la question soulevée par ce travail.

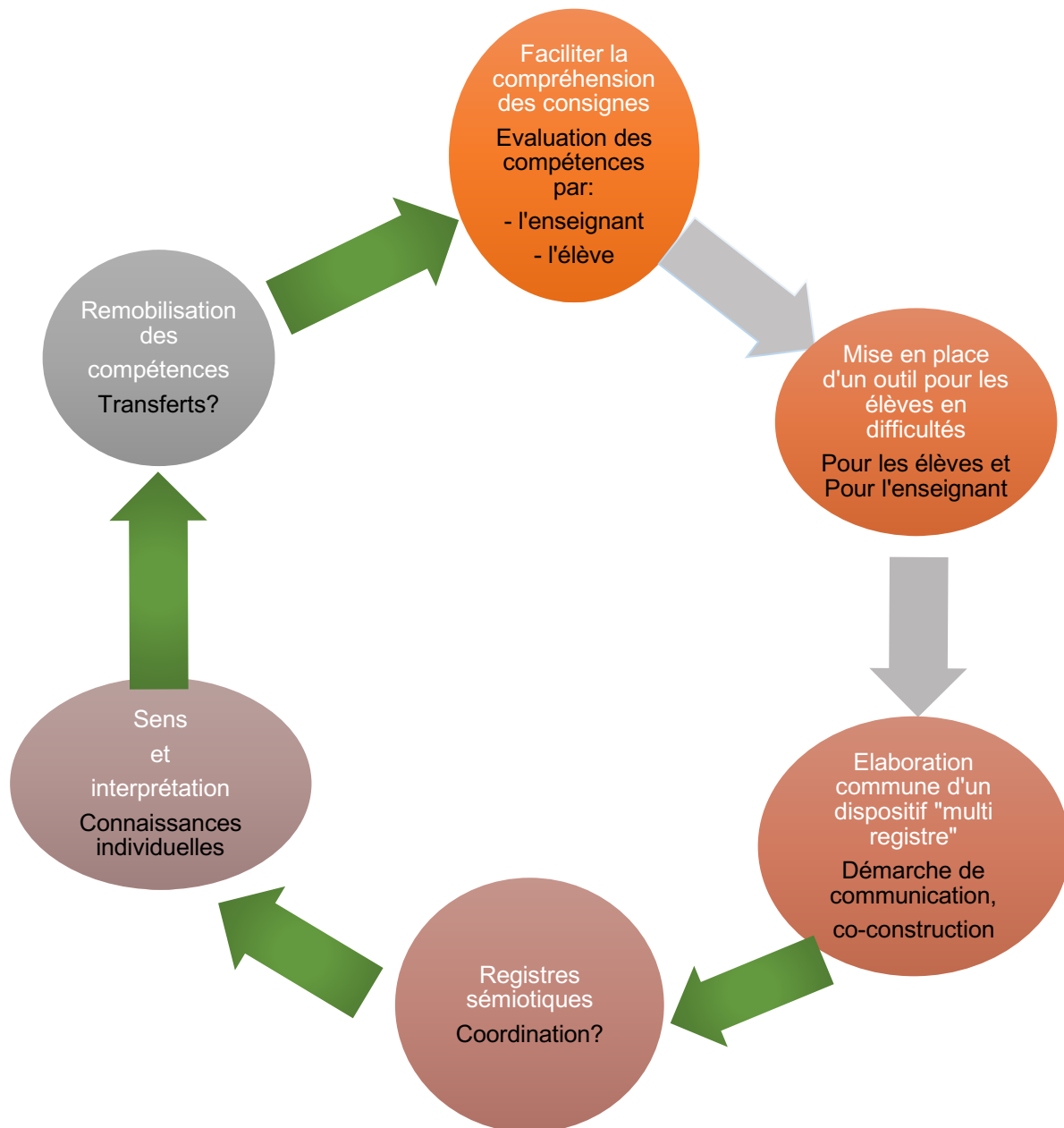


FIGURE 1: RESUME DE LA DEMARCHE

1.2 État de la question

1.2.1 Les consignes scolaires et leurs fonctions

La compréhension des consignes semble être une condition incontournable dans les processus d'apprentissages d'où l'intérêt qu'on lui porte depuis plusieurs dizaines d'années. A ce propos, Meirieu cité par Zakhartchouk (2016), décrit les consignes scolaires comme étant « la pierre de touche de tout enseignement » (p.5).

D'autres auteurs tel que Zakhartchouk (1999), étant parmi l'un des précurseurs de cette thématique, propose de définir la consigne scolaire comme :

« Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage » (p.18).

En effet, les élèves se retrouvent souvent « bombardés » de consignes orales ou écrites qui ont pour but de les mettre au travail. Autrement dit, l'objectif à proprement parler de la consigne consiste à amener l'élève à réaliser une tâche quelle qu'elle soit. Cet objectif est nettement plus complexe qu'il n'y paraît. Les malentendus, les erreurs, les doubles sens, les imprécisions, les objectifs inadéquats, etc., sont récurrents. Dans son article, Zakhartchouk (2000, p.51) souligne que le nombre de consignes journalières est très conséquent et démarre dès l'arrivée des élèves en classe. : « entrez », « allez-vous asseoir », « sortez vos cahiers », « passez à l'exercice suivant », etc. Encore une fois, la consigne comporte une diversité d'objectifs dont le plus simple est de mettre l'élève au travail.

En plus de la question de la compréhension de la consigne en tant que telle, il est également intéressant de prendre en compte l'aspect « injonction » qui la sous-entend. La consigne peut, dans une certaine mesure, être associée à une forme de pouvoir sur celui à qui elle s'adresse, et ce dernier peut si plier ou s'y soustraire.

Cet aspect-là de la question ne sera pas traité dans ce travail, il paraissait pourtant intéressant de le mentionner.

1.2.2 Typologie des consignes scolaires

Les consignes scolaires, qu'elles soient explicites ou implicites, orales ou écrites, revêtent des formes multiples et sont omniprésentes en classe.

Communément, elles sont perçues comme une aide pour l'apprenant lui permettant de progresser dans ses apprentissages, une sorte de vecteur d'informations offrant la possibilité aux élèves d'identifier les objectifs et attentes que comporte la tâche en question. Toutefois, celles-ci demeurent trop souvent un obstacle et une entrave aux progrès de l'élève. Lorsqu'elles ne sont pas ou mal comprises, l'exécution de la tâche n'est plus réalisable et son résultat se trouve erroné. Que faire lorsque la consigne n'est pas accessible ou qu'elle n'est pas compréhensible ? Et qu'en est-il des élèves en difficultés ? Tout en sachant que la consigne idéale n'existe pas, je chercherai à investiguer ces questions.

Une autre question se pose, lorsque l'élève ne fait pas ce qui est demandé par la consigne : est-ce que l'élève n'obéit pas (un rapport de pouvoir), ne comprend pas l'intention de communication (peine à interpréter) ou n'accède pas à la tâche intellectuelle (compétence) ? Ici, il s'agirait de mettre l'accent sur l'aspect de la communication et de l'interprétation.

1.2.2.1 Consigne ouverte ou fermée

La consigne ouverte peut être traduite par un guidage passablement faible et demande une réponse construite et rédigée. Elle laisse place à une plus ou moins grande liberté relative à la présentation et contenu de la réponse. Tandis que la consigne fermée présente un guidage plutôt fort et demande une réponse sélectionnée et donc peu ou pas de place à la production personnelle. Elle offre souvent un choix limité de possibilité de réponses.

1.2.2.2 Consigne simple ou complexe

Au niveau de la tâche en tant que telle, la consigne simple ne comporte qu'une seule exigence contrairement à la consigne complexe. Souvent, la consigne complexe contient dans une seule phrase plusieurs consignes pouvant se chevaucher ce qui peut alourdir la tâche de l'élève.

1.2.2.3 Consigne écrite ou orale

Pouvoir lire est une compétence fondamentale et essentielle pour accéder à une scolarité harmonieuse. En parallèle à la capacité à lire, il semble tout aussi primordial de mettre du sens sur ce qui est lu, de comprendre ce qui est écrit et d'effectuer ce qui est attendu et cela va sans dire que la tâche est, par conséquent, très exigeante pour l'élève mais également pour l'enseignant.

La consigne écrite est comme une phrase plus ou moins longue. Certaines conjonctions de subordination (d'abord, ensuite, enfin, etc.) permettent la hiérarchisation des tâches à exécuter. Contrairement à la consigne orale, la consigne écrite reste à disposition durant la réalisation de la tâche, ce qui peut faciliter l'exécution d'une tâche pour certains élèves pouvant ainsi s'y référer en cas d'oubli. C'est ici que se pose la question des registres sémiotiques, notion qui sera traitée plus loin. Par exemple, les images, les mots, les graphes ne sont pas équivalents.

La consigne orale donne des informations aux élèves sur le travail à effectuer. Cette forme de consigne a pour particularité de faire appel à l'attention des élèves. Ainsi, celle-ci doit être claire et courte pour permettre sa mémorisation et effectuer le travail demandé.

A propos des consignes orales, Zakhartchouk (2016) suggère de reformuler les consignes le plus souvent possible en utilisant des métaphores familières mais aussi en ayant recours à l'utilisation du geste. Le geste étant une modalité visuelle étant donné qu'on l'observe.

En constatant que l'élaboration tout comme la compréhension d'une consigne comporte de nombreux défis et diverses facettes, il semble légitime de se poser cette première question :

➤ *Est-il possible d'améliorer l'interprétation des consignes pour les élèves en difficulté ?*

1.3 Les intelligences multiples

Une première piste pour tenter de répondre à la question ci-dessus, est de l'aborder à l'aide du concept des intelligences multiples. Le but consiste à examiner si cette approche permettrait ou non d'améliorer la compréhension des consignes. Autrement dit, la prise en considération des diverses intelligences peut-elle faciliter la compréhension des consignes ?

Zakhartchouk (2016) pointe également l'importance de s'attarder sur ce qu'il nomme les « styles personnels d'apprentissage » (p.26) et attire notre attention sur les différentes ressources à utiliser afin de faire profiter un éventail plus large d'élèves. Il s'agit pour lui de rendre compte de la diversité des profils, ce qui nous permet de nous intéresser, à présent, aux intelligences multiples faisant référence à la pluridimensionnalité des intelligences.

A ce propos, Howard Gardner (1983) publie un ouvrage dans lequel il propose d'appréhender le concept de l'intelligence différemment et se détache, dès lors, des approches de l'époque relatives au concept d'intelligence. Le postulat qu'il avance rencontre un grand succès et soulève de nombreuses questions. L'idée de comprendre différemment l'intelligence et par conséquent, son évaluation, ébranle plus d'une théorie relative aux performances mesurées à l'aide des traditionnels tests du QI tels que celui de Binet et Simon. Son postulat permet de concevoir l'intelligence comme quelque chose de moins rigide.

Cependant, ses travaux ont été vivement critiqués par la communauté scientifique, en particuliers les prétendus fondements neuropsychologiques de sa théorie. Il paraît donc prudent de garder une certaine distance avant de tirer toutes conclusions hâtives. Toutefois, ses travaux permettent d'attirer l'attention sur l'importance qui doit être accordée à la diversité des ressources des élèves.

Dans cette recherche l'emphase sera mise sur l'intelligence kinesthésique qui peut se comprendre de manière simplifiée par un apprentissage au travers du mouvement. Autrement dit, danser, manipuler, mimer, fabriquer, être actif physiquement dans son apprentissage afin d'être en relation avec l'objet d'apprentissage.

D'ailleurs, Gardner (1993) définit l'intelligence kinesthésique comme étant « la capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens en utilisant tout ou une partie de son corps » (p.19).

1.3.1 L'intelligence vs les intelligences

Comme explicité plus haut, Gardner comprend l'intelligence de manière plus large, en la décrivant comme étant pluridimensionnelle. Cet aspect-là de sa théorie est aujourd'hui largement accepté. Suite à différentes recherches relatives à la cognition, il amène un nouvel éclairage en proposant la théorie des « intelligences multiples ». Plus précisément, il parle selon ses propres termes d'une :

Toute autre approche, fondée sur une vision radicalement opposée de l'esprit et débouchant sur une conception de l'école très différente. Il s'agit d'une conception plurielle de l'intelligence qui prend en considération les nombreuses et différentes facettes de l'activité cognitive et qui reconnaît que nous différons les uns des autres par notre acuité cognitive et nos styles cognitifs contrastés (1993, p.18-19).

Selon lui, il semblerait réducteur de considérer l'intelligence comme ne revêtant qu'une seule forme. C'est donc à l'issue de ses travaux que Gardner valide huit intelligences offrant ainsi une vision du concept moins statique et plus riche. Ces huit intelligences sont les suivantes : intelligence linguistique, intelligence logico-mathématique, intelligence

visuo-spatiale, intelligence interpersonnelle, intelligence intrapersonnelle, intelligence kinesthésique et intelligence musicale.

Chaque intelligence doit comporter un noyau opératoire (ensemble d'opérations) identifiable. En tant que système de traitement à base neuronale, chaque intelligence est activée ou déclenchée par certains types d'informations, externes ou internes. Par exemple, un des noyaux de l'intelligence musicale consiste à avoir « de l'oreille », tandis qu'un de ceux de l'intelligence langagière est la sensibilité aux caractéristiques phonologiques (1993, p.31).

Encore une fois, il paraît important de garder une certaine prudence face à certains postulats de cette théorie. L'inconvénient majeur réside dans le fait de cantonner un élève à un profil au détriment des autres profils. Il importe donc de varier les enseignements tenant compte des diverses possibilités d'apprentissages tout en veillant à ne pas se cristalliser sur un profil soi-disant dominant, aspect de cette théorie qui n'a jamais pu être validé empiriquement.

1.3.2 Intelligence kinesthésique

Dans l'enseignement, deux intelligences sont les plus fréquemment utilisées. Il s'agirait de l'intelligence logico-mathématique et l'intelligence linguistique. Quant aux autres, elles ne seraient que peu sollicitées.

Communément, l'activité physique est associée aux leçons d'éducation physique. Le fait de bouger en classe, d'être en mouvement, d'utiliser son corps comme un outil reste encore peu usité. Rares sont les salles de classe offrant des espaces dédiés aux élèves nécessitant de bouger librement dans le but de se décharger ou encore d'intégrer de nouvelles notions. Pourtant, certaines activités manuelles ou kinesthésiques permettent l'acquisition de nouveaux apprentissages.

A propos des élèves en difficultés, Renaud Keymeulen (2013), explique que nombreux sont les élèves qui utilisent l'intelligence kinesthésique, « leur apprendre à se concentrer, à mémoriser en bougeant ou en jouant avec leurs émotions est réellement efficace »

(p.102). Il associe le kinesthésique, dont l'action de mimer fait partie, à ce que l'on pourrait appeler « le mouvement gratuit : marcher, courir, se balancer...l'apprenant pourra aussi établir des liens entre ses mouvement et l'objets à mémoriser ou aller plus loin en jouant sur la mise ne scène » (p.111).

Pour Armstrong (1999), les élèves qui démontrent des signes d'intelligences kinesthésiques devraient avoir l'occasion d'apprendre en manipulant des objets ou en fabriquant des choses de leurs mains. Dans son ouvrage, ce dernier propose quelques stratégies d'enseignement qui faciliterait, selon lui, certaines acquisitions.

La stratégie des concepts kinesthésiques met en jeu la présentation de notions par des illustrations physiques ou le mime des notions ou des termes particuliers de la leçon par les élèves. Ce type d'activité demande aux élèves de traduire de l'information d'un système de symboles linguistiques ou logiques en expression purement kinesthésique (p.76).

En d'autres termes, il peut paraître quelque peu réducteur de comprendre les consignes scolaires comme étant uniquement une information émise d'un point A à un point B. Divers facteurs autres que le simple fait d'émettre et de recevoir semblent entrer en ligne de compte. Comme nous venons de le voir, les différentes intelligences sont susceptibles de jouer un certain rôle.

Par conséquent, il paraît donc intéressant de se pencher sur l'utilité ou non de recourir à des enseignements et/ou outils dits multimodaux et de s'interroger sur l'adéquation entre multiplicité des intelligences et modalités sensorielles. En effet, les enseignements ou outils multimodaux sont ici compris comme faisant appel aux cinq sens.

1.4 Multimodalité

En effet, dans certaines branches enseignées telles que l'éducation physique ou musicale, il n'est pas rare de voir l'enseignant mimer ses dires. L'action de mimer est une technique qui permet, aux enseignants comme aux élèves, de faire appel à divers éléments.

Comme le précise Tellier (2009) :

L'adjectif multimodal peut être utilisé pour caractériser la parole de l'enseignant. Il recouvre alors une réalité plus large. En effet, est multimodale toute conduite langagière à visée pédagogique qui a recours à différents supports redondants permettant l'accès au sens. Ces supports utilisés par l'enseignant peuvent être linguistiques, prosodiques, kinésiques mais aussi picturaux (p.2).

Comme précisé par l'auteure, les supports sont qualifiés de linguistiques, kinésiques, etc. alors que, comme nous le verrons plus tard, nous pouvons plutôt les assimiler à des registres sémiotiques.

Ces gestes encodés effectués dans le cadre d'un enseignement, permettent, souvent, de saisir ce qui est dit ou attendu. Il s'agit d'une forme de reformulation gestuelle de la consigne. D'ailleurs, il arrive fréquemment durant les leçons que le langage non verbal de l'enseignant sous-tende ses propos avec des gestes. L'utilisation redondante de plusieurs modalités offre la possibilité aux élèves de compléter et de parfaire leur compréhension. Si, par exemple, un doute subsiste sur la signification d'une image, celle-ci peut être complétée par un geste ou une manipulation. Colletta (cité par Tellier 2009, p.1) ajoute que « l'individu qui reçoit cette conduite langagière, perçoit celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont il est équipé. [...] En outre, il voit et interprète l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur (gestes, mimiques, regards, etc.) ».

Ainsi, nous pouvons constater que nous nous retrouvons explicitement dans les modalités sensorielles, celles de la perception se trouvant plutôt de côté de l'élève.

De plus, « ces modalités permettent à l'enseignant d'attirer l'attention, de renforcer le processus de mémorisation des élèves » (Tellier, 2009, p.2).

Pendax (cité par Tellier, 2009, p.3) distingue trois phases représentant trois fonctions différentes.

Ces phases s'enchaînent parfaitement sans que l'enfant ne s'en aperçoive. La première phase a une fonction de *sensibilisation* pour faire découvrir à l'apprenant des éléments nouveaux, la seconde phase dite de *structuration* permet à l'apprenant de conceptualiser la structure du contenu langagier nouveau. Enfin, la troisième phase dite *d'entraînement* donne à l'apprenant l'occasion de manipuler les formes et de les automatiser (p.3).

En amont, dans le chapitre relatif aux consignes, il a été question de mettre à disposition des ressources aux élèves. Après avoir parcouru la question des intelligences multiples et de la modalité, il semble possible de pouvoir continuer notre raisonnement. En effet, Zakhartchouk (2000, p.51) propose certaines pistes comme par exemple recourir à la métacognition, mettre en place des outils communs à la classe ou permettre une réflexion avec les élèves sur le sens même des consignes.

Les consignes orales et écrites sont donc reçues, perçues et traitées de manière différentes. C'est ici qu'il est possible d'associer les diverses typologies de consignes aux différentes modalités sensorielles afin d'identifier quelle typologie se réfère à quelle modalité.

➤ *Est-il possible d'améliorer l'interprétation des consignes pour les élèves en difficultés à l'aide d'un outil « multimodal » ?*

1.5 Théorie sémiotique de la communication

Après la mise en place et l'utilisation d'un outil multimodal, il paraît intéressant de se pencher sur le sens et l'interprétation qui en résulte. Ainsi, il convient de réfléchir à la relation entre les éléments utilisées dans les messages (les mots, les images, les gestes) et le sens. Autrement dit, est-ce que nous disons bien ce que nous voulons dire ?

Nous parlons donc de sémiotique. Il est usuel de la définir comme étant l'étude du sens. Généralement, son champ d'intérêt est plus vaste que la communication. D'ailleurs, on produit du sens même quand on ne communique pas. La sémiotique ne s'intéresse pas qu'à la langue mais aussi par exemple au cinéma, à la danse, etc. Elle étudie les mécanismes de production de sens et non la langue comme un système.

L'un des principaux concepts de la sémiotique est le signe. Le signe est un élément qui fait sens. Par exemple, une rose ne signifie pas l'amour en tant que tel puisqu'il s'agit d'une plante mais elle est communément associée à l'amour dans l'esprit des individus.

Peirce cité par Grize (1996) explique qu'un signe est une relation triadique entre un représentamen, un interprétant et un objet. Selon lui, un signe résulte toujours d'une activité de pensée.

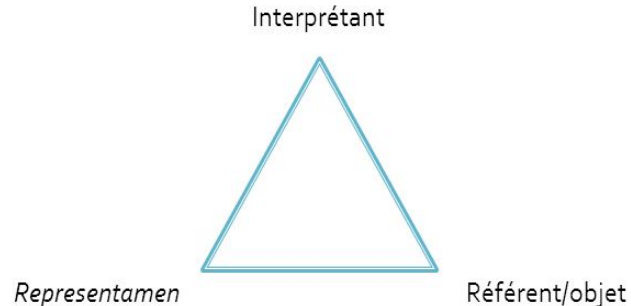


FIGURE 2: SIGNE TRIADIQUE DE PEIRCE

1.5.1 Registre sémiotique

Afin d'étoffer notre raisonnement sur la question du sens, la notion de registre sémiotique est utilisée dans le cadre de ce travail pour enrichir notre point de vue et tenter d'appréhender ce qui se passe en amont, lors de la « mise en sens ». Il est vrai que cette notion de registre sémiotique est habituellement associée à la didactique des mathématiques. En effet, la littérature relative à cette thématique est principalement associée aux branches scientifiques.

Duval (1993) fait référence à cette notion dans le cadre de travaux effectués en didactiques des mathématiques. Ce dernier, n'a pas transféré cette notion à d'autres branches. Cependant, cette notion semble être utile dans le cadre de cette réflexion. Il considère que les représentations sémiotiques ne peuvent donc pas être produites sans la mobilisation d'un système sémiotique. Il définit un registre sémiotique comme un système sémiotique lorsque celui-ci remplit simultanément 3 fonctions cognitives fondamentales telles que :

- la fonction de communication
- la fonction de traitement
- la fonction d'objectivation

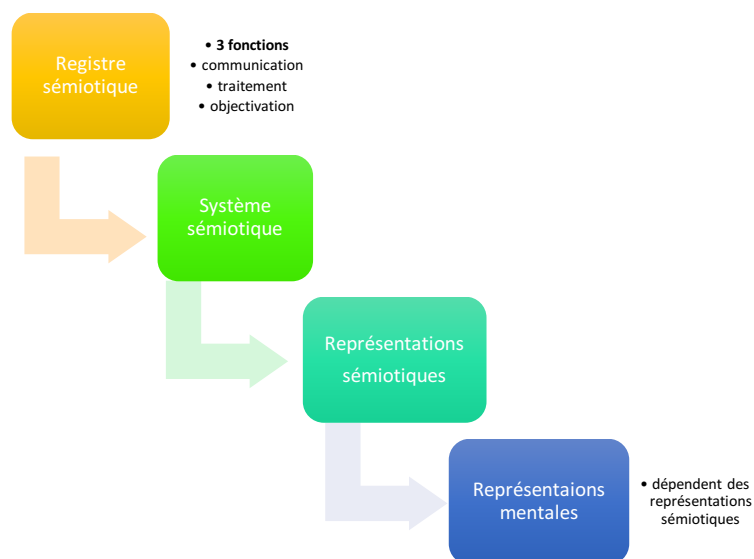


FIGURE 3: SCHEMA RECAPITULATIF D'UN SYSTEME SEMIOTIQUE

En d'autres termes, Duval explique qu'un élève, lors d'une activité mathématique, fera appel à plusieurs registres sémiotiques, comme par exemple, celui de la langue naturelle, celui de l'écriture algébrique, ou celui des représentations graphiques. Selon lui, l'apprentissage se fait dans le jeu entre les différents registres et leur bonne coordination. Cette coordination entre les différents registres permettrait une meilleure compréhension d'un contenu conceptuel. En effet, les recherches de Duval mettent à mal l'idée qu'un seul registre suffirait.

La compréhension (intégrative) d'un contenu conceptuel repose sur la coordination d'au moins deux registres de représentation, et cette coordination se manifeste par la rapidité et la spontanéité de l'activité de conversion. Cette coordination est loin d'être naturelle. Et elle ne semble pas pouvoir se réaliser dans le cadre d'un enseignement principalement déterminé par des contenus conceptuels. (Duval cité par Malafosse et al., 2000, p.3).

En s'appuyant sur les propos de Duval, une question émerge : est-il possible de considérer un outil multimodal comme registre sémiotique facilitant l'interprétation d'un objet d'apprentissage ?

1.5.2 Représentations mentales et représentations sémiotiques

Duval (1993) précise que les représentations sémiotiques sont plus qu'un « simple moyen d'extériorisation des représentations mentales à des fins de communications » et que ces mêmes représentations concourent à plusieurs niveaux lors d'une activité cognitive. Selon lui, les représentations sémiotiques participent au développement des représentations mentales, à l'accomplissement des différentes fonctions cognitives ainsi qu'à la production de nouvelles connaissances.

On ne peut pas faire comme si les représentations sémiotiques étaient simplement subordonnées aux représentations mentales, puisque le développement des secondes dépend de l'intériorisation des premières et que seules les représentations sémiotiques permettent de remplir certaines fonctions cognitives essentielles (Duval cité par Didier Malafosse et al., 2000, p.3).

Les représentations mentales, semblerait-il, sont étroitement liées voire dépendantes des représentations sémiotiques.

Jusqu'à présent, il a été question d'un dispositif multimodal mais il semble plus pertinent de parler d'un outil « multiregistre » car celui-ci ne peut être défini comme étant uniquement de l'ordre du multimodal. En effet, ce dispositif comporte plusieurs registres susceptibles d'en engendrer d'autres. C'est pourquoi il semble plus judicieux d'opter pour le terme « multiregistre » au lieu de multimodal.

➤ *Le recours à l'explicitation des consignes par l'élaboration commune d'un outil « multiregistre » peut-il être considéré comme favorisant l'interprétation de l'élève en difficulté ?*

Il est peut-être envisageable de considérer la communication « classique » entre enseignant et élève comme étant plus unidirectionnelle et fréquemment dépourvue de partage de sens commun.

En effet, il semble important de s'intéresser à la rencontre de deux points de vue ; celui de l'enseignant et celui de l'élève. L'enseignant est détenteur de ses propres registres. Ils sont reçus et traités par l'élève au travers différentes modalités. Sachant, par exemple, que l'enseignant fait appel à son propre registre verbal lorsqu'il donne une consigne, le partage de sens est unidirectionnel et ne découle pas d'une co-construction.

Le premier schéma, ci-dessous, modélise la transmission d'une consigne par l'enseignante, et la production d'une réponse chez l'élève (d'où le fait que le registre sémiotique est tout en bas dans sa colonne, comme « output »).

Le deuxième schéma, où il y a co-construction, devrait permettre à l'élève d'utiliser les registres sémiotiques pour construire ses connaissances, et peut-être alors que les modalités, les constructions des connaissances et les registres sémiotiques sont dans des interactions (flèches doubles) et non plus en séquence.

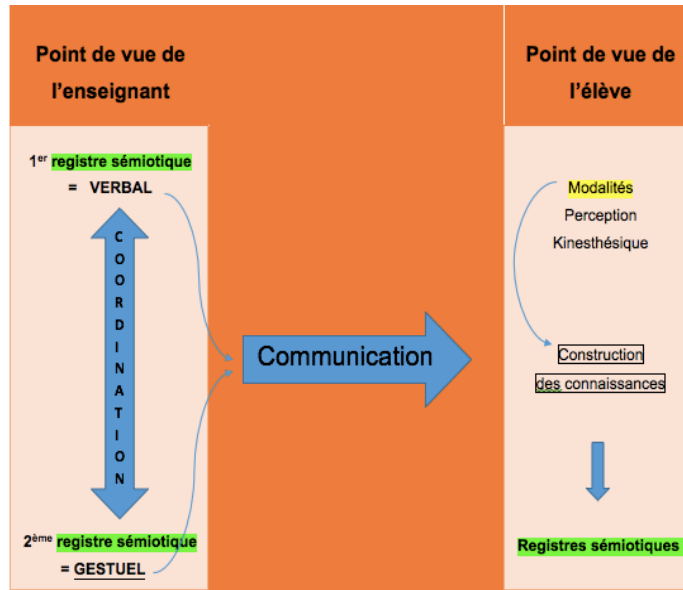


TABLEAU 1: SCHEMA AVANT L'INTRODUCTION DU DISPOSITIF

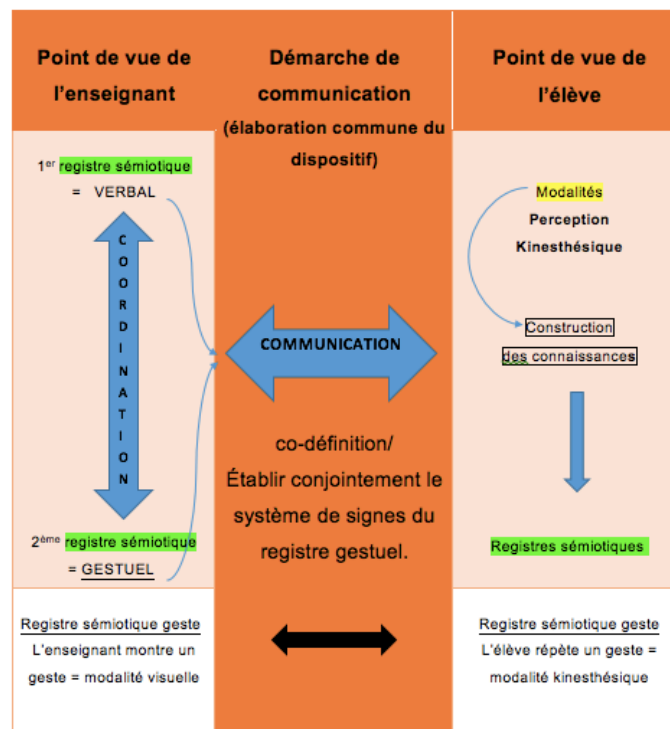


TABLEAU 2: SCHEMA APRES L'INTRODUCTION DU DISPOSITIF

Il s'agit donc de proposer un dispositif à introduire en classe permettant de faciliter l'accès à la compréhension des consignes.

En passant par les différentes étapes prévues lors des interventions en classe, l'intervenante permettra de créer un registre sémiotique gestuel commun. L'élaboration commune de ce dispositif favorisera possiblement le partage d'une « mise en sens » commune ; un même geste partagé par tous devenant de ce fait un signe. Cela devrait permettre aux élèves d'utiliser les registres sémiotiques comme des instruments pour construire leurs connaissances.

1.6 Question(s) de recherche, objectif(s), hypothèse(s) de recherche

Comme précité plus en amont, pouvoir lire est une compétence essentielle pour accéder à une scolarité appropriée permettant de comprendre ce qui est écrit et d'effectuer ce qui est attendu.

Considérant que les consignes sont omniprésentes dans le contexte classe et qu'elles permettent l'accès à la réalisation d'une tâche donnée, il importe de donner du sens, d'explicitier clairement leur rôle et d'offrir divers outils aux élèves.

Ainsi, la question de recherche nécessite encore une modification supplémentaire, car le travail de recherche sur le terrain débutera par une évaluation écrite, ce qui engendre, par conséquent, la modification suivante :

➤ *Le recours à l'explicitation des consignes écrites par l'élaboration commune d'un outil « multiregistre » peut-il être considéré comme favorisant l'interprétation de l'élève en difficulté ?*

A présent, la question se porte non pas sur l'efficacité de l'introduction de l'outil mais plutôt sur une éventuelle efficacité relative à l'interprétation des consignes écrites.

1.6.1 Hypothèses

Les hypothèses présentées ici découlent d'une anticipation relative aux effets du dispositif mis en place.

- A. Les élèves sont capables de reproduire les gestes correspondants aux « verbes-consignes » en particulier ceux qu'ils ont inventés eux-mêmes.
- B. Les enseignantes donnent leurs consignes en les soutenant par des gestes mais pas de manière systématique.
- C. La réalisation commune et le recours d'un outil « multiregistre » facilite la compréhension des consignes.

2 Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Le choix du type de la démarche proposé pour ce travail découle des finalités de ma recherche.

Les lectures relatives à la question des consignes soulignent fréquemment toute la complexité qu'elles comportent. Une complexité pour l'élève mais aussi pour l'enseignant qui se doit d'être attentif aux choix des mots utilisés et à l'adoption d'une « fermeté linguistique » (Meirieu, p.7). Les consignes parfaites n'existent pas. Cependant, il est possible, avec une certaine rigueur, de trouver différentes stratégies pour les rendre plus intelligibles. En tant qu'enseignant, rester attentif aux discours utilisés et faire appel à divers supports peut amener l'élève à une meilleure compréhension. Pour cela, il est nécessaire d'inventer, d'expérimenter, de tester, de valider des supports novateurs.

Il s'agit, ici, de tenter d'explicitier mon approche et les choix effectués. Cela commence par le choix de ma démarche qui est celui de l'ingénierie didactique, définie par Artigue (1988) comme étant caractérisée « par un schéma expérimental basé sur des

« réalisations didactiques » en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (p.286).

En effet, le choix de cette méthode a été effectué pour diverses raisons. La première repose principalement sur l'avantage que présente cette méthodologie de recherche centrée, entre autres, sur des données présentes dans une séquence d'enseignement.

Il convient de parler de recherche pragmatique car il est question de tenter de résoudre un problème et d'offrir une éventuelle solution au travers d'une intervention sous forme d'élaboration d'un dispositif pour aboutir sur la confrontation des analyses a priori et a posteriori. Il va de soi que cette recherche est de type qualitative puisque les données récoltées porteront uniquement sur l'étude de 6 élèves.

Encore une fois, cette recherche a pour but principal de chercher à savoir si l'élaboration commune (élèves et enseignant) d'un outil « multiregistre » permet aux élèves de mieux accéder à la compréhension des consignes. Cette démarche de type compréhensive, consistant, comme son nom l'indique, à comprendre les effets de l'outil mis en place.

Après avoir introduit l'outil, il s'agira d'identifier et d'évaluer les éventuels effets de l'outil en question permettant la mise en place de stratégies d'apprentissages. L'élaboration commune de l'outil et son usage permettra-t-il de mieux comprendre les consignes ?

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Choix des outils

Les outils choisis, ici, ont pour objectif de récolter des données pertinentes susceptibles de pouvoir offrir suffisamment d'indicateurs permettant d'identifier, décrire et saisir les effets de l'introduction du dispositif. Il s'agira d'avoir recours à différents outils afin d'accéder à une objectivation de la question par différents moyens. Les outils qui seront utilisés sont expliqués ci-dessous.

2.2.1.1 *Journal de bord*

Le journal de bord débute lors de mes premiers pas sur le terrain. Comme explicité plus haut, une première observation est réalisée afin de saisir le fonctionnement de la classe. La prise de notes semble un moyen efficace pour garder des traces issues d'une observation directe. Ces traces écrites ont pour but d'étoffer les autres données récoltées. Ce journal de bord est l'outil le plus longuement utilisé étant donné qu'il m'accompagne dans chacune de mes interventions.

2.2.1.2 *Enregistrement vidéo*

Je souhaite avoir recours à cet outil à trois reprises lors de ma recherche. Une première fois avant toute intervention, une seconde une fois lorsque le dispositif est mis en place et une dernière fois lors d'une leçon ordinaire sans ma présence afin de savoir dans quelle mesure les enseignantes travaillent avec le dispositif et comment les élèves l'utilisent. Cet outil me paraît adapté dans la mesure où il pourra rendre en image les gestes des enfants. Le dispositif étant basé sur ce principe, il semble donc important de pouvoir le constater visuellement.

2.2.1.3 *Entretien semi-dirigé*

J'ai décidé de m'entretenir avec un groupe restreint d'enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage. Il s'agit de leur poser quelques questions relatives à leurs attitudes face aux consignes. Cet entretien comporte trois questions définies au préalable, elles me permettent également de ne pas perdre le fil et de poser exactement les mêmes questions aux élèves. Je pense réaliser ces entretiens à deux reprises. Une première fois avant même l'introduction du dispositif et une seconde fois à la fin de mon intervention. Les données recherchées sont relatives aux conceptions que les élèves se font d'une consigne.

En parallèle, il semble judicieux de recourir à un enregistrement audio afin de rester au plus près de ce qui a été dit et d'empêcher, autant que cela soit possible, toutes

reformulations ou interprétations incorrectes. Il va de soi qu'il est difficile de conserver et de retranscrire leurs discours sans passer par un filtre.

2.2.1.4 *Evaluations*

Deux évaluations sont prévues. La première, avant même l'introduction du dispositif permettant de faire un « état des lieux » des difficultés que rencontrent les élèves et la seconde à la fin de mon intervention. Ces deux évaluations sous forme de pré-tests et de post-tests ont comme principale visée de déceler une possible amélioration suite à l'introduction du dispositif. Il s'agit de comparer les productions des élèves. L'évaluation paraît sous forme de fiches où l'élève est amené à exécuter diverses consignes telles que « dessine une maison », « écris ton prénom en vert », « entoure ton prénom », etc.

2.3 Procédure et protocole de recherche (dates, durée, contrat de recherche)

L'objectif étant de concevoir la méthodologie autour de l'introduction d'un dispositif « multiregistre » en classe, des interventions hebdomadaires sur plusieurs semaines sont prévues.

TABLEAU 3: DATES DES INTERVENTIONS

Date	Durée de l'intervention	Type d'intervention	Moyens de collecte de données
23.01.2018	3 leçons	Observation	Journal de bord
2.2.2018	1 leçon	Intervention A	Journal de bord
5.2.2018	3 leçons	Intervention B	Enregistrement audio
6.02.2018	2 leçons	Intervention C	Enregistrement vidéo
9.02.2018	1 leçon	Intervention D	Enregistrement vidéo
20.02.2018	2 leçons	Intervention E	Journal de bord
23.02.2018	2 leçons	Intervention F	Journal de bord
26.02.2018	1 leçon	Intervention G	Enregistrement vidéo
27.02.18	2 leçons	Intervention H	Journal de bord
8.03.18	1 leçon	Intervention I	Observation enseignante
13.03.18	1 leçon	Intervention J	Enregistrement vidéo
16.03.18	2 leçons	Intervention K	Enregistrement vidéo

2.3.1 Choix de l'échantillonnage et de la population

Je compte m'approcher d'une classe de 3/4H+ (classe régulière comprenant deux degrés en incluant un groupe d'élèves en difficulté dont le cursus est prolongé d'une année). Cette classe se trouve dans une école primaire d'une ville du canton de Berne. Je souhaite travailler plus étroitement avec 6 élèves de 3H âgés entre 6 et 7 ans. Parmi ces élèves, un « intro 1 » ayant justement la possibilité d'effectuer sa 3^{ème} Harnos sur deux ans. Les élèves bénéficiant de cette mesure particulière sont testés et orientés par le SPE (service psychologique de l'enfant).

Cette recherche qualitative (particularité du contexte et choix de l'échantillon restreint) se découpera en plusieurs étapes :

- 1° préparation de l'intervention en classe (observation directe)
- 2° analyse a priori (pré-test)
- 3° expérimentation (introduction du dispositif)
- 4° analyse a posteriori (post-test)

2.3.2 Préparation de l'intervention en classe

Avant tout, il convient de préciser que la préparation doit être comprise dans le sens large du terme. En effet, elle a pour but, non seulement, d'appréhender les lieux et de mettre en marche le projet mais aussi de permettre une prise de contact avec les différents acteurs qui seront impliqués dans la recherche. Cette préparation permet également d'évaluer jusqu'où il est possible d'aller en examinant les limites éventuelles que comporte le terrain. Le déroulement de l'intervention sera découpé en plusieurs étapes.

Préparation du terrain : (entretien avec l'enseignante, décembre 2017)

- La première étape consiste à rencontrer l'enseignante dans sa classe (sans les élèves) afin de lui expliquer le déroulement et les objectifs de la recherche, de convenir des dates d'interventions et lui demander son avis concernant les élèves

les plus enclins à correspondre à la recherche ainsi qu'aux travaux de groupe (en fonction des compatibilités et des difficultés de chacun). Il sera également demandé à l'enseignante régulière de distribuer à l'ensemble de la classe le pré-test permettant d'évaluer les compétences des élèves relatives aux consignes. Il lui sera ensuite demandé de transmettre l'ensemble des travaux à l'intervenante qui pourra ainsi situer le groupe d'élèves choisi par rapport au reste de la classe (**évaluation des compétences par l'enseignante**). Le choix de demander à l'enseignante de le faire est un parti pris, dans le sens où mon premier contact avec les élèves ne sera pas associé à une évaluation.

- Une lettre sera distribuée aux parents par l'enseignante régulière pour les prévenir de l'intervention. Cette lettre comportera également une demande d'accord pour filmer leurs enfants, tout en garantissant leur anonymat.

Sur le terrain :

- Plus concrètement, il s'agira d'amorcer le travail sur le terrain par une visite de la classe en focalisant mon attention sur certains aspects relatifs aux consignes. Cette observation au préalable consistera à relever les pratiques des enseignantes correspondantes aux consignes (contenus visés, enseignement usuel et ses effets, gestuelle) et de repérer les difficultés apparentes des élèves. Cette phase d'observation favorisera, je l'espère, la mise en exergue des contraintes possibles pour la réalisation et la mise en place du dispositif.

2.3.3 Analyse a priori

Avant de détailler les diverses interventions qui seront réalisées en classe, il importe d'explicitier ce qui est souhaité par ces interventions, de tenter de décrire les effets attendus dans l'optique de saisir dans quelle mesure l'élaboration commune et son application favorise l'accès à la compréhension des consignes. Pour se faire une idée, cet outil s'inspire, au sens large du terme, de la méthode « Borel-Maisonny ». L'objectif est de soutenir, par la gestuelle, les mots les plus usités dans les consignes. Il s'agirait de se concentrer sur l'efficacité individuelle, l'usager est, ici, au centre du dispositif.

Ci-dessous, quelques précisions permettant d'expliciter les attentes relatives aux diverses interventions prévues en classe. Cependant, il paraît important de souligner que la description des activités et des attentes sous-jacentes a été modifiée à plusieurs reprises car le terrain a démontré de manière criante toute l'importance que comporte la phase de d'entraînement. Initialement, la description comportait effectivement moins d'entraînement car l'empressement de vouloir accéder rapidement au résultat a momentanément pris le dessus en laissant en arrière-plan, une des parties les plus intéressantes, à savoir la mise en œuvre.

Intervention A

- L'intervenante se présente de manière plus précise au groupe classe et demande d'en faire de même aux élèves. Il s'agit de faire connaissance et d'instaurer un climat de confiance.
- L'intervenante présente un jeu de cartes à mimer permettant d'introduire la « notion » de traduire un mot en geste afin de se familiariser avec l'outil à réaliser. Cette activité est réalisée avec l'ensemble du groupe classe dans le but d'introduire le thème et les interventions à l'ensemble de la classe. Il s'agit d'apprivoiser le projet qui va être réalisé par les élèves « experts ».

Intervention B

- L'intervenante fait un retour avec les élèves sur l'évaluation pour pouvoir identifier les difficultés du point de vue des élèves. Cette phase prend la forme d'une discussion en étant sous-tendue par un entretien semi-dirigé comportant trois questions. Il s'agit d'échanger sur les éventuelles difficultés rencontrées (**évaluation des compétences par les élèves**) pour faire ce travail et quelles pourraient être les aides à mettre en place pour les aider (**mise en place d'une stratégie pour les élèves en difficulté**).

- L'intervenante distribue aux élèves un dossier comportant les dix-huit « verbes-consignes ». Chaque verbe est à l'impératif, par exemple, « entoure ». Les verbes ont été sélectionnés au préalable par l'intervenante. Les cartes ont été également préparées par l'intervenante, ceci ayant pour objectif de familiariser les élèves avec les mots et leur signification.
- Chaque élève reçoit trois cartes « verbes-consignes » issues de son répertoire personnel. Cette activité a pour but de familiariser l'élève au registre gestuel. Il doit inventer un geste qui traduise le « verbe-consigne » donné sur chacune de ses cartes. Les élèves reçoivent seulement trois cartes chacun car dix-huit cartes impliquent dix-huit gestes à inventer et cela risque de surcharger l'élève et la tâche qu'il aura à effectuer. Le fait de donner uniquement trois cartes à chaque élève est donc un choix permettant éventuellement de relever quels mots les enfants retiennent (l'ensemble des mots ou seulement ceux qui leur ont été attribués).
- Les élèves montrent leurs gestes inventés au groupe. Ceci permet à l'élève de pratiquer (et intégrer ?) le geste correspondant au mot figurant sur chacune de ses cartes. La mise en commun de l'ensemble des cartes permet d'accéder à un registre gestuel commun.

Intervention C

- L'intervenante revient sur les gestes choisis pour faire le lien avec l'intervention B. Il s'agit de se remémorer visuellement (en regardant son camarade exécuter le geste et en regardant la carte référence) et verbalement (en nommant le « verbe-consigne) l'ensemble les gestes choisis.
- Les élèves dessinent aux crayons de couleur leurs trois « verbes-consignes » au propre sur une feuille afin d'illustrer leurs gestes. Illustrer les gestes définitifs permet d'intégrer sous une autre forme les notions ainsi que d'avancer dans la

matérialisation de l'outil final. Il prendra par la suite, la forme de petit livret permettant à l'élève d'avoir une référence concrète.

- C'est un moment d'entraînement deux par deux. Chacun répète ses trois cartes et apprend celles de son duo.
- L'intervenante et le groupe « expert » présentent en quelques mots le projet à l'ensemble du groupe classe. À tour de rôle, chaque élève « expert » reproduit devant la classe ses trois gestes. Il s'agit ici d'entraîner le geste et de le faire partager aux autres élèves.

Intervention D

- L'intervenante reprend et revoit avec le groupe « expert » les dix-huit gestes à l'aide des cartes référence. Il est question d'entraîner les gestes ensemble. Les élèves peuvent s'appuyer sur l'image du geste apparaissant sur la carte et sur le geste effectué par l'enseignante, il s'agit d'intégrer par le visuel et gestuel.
- L'intervenante propose le jeu du « tirage au sort » avec les cartes de référence. Il s'agit d'intégrer par le visuel et gestuel.
- L'intervenante introduit le jeu du memory « verbes-consignes », ce jeu a pour but de varier les activités autour du thème mais aussi de favoriser l'acquisition des « verbes-consignes » sans appui d'un dessin.

Intervention E

- L'intervenante revient sur les acquis en demandant aux élèves de faire appel à leur mémoire sans aucun appui permettant de vérifier les éventuelles acquisitions.
- L'intervenante répète sous forme de drill les cartes référence (appui pictural).

- Les élèves sont invités à découper les cartes « verbes-consignes » apparaissant dans le dossier (effectué lors de l'intervention B). Les dix-huit cartes « verbes-consignes » découpées par les élèves seront utilisées pour l'élaboration du livret.
- L'intervenante introduit un jeu de consolidation, « jeu du bondir ». Il s'agit de mettre les cartes des dix-huit « verbes-consignes » sur le sol (sans appui pictural), cartes format A5. Les élèves doivent, chacun à son tour, se déplacer sur les cartes mentionnées par l'intervenante. Ainsi, les élèves sont contraints à focaliser leur attention sur les « verbes-consignes », les poussant à intérioriser visuellement le mot sans autre appui pictural. Seul le « verbe-consigne » apparaît sur les cartes. Cette activité est centrée sur le mouvement et demande aux élèves de reconnaître le mot visuellement, de se déplacer dessus et d'effectuer le geste correspondant.

Intervention F

- L'intervenante demande aux élèves de coller les dix-huit cartes « verbes-consignes » (découpées lors de l'intervention précédente) sur les feuilles illustrant les dessins effectués lors de l'intervention C.
- L'intervenante reprend le jeu de consolidation en disposant les dix-huit cartes « verbes-consignes » sur le sol (sans appui pictural). Les élèves doivent, chacun à son tour, se déplacer sur les cartes mentionnées par l'intervenante, avec le même objectif que l'intervention E.

Intervention G

- Il s'agit de travailler une nouvelle fois avec le jeu de consolidation en disposant les dix-huit cartes « verbes-consignes » sur le sol (sans appui pictural). Ce jeu demande aux élèves de balayer du regard l'ensemble des cartes disposées sur le sol. La position active de l'élève qui doit trouver visuellement puis bondir sur la carte favorise éventuellement l'acquisition des « verbes-consignes ».

- L'intervenante présente le livret fini aux élèves et leur donne pour leur laisser le temps de le parcourir. Les élèves peuvent accéder au fruit de leur travail, le toucher, le manipuler.
- L'intervenante donne une fiche d'exercice aux élèves qu'ils peuvent effectuer à l'aide de l'outil. Il s'agit d'apprendre à utiliser un outil.

Intervention H

- L'intervenante débute l'activité avec le jeu du memory dans le but d'effectuer un petit rappel des « verbes-consignes ».
- L'intervenante propose le jeu de consolidation.

Intervention I (menée par l'enseignante régulière)

- L'intervenante demande au préalable à l'enseignante régulière de choisir une fiche issue de son matériel. Cette fiche doit comporter des « verbes-consignes » apparaissant dans le livret.
- L'enseignante régulière donne aux élèves « experts » une fiche qu'ils complètent à l'aide du livret. Cette intervention a pour but de passer le relais, d'inclure l'enseignante de manière concrète et qu'elle puisse constater ou non le travail réalisé.

Intervention J

- L'intervenante effectue un pointage des acquisitions à l'aide d'une grille relative aux « verbes-consignes ». Elle passe en revue les « verbes-consignes » aux élèves de manière individuelle.

Intervention K

- L'intervenante donne aux élèves le post-test qu'ils peuvent compléter à l'aide du livret.

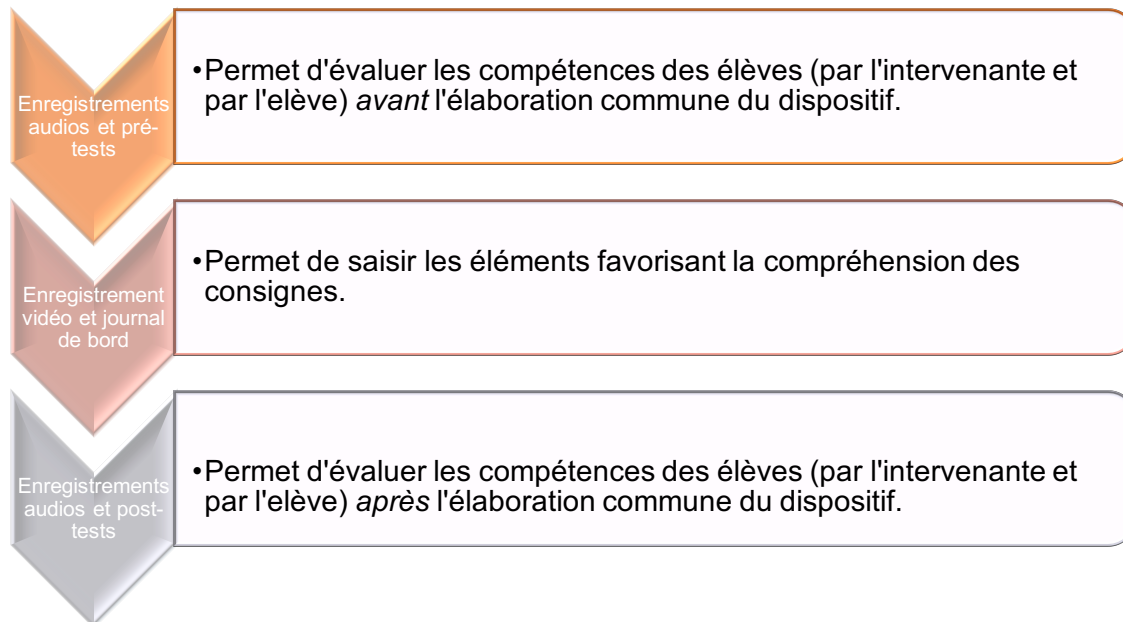
- Retour sur le travail qui a été fait et tenter de savoir si les élèves se sentent plus à l'aise. L'intervenante effectue un bilan sous forme d'entretien individuel semi-dirigé de trois questions afin d'obtenir le point de vue des élèves.

2.3.4 Anticipation des résultats découlant des diverses interventions

- L'observation au préalable permettra de rendre compte des pratiques des enseignantes relatives aux consignes.
- L'évaluation pré-test permettra à l'intervenante d'observer les résultats de la classe et de sélectionner les élèves qui participeront à la recherche en fonction de leurs compétences.
- L'entretien semi-dirigé permettra de rendre compte des difficultés exprimées par les élèves.
- L'évaluation post-test permettra de rendre compte de l'utilité de l'élaboration de l'outil.

3 Analyse et résultats des données

Avant même de débiter toute analyse, le premier travail consiste à faire un retour sur les données récoltées. En premier lieu, il convient de préciser qu'il est possible de distinguer les outils utilisés dans cette recherche par leur type (enregistrement audio, enregistrement vidéo, pré-test /post-test/ journal de bord) mais également par leur fonctionnalité. En d'autres termes, chaque outil vise à capturer quelque chose de précis à un moment défini.



Le pré-test peut être comparé à un point de départ alors que le post-test à l'aboutissement. Entre ces deux extrémités, se trouve toute la phase d'élaboration de l'outil contribuant à la mise en sens et à l'état d'apprendre. La mise en sens naissante est saisie parfois par la pellicule et de petites phrases au prime à bord anodines mais fondamentales et parlantes dans le cadre de ce travail.

L'analyse des données tentera de répondre à la question de recherche apparaissant en amont de ce travail. Pour rappel, il s'agit de :

➤ *Le recours à l'explicitation des consignes écrites par l'élaboration commune d'un outil « multiregistre » peut-il être considéré comme favorisant l'interprétation de l'élève en difficulté ?*

Pour répondre à cette question de manière plus étayée, il sera question, dans un premier temps, de s'attarder sur les descriptions et observations effectuées lors des interventions afin d'obtenir une vue d'ensemble réunissant les différentes étapes menant à l'élaboration commune de l'outil. Ceci, dans le souci de rendre compte du contexte et des quelques disparités et imprévus rencontrés. En effet, le déroulement prévu pour chaque intervention ne correspondait pas systématiquement à la réalité du terrain.

Après avoir pris connaissance de cette première partie, il s'agira de chercher à savoir si effectivement il est possible de constater une amélioration significative entre le pré-test et le post-test.

Finalement, l'emphase sera portée sur quelques extraits d'enregistrements vidéos réalisés lors de l'élaboration commune de l'outil et des phases de entraînement, ceci dans l'intention d'éclairer les résultats relatifs aux pré-tests et post-tests.

3.1 Descriptions et observations effectuées lors des interventions

Lorsque la situation s'y prêtait, la prise de note se faisait dans l'immédiat.

Par contre, lorsque l'intervenante se trouvait trop impliquée dans les activités, la transcription du déroulement des interventions se faisait le jour-même dans un souci de décrire les interventions le plus précisément possible.

3.1.1 Intervention au préalable

3.1.1.1 Observations du mardi 23 janvier 2018

Préambule

L'observation se déroule l'après-midi sur trois leçons au total dont deux leçons comportant l'ensemble de la classe, c'est-à-dire, 22 élèves de 3H, 3H+ et 4H. Puis, la dernière leçon regroupant uniquement les élèves de la 4H, c'est-à-dire 8 élèves.

Deux enseignantes (une enseignante régulière et une enseignante spécialisée) encadrent les élèves toute la semaine, hormis le lundi matin où seule l'enseignante régulière est présente.

Objectifs et intentions de la démarche

Cette première approche a pour but principal d'observer et tenter d'identifier les pratiques des enseignantes relatives aux consignes. Plus largement, il s'agira également de pouvoir saisir le fonctionnement et l'organisation générale de la classe et par la même occasion de pouvoir mettre « un pied » dans la classe de manière discrète et de me faire connaître auprès des élèves.

Description de l'activité observée

Les deux premières leçons du mardi après-midi sont consacrées à l'ACM. L'activité proposée par les enseignantes aborde la thématique des émotions. Il s'agit, ce jour-là, de demander aux élèves de créer leur propre livre d'émotions. Premièrement, il leur a été demandé de dessiner un grand cœur sur une feuille A4, de recopier le titre au tableau, puis de le découper et de dessiner sur le restant de la feuille quelque chose qui traduisait « comment ils se sentaient ». Ensuite, ils ont dû répéter l'opération sauf que le dessin à effectuer était relatif à une émotion précise (tristesse et joie).

Observations

Une des premières difficultés que je rencontre est l'observation simultanée de deux enseignantes car ces dernières au début de l'activité s'adressaient aux enfants de manière juxtaposée. Au moment d'énoncer les consignes, leur rôle se sont plus marqués pour se scinder me permettant de mieux cerner et de focaliser mon attention sur une enseignante à la fois. J'ai pu clairement distinguer deux manières de donner les consignes. En effet, une enseignante régulière avec laquelle l'intervenante est amenée à collaborer fait appel plus systématiquement à imager ou traduire les consignes avec des gestes.

3.1.2 Interventions faites en classe

3.1.2.1 Intervention A : 2 février 2018 (une leçon)

➤ Déroulement prévu :

- Présentation plus détaillée de l'intervenante au groupe classe et présentation des élèves.
- Introduction du projet de recherche par un jeu des cartes à mimer à faire avec l'ensemble de la classe. (Cartes provenant du jeu « Time's up »).

➤ Déroulement de l'intervention :

Tous les élèves sont placés au coin du calendrier, assis en demi-cercle sur de petits tabourets. En guise d'introduction, l'intervenante propose de présenter le projet à l'ensemble de la classe afin d'expliquer dans les grandes lignes ce que certains camarades seront amenés à faire. L'intervenante s'appuie donc sur un jeu de cartes provenant du jeu de société « Time's up ».

3.1.2.2 Intervention B : 5 février 2018 (trois leçons)

➤ Déroulement prévu :

- Entretiens individuels semi-dirigé basés sur les pré-tests avec enregistrement audio. Il s'agit de questionner les élèves sur leurs difficultés sous forme de discussion.

1. **Écris** ton prénom dans l'encadré
2. **Souligne** ton prénom

3. **Cherche et entoure** l'initiale

4. **Compte** les fleurs et **coche** la bonne réponse

5. **Dessine** une maison au crayon de papier
6. **Efface** la maison

7. **Colorie** la tortue

8. **Recopie** le mot qui est écrit au tableau
9. **Sonne** ce mot

10. **Calcule** la réponse

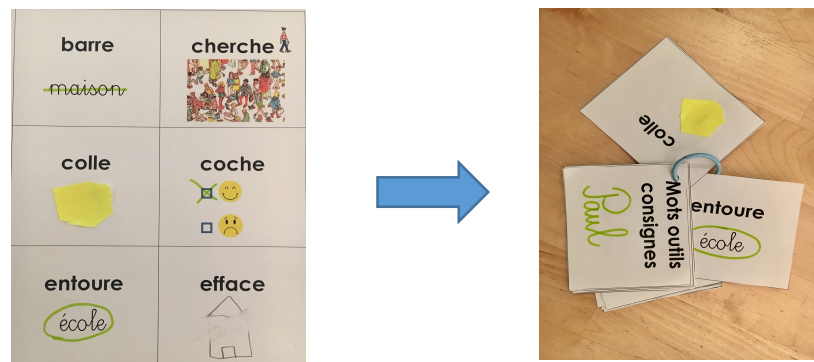
11. **Rele** ce qui va ensemble

12. **Sépare** ces deux mots

13. **Complète** avec **Le** ou **La**

14. **Découpe** le carré bleu
15. **Cole** le carré dans l'encadré

- Démarrage de l'outil « multiregistre » : chaque élève reçoit un dossier contenant les « verbes- consignes ». Il s'agit d'introduire les « verbes-consignes » afin que les élèves puissent les appréhender une première fois. Cet exercice se fait en présence de 6 élèves et de l'intervenante. Chaque « verbe-consigne » est lu et expliqué aux élèves. Les élèves doivent compléter le dossier en suivant les instructions de l'intervenante. Les élèves complètent avec l'intervenante l'ensemble des 18 cartes illustrant les « verbes-consignes ».



- Chaque élève reçoit trois « verbes-consignes » dont il devient « l'expert » du geste. Il est chargé d'inventer un geste correspondant au « verbe-consigne ».
- Mise en commun et en mise en accord sur les gestes de chacun.

Préambule

D'un commun accord entre l'intervenante et l'enseignante, la matinée a été organisée de sorte que la classe soit répartie en 4 groupes différents, ceci dans un souci de ne pas stigmatiser ou créer des jalousies par rapport au groupe qui sortira de la classe pour travailler avec l'intervenante. Avant même la répartition des groupes, l'enseignante régulière demandent à tous les élèves de la classe de recopier les devoirs. Pendant ce temps, il a été convenu que l'intervenante demande aux élèves participant au projet de recherche, de venir vers elle, à l'extérieur de la classe, afin de réaliser un bref entretien semi-dirigé (enregistrement audio) comportant trois questions relatives au pré-test.

Une fois les entretiens terminés, tous les élèves participant au projet de recherche sont conviés à rejoindre l'intervenante pour démarrer l'intervention.

➤ Déroulement de l'intervention :

Les élèves sont placés autour d'une grande table carrée, deux par côté et l'intervenante sur le dernier côté restant. L'intervenante commence par expliquer qu'ils deviendront les spécialistes des consignes et qu'ils créeront quelque chose pour les aider, eux, ainsi que toute la classe. Une fois, le but précisé par l'intervenante, cette dernière distribue à chaque élève un dossier de trois pages comportant tous (18) les « verbes-consignes » à travailler. Chaque « verbe-consigne » est lu et est expliqué puis complété par les élèves.

Puis, après avoir complété tous ensemble les dossiers, l'intervenante les récupère et introduit directement l'activité suivante qui consiste à distribuer trois « verbes-consignes » par élève. Le choix des « verbes-consignes » donné aux élèves est aléatoire. L'intervenante présente cette nouvelle activité comme étant le moyen d'être l'inventeur du geste qui va avec le « verbe-consigne », ils deviennent ainsi les spécialistes. Chaque élève a donc un moment seul à disposition pour inventer les gestes, l'intervenante navigue entre les élèves pour leur rappeler au besoin la signification du mot écrit sur la petite carte qu'ils ont reçu. Une fois que tous les élèves ont trouvé un geste pour chacun des « verbes-consignes », ils les présentent à tour de rôle aux autres élèves spécialistes, ceux-ci ont le droit de dire si cela leur convient ou pas. Chaque invention est, au fur et à mesure, approuvée par l'ensemble des élèves. L'intervenante remercie les élèves. Les élèves regagnent le groupe classe.

➤ Observations/ remarques /constats :

Six élèves ont été choisis pour participer à ce projet de recherche. Les élèves ont été choisis selon critères suivants : comportement, allophonie, difficultés cognitives, besoin de bouger ou extrême timidité. L'un des premiers imprévus est celui de la dynamique de groupe. Deux élèves ont particulièrement entravé le bon déroulement de l'activité. Activité exigeante du point de vue de la durée. Des conflits antérieurs entre deux élèves en

particuliers ont parasité l'activité. Ces derniers se moquaient l'un de l'autre et s'injuriaient sans cesse rendant l'activité pénible pour tous. L'activité ne semblaient pas les intéresser. Après plusieurs avertissements, l'intervenante demande à ces deux élèves de s'écarter du groupe pour se calmer mais ceux-ci en profitent pour courir dans tous les sens. Au moment de la récréation, l'enseignante et l'intervenante font le point sur leur comportement et décident de les retirer du groupe.

L'intervenante doit donc modifier la deuxième activité qui consiste à rendre chaque élève spécialiste de trois cartes. Elle décide de donner quatre cartes aux quatre élèves restants et élimine deux cartes qu'elle juge non essentielles c'est-à-dire *sépare* et *cherche*.

Lors de l'invention des gestes, les élèves ont rapidement compris ce qu'il leur était demandé et ont, semble-t-il, pris du plaisir à réaliser cette activité. Chacun cherchait, un peu dans son coin, plusieurs gestes, ils se parlaient à eux-mêmes, et agitaient leurs bras tout en tentant de trouver ce qui leur paraissait le plus adéquat. Au moment du partage des savoirs, l'intervenante attendait plus de désaccords relatifs à la définition gestuelle des mots. Etonnement, il n'y a pas eu de chamailleries mais une recherche commune avec des phases telles que : « non, mais plutôt comme ça...Ah ouais, c'est cool comme ça ».

En voyant les différentes idées proposées par les élèves, l'intervenante s'est rendu compte que certains « verbes-consignes » étaient traduits de manière identique. Par exemple, *souligne* et *barre* peuvent prêter à confusion, le geste est identique.

- Les « verbes-consignes » n'ayant pas eu besoin de redéfinition ou de mise en accord sont *découpe*, *lis*, *entoure*, *colle*.
- Les « verbes-consignes » dont les gestes étaient semblables voire identiques sont *complète*, *coche* et *relie* ; *colorie*, *efface* et *dessine* ; *compte* et *calcule* ; *souligne* et *barre* ; *recopie* et *écrits*

Sans l'aide de l'intervenante	Avec l'aide de l'intervenante
<ul style="list-style-type: none"> - Coche et relie - Colorie, efface et dessine - Complète 	<ul style="list-style-type: none"> - Compte et calcule - Souligne et barre - Recopie et écris
<p>➤ Ces similitudes ont engendré des discussions intéressantes et des mises en accord enrichissantes entre les élèves qui se rendaient compte qu'ils avaient inventé les mêmes gestes pour un mot différent. Le geste final a été adjugé entre les élèves sans l'intervention de l'intervenante.</p>	<p>➤ Les « verbes-consignes » ont nécessité une concertation commune entre les élèves et l'intervenante.</p>

Répertoire des gestes :

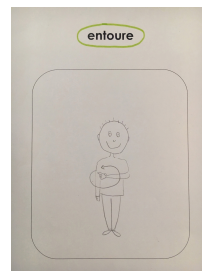
- Complète : faire un creux avec la main droite et pointer l'index gauche à l'intérieur
- Dessine : dessiner une fleur imaginaire
- Découpe : actionner l'index et le majeur
- Lis : faire semblant de tenir un livre et le lire
- Entoure : faire un cercle « patate » avec l'index
- Colle : mettre une main paume face au ciel et la frotter avec le poing de l'autre main et ensuite retourner la main paume face au sol.
- Calcul : lever le pouce, index et majeur les uns après les autres

- Compte : pointer trois objets imaginaires de l'index
- Barre : faire semblant d'écrire et tirer un trait dessus
- Souligne : tirer un trait horizontal
- Coche : faire un carré avec l'index puis un croix dedans
- Relie : faire une croix avec l'index
- Ecris : faire semblant d'écrire
- Recopie : faire semblant d'écrire et bouger en même temps la tête de bas en haut
- Efface : mettre une main paume vers le ciel et frotter l'index et le pouce avec l'autre main sur la paume
- Colorie : agiter une main en tenant un crayon invisible

3.1.2.3 Intervention C : 6 février 2018 (deux leçons)

➤ Déroulement prévu :

- Revenir sur les gestes choisis par l'ensemble des élèves lors de la dernière intervention. L'intervenante les passe en revue en mode magistral et demande aux élèves de refaire les gestes de chaque carte : pratiquer ensemble et s'accorder.
- Chacun reprend devant les autres ses 4 « verbes-consignes » et effectue les gestes en nommant le mot à voix haute.
- Les élèves dessinent aux crayons de couleur leurs 4 « verbes-consignes » au propre sur feuille afin d'illustrer leurs gestes.



- Moment de répétition deux par deux. Chacun répète ses 4 cartes et apprend celles de son duo.
- Présentation en quelques mots du projet à l'ensemble du groupe classe.

Préambule

NB : l'intégralité de l'intervention est filmée

Avant même de débiter l'intervention, l'enseignante et l'intervenante ont décidé, après concertation le jour d'avant, de donner une seconde chance aux deux élèves qui ont, lors de l'intervention B, lourdement entravé le bon déroulement des activités. Ainsi, les deux élèves sont pris, l'un après l'autre, en aparté pour discuter avec l'enseignante et l'intervenante afin de savoir si ces derniers ont envie de regagner le projet. A tour de rôle, ils répondent positivement. Il leur est donc explicité clairement qu'il s'agit bien d'une deuxième chance et que s'ils perturbaient le projet à nouveau, ils le quitteraient définitivement. Les deux élèves sont donc réintégrés au projet.

➤ Déroulement de l'intervention :

Les 6 élèves sont placés autour de la table carrée de sorte que l'angle de la caméra soit optimal. Ils sont tous fort excités en présence de la caméra et l'intervenante leur donne l'occasion de dire un court instant ce qu'ils ont envie à la caméra.

L'intervenante explique ce qui est prévu pour cette nouvelle intervention. L'intervention débute donc par un retour sur les 16 cartes « verbes-consignes ». L'intervenante montre consécutivement les différentes cartes aux élèves, les unes après les autres, en les nommant, faisant le geste et demandant aux élèves de les reproduire tous ensemble. Cette étape se fait dans le but de s'assurer que tous partagent les mêmes gestes pour les 16 « verbes-consignes » et permet également d'ancrer les gestes, de pratiquer. Ensuite, l'intervenante distribue les 4 cartes respectives aux experts et leur demande, une nouvelle fois, de les dire et de faire les gestes devant leurs camarades.

L'activité suivante consiste à faire dessiner les gestes inventés par les élèves. L'intervenante distribue à chaque élève 4 feuilles relatives aux 4 « verbes-consignes » dont ils sont les experts. Ils doivent dessiner, aux crayons de couleur, leurs 4 gestes inventés. Une fois terminés, ils donnent leurs dessins à l'intervenante et celle-ci, forme

des groupes de deux, afin de les faire travailler sur leurs propres cartes et celles du camarade. Ils ont la possibilité de travailler par terre ou un endroit de leur choix.

Finalement, l'intervenante demande aux élèves de revenir s'asseoir autour de la table et leur explique la dernière activité de cette intervention qui consiste à chercher ensemble à définir ce, en quoi, ils sont experts et en quoi consiste le projet. L'intervenante les aide à trouver une formulation adéquate. Ensuite, elle demande quel élève se porte volontaire pour prendre la parole devant l'ensemble de la classe. Plusieurs mains se lèvent, il a donc été convenu que chacun montrerait une spécialité.

L'intervenante et les 6 élèves entrent dans la classe et se mettent devant le tableau noir, face aux autres élèves de la classe et l'enseignante régulière. Ils expliquent « maladroitement » mais fièrement le projet aux autres élèves.

➤ Observations/ remarques /constats

Les deux élèves réintégréés sont plus intéressés par la caméra que par l'activité en soi, il est difficile de les raccrocher au projet. Le positionnement ambivalent de l'intervenante face aux deux élèves « ayant perturbé » l'intervention B peut être considéré comme le premier réel obstacle rencontré sur le terrain. En effet, il a été très inconfortable de gérer, dans un premier temps, le comportement débordant de ces deux élèves et, dans un deuxième temps, leur mise à l'écart faisant apparaître des questions éthiques à l'intervenante. Suite à une discussion en privé avec l'enseignante, une décision commune a été prise. Ces deux élèves ne participeront plus au projet pour une principale raison : conserver l'engagement des autres élèves dans le projet.

Dans cette intervention, une des premières activités consistait à répéter avec les élèves, les 16 gestes à l'aide de cartes comportant le mot et un appui pictural. Les élèves semblaient porter leur attention très fortement sur l'appui pictural et non pas sur le mot. Ce qui n'est pas étonnant étant donné que la plupart sont des apprentis lecteurs. Ils ont donc le réflexe de chercher l'information ailleurs que sur le mot. L'intervenante s'étant rendu compte de cela durant l'intervention, cachait volontairement l'appui pictural pour contraindre les élèves à « photographier le mot ». Pour l'intervention suivante,

l'intervenante a donc préparé des cartes avec les « verbes-consignes » sans appui pictural pour pouvoir jongler entre les deux offres (avec ou sans appui pictural).

A la fin de l'intervention, les élèves participant au projet ont été invités à expliquer avec leurs propres mots leur travail à l'ensemble du groupe classe. La formulation était encore laborieuse et a nécessité un coup de pouce de l'intervenante. Cependant, à la fin des cours, l'enseignante régulière est venue vers moi pour me dire que certains des élèves semblaient adopter un comportement très positif et se montraient fiers et confiants.

3.1.2.4 Intervention D : 9 février 2018 (une leçon)

➤ Déroulement prévu :

- Répétition en groupe des gestes avec les cartes référence comportant l'appui pictural. L'intervenante montre aux élèves les cartes en nommant le « verbe-consigne » qui y figure et demande aux élèves de le répéter oralement et de le mimer.
- Exercice du « tirage au sort ». Dans un sac l'intervenante met les cartes avec appui pictural et demande aux élèves de tirer une carte chacun à son tour et de la mimer aux autres. Si le geste est correct, l'élève conserve la carte et gagne un point.
- Jeu du « memory ». L'intervenante étale deux jeux de cartes sur la table. Cette fois-ci les cartes ne comportent que le mot et les élèves n'ont donc pas d'appui pictural. Les élèves doivent chacun à leur tour former une paire, nommer le mot (avec aide de l'intervenante) et y associer le geste. Celui qui a le plus de paires correctes gagne.

Préambule

Intervention filmée. L'intervenante arrive à 9 heures, tous les élèves de la classe sont regroupés en demi-cercle pour écouter l'enseignante qui leur lit une histoire. L'intervenante profite de ce moment pour préparer son matériel et installer la caméra. L'enseignante renvoie les élèves à leur place pour ensuite les mettre au travail et m'envoyer les experts.

L'enseignante me prend en aparté et veut me faire part d'une réflexion. Elle m'explique que les deux élèves qui ont déjà posé quelques problèmes, sont arrivés ce matin très excités et ont déjà dépassé les limites. D'un commun accord, il est décidé de les écarter définitivement du projet.

➤ Déroulement de l'intervention :

L'intervenante montre aux élèves les cartes en nommant successivement les « verbes-consignes » qui y figurent et demande aux élèves de les répéter oralement et de les mimer.

L'intervenante présente une nouvelle activité, celle du jeu du « tirage au sort ». Elle met les cartes référence (avec appui pictural) dans un sac en tissu, et demande aux élèves de tirer, chacun à son tour, une carte à l'aveugle et de la mimer aux autres. Si le geste est correct et est deviné par un camarade, l'élève conserve la carte et gagne un point. L'intervenante joue avec les élèves.

L'intervenante introduit le jeu suivant. Elle présente deux lots identiques de cartes qu'elle a préparé au préalable. Ces petites cartes comportent uniquement le mot (sans appui pictural). Elle étale donc les deux lots sur la table, mélange les cartes (32 cartes en tout). Semblable au jeu du « memory », les élèves doivent chacun à leur tour former une paire et nommer le mot. A la différence du jeu du « memory », les cartes sont du côté visible, le mot n'est donc pas caché. L'intervenante débute la partie pour montrer la marche à suivre, elle regroupe deux mêmes cartes, dit le mot et exécute le geste correspondant. Celui qui rassemble le plus grand nombre de paires remporte la partie.

➤ Observations/ remarques /constats :

La décision prise par l'enseignante relative aux deux élèves a été finalement un aspect facilitateur dans la mise en place de l'intervention. La gestion des comportements difficiles n'entraîne plus en ligne de compte et a rendu l'intervention plus agréable et surtout plus centrée sur le projet lui-même. Pour l'instant, les élèves sont très réceptifs lors de

l'introduction d'une nouvelle activité. Il semble important de varier les activités et de les rendre attractives car celles-ci tournent toujours autour du même sujet. L'intervenante mime constamment les gestes pour mettre l'emphase.

3.1.2.5 Intervention E : 20 février 2018 (deux leçons)

➤ Déroulement prévu :

- Revenir sur les acquis en demandant aux élèves de faire appel à leur mémoire sans aucun appui.
- Drill avec cartes référence (appui pictural).
- Découpage des cartes « verbes-consignes » apparaissant dans le dossier (effectué lors de l'intervention B). Les 16 cartes « verbes-consignes » découpées par les élèves seront utilisées pour l'élaboration du livret.
- Jeu de consolidation, le « jeu du bondir » préparé par l'intervenante. Mettre les cartes des 16 « verbes-consignes » sur le sol (sans appui pictural). Cartes format A5. Les élèves doivent, chacun à son tour, se déplacer sur les cartes mentionnées oralement par l'intervenante.

Préambule

Pas d'enregistrement vidéo. Les élèves peuvent s'asseoir où ils le souhaitent autour de la table. Une élève semble bougonne car elle a perdu un jouet. Elle peine à entrer dans la séquence. Les élèves ont eu une semaine de vacances. D'un commun accord avec l'enseignante, le groupe classe travaille en ateliers. Ainsi, l'intervenante peut prendre les élèves « experts » pour travailler en dehors de la classe. Avant même, le début de l'activité l'intervenante donne la parole aux élèves pour qu'ils puissent parler de leurs vacances afin de renouer. Ensuite, l'intervenante rappelle l'objectif de la leçon qui est d'intégrer les « verbes-consignes » sans appui pictural. L'intervenante parle les de « photographe ».

Déroulement de l'intervention :

Avant même de débiter une nouvelle activité, l'intervenante demande aux élèves ce dont ils se souviennent. Les élèves ont été capables de retrouver « dans leurs têtes », les « verbes-consignes » (avec les gestes correspondants) suivants : souligne, complète, colle, coupe, compte, calcule, coche, efface.

Puis, il s'agit de revenir sur les 16 cartes sous forme de drill. L'intervenante utilise ses cartes référence (avec appui pictural) et les passe en revue avec les élèves. Elle montre une carte après l'autre en demandant aux élèves de dire le mot et d'exécuter le geste correspondant.

Ensuite, l'intervenante demande aux élèves de découper leur dossier contenant les « verbes-consignes », afin d'obtenir 16 cartes contenant chacune un « verbe-consigne ». Ces mêmes cartes seront utilisées lors de l'intervention F dans le but d'élaborer le livret. Les cartes découpées sont soigneusement regroupées dans une enveloppe nominative par élève.

Une fois le découpage terminé, l'intervenante propose un jeu de consolidation consistant à repérer visuellement les « verbes-consignes » énoncés par l'intervenante. L'intervenante place sur le sol des cartes (format A5) des « verbes-consignes » préparés au préalable et doté de velcro. Il s'agit de faire marcher les élèves sur les cartes « verbes-consignes ». Chaque élève à son tour doit se positionner sur le « verbe-consigne » énoncé par l'intervenante.

➤ Observations/ remarques /constats :

Au début de l'intervention, l'intervenante travaille les « verbes-consignes » sous forme de drill et constate qu'une grande partie des « verbes-consignes » sont intégrés. L'intervenante remarque que les élèves se reposent beaucoup sur les indices visuels pour pouvoir dire le mot et ne semblent pas ou peu regarder pas le « verbe-consigne » en tant que tel. Par contre, ils arrivent assez facilement à reproduire le geste correspondant. Il s'agit donc d'accentuer le travail sur les « verbes-consignes » sans appui pictural.

Lors du jeu avec les cartes format A5 sans appui pictural, l'intervenante avait prévu de placer sur le sol les 16 cartes mais cette dernière s'est rendu compte qu'il était encore trop tôt et a donc décidé de travailler qu'avec la moitié des cartes. Première partie des cartes « verbes-consignes » : *calcule, colorie, entoure, écris, découpe, lis, souligne, recopie, colle*.

Les élèves se retrouvant face aux cartes sans appui pictural essaient de déchiffrer les premières syllabes, ce qui parfois les mets sur la piste ou, au contraire, peut prêter à confusion lorsque les syllabes se ressemblent telles que : *colle* et *coche ou complète* et *compte*

En somme, deviner les mots peut engendrer des confusions ou des réponses farfelues. Certains mots semblent acquis tels que *lis* et *découpe*.

3.1.2.6 Intervention F : 23 février 2018 (deux leçons)

➤ Déroulement prévu :

- Drill avec cartes référence (appui pictural).
- Coller les 16 cartes « verbes-consignes » découpées par les élèves lors de l'intervention précédente sur les feuilles illustrant les dessins effectués lors de l'intervention C.
- Jeu de consolidation, « jeu du bondir ».
- Refaire le « jeu du tirage au sort ».

Préambule

L'intervenante arrive à 9h, les élèves sont tous occupés à leur place. L'enseignante demande aux élèves « experts » de prendre leur boîte de travail et de rejoindre l'intervenante dehors. La caméra est installée mais n'enregistrera qu'une petite partie de la deuxième activité. Les élèves se montrent enthousiastes.

➤ Déroulement de l'intervention :

L'intervenante commence par inviter les élèves à s'asseoir et débute l'intervention par une révision avec les cartes référence (avec appui pictural). Elle passe en revue les 16 cartes en demandant aux élèves de nommer le « verbe-consigne » en question et de reproduire en parallèle le geste correspondant. Dans l'ensemble, les élèves y parviennent assez facilement.

L'intervenante propose une deuxième activité consistant à coller les 16 cartes « verbes-consignes » sur des feuilles illustrant les dessins effectués lors de l'intervention C. L'intervenante explique l'objectif de cette activité qui consiste à réaliser son livret personnel qui pourra servir de référence lors d'exercices faits en classe. L'intervenante constate que cette activité se fait de manière organisée.

Une fois, l'activité de collage terminée, l'intervenante revient sur les dessins des élèves pour mettre en avant les dessins de chacun et pour profiter une nouvelle fois de revoir les « verbes-consignes ».

L'intervenante propose l'activité suivante qui consiste à faire déplacer les élèves sur les cartes « verbes-consignes » (sans appui pictural) disposées sur le sol. Elle commence par disposer les cartes vues lors de la dernière intervention, puis rajoute les 8 autres cartes manquantes. Les 16 cartes sont donc disposées aléatoirement sur le sol.

La première partie terminée, l'intervenante propose une seconde partie en changeant les règles. Elle nomme une carte et le premier élève à le repérer doit sauter dessus et faire le geste.

La dernière activité est celle du « jeu du tirage au sort », activité déjà effectuée lors de l'intervention D. Elle met les cartes référence (avec appui pictural) dans un sac en tissu, et demande aux élèves de tirer chacun à son tour une carte à l'aveugle et de la mimer aux autres. Si le geste est correct et est deviné par un camarade, l'élève conserve la carte et gagne un point.

➤ Observations/ remarques /constats :

Lors de la deuxième activité, celle du collage, l'intervenante a pu constater que les élèves ont pris le temps de comparer chaque carte aux feuilles distribuées afin de voir s'il s'agit du bon mot. Ils ne se sont pas précipités et ont collé avec soin. Ils ont également veillé, en cas de doute, à faire vérifier par l'intervenante s'il s'agissait du bon mot à coller. Ils ont fait preuve d'organisation et ont suivi scrupuleusement le rythme de collage induit par l'intervenante. Le fait qu'ils aient pris spontanément le temps de bien vérifier chaque mot sur les cartes semble être un bon indicateur. Cette activité de collage a demandé aux élèves passablement de concentration et les a contraints à rester longuement assis. L'activité de consolidation a donc permis de se mettre debout et de pouvoir bouger. L'alternance entre activités passives et actives est intéressante.

3.1.2.7 Intervention G : 26 février 2018 (une leçon)

➤ Déroulement prévu :

- Répétition avec le « jeu du bondir ». Disposer 16 cartes « verbes-consignes » sur le sol (sans appui pictural). L'intervenante nomme une carte et le premier élève à le repérer doit sauter dessus et faire le geste.
- Présenter le livret aux élèves, leur donner pour leur laisser le temps de le parcourir.
- Faire une fiche d'exercices à l'aide de l'outil.

Préambule

Intervention en partie enregistrée. L'intervenante travaille avec les élèves de 10h10 à 11h00. Les élèves semblent enthousiastes. Après la récréation, les élèves sont invités par l'enseignante à rejoindre l'intervenante en dehors de la classe.

➤ Déroulement de l'intervention :

L'intervenante propose aux élèves de débiter l'intervention par le jeu de consolidation au sol en privilégiant la deuxième version qui consiste à nommer un « verbe-consigne » et le premier élève qui le repère saute sur la carte. Les élèves sont attentifs et cherchent du regard la carte nommée par l'intervenante.

La deuxième activité repose sur la présentation et l'utilisation du livret. L'intervenante a réduit le format du livret afin de le rendre plus facile à transporter et à manipuler. Les élèves prennent soin de parcourir leur livret personnel. Ils semblent avoir beaucoup de plaisir à l'avoir entre les mains. L'intervenante explique le travail qu'ils doivent effectuer avec le livret en leur précisant qu'ils pourront l'utiliser pour les aider lors des exercices à faire.

Ensuite, l'intervenante montre aux élèves, l'exercice à faire. Elle s'appuie sur un exemplaire pour montrer comment il faut procéder. Elle précise que s'ils ne savent pas ce qu'il faut faire, que le « verbe-consigne » n'est pas compris, ils ont la possibilité de chercher dans leur livret. Une fois, l'exercice terminé l'intervenante libère les élèves qui regagnent leur classe.

➤ Observations/ remarques /constats :

Les élèves travaillent dans le calme et de manière autonome. Ils ne posent que peu de questions et travaillent rapidement. Tous se réfèrent au livret et l'utilisent comme un dictionnaire. Une des élèves me dit utiliser le geste « barre » à la maison.

3.1.2.8 Intervention H : 27 février 2018 (une leçon)

➤ Déroulement prévu :

- Le « jeu du bondir » : l'intervenante qui doit sauter sur la bonne carte selon les directives des élèves.
- Faire la couverture du livret, écrire le prénom aux crayons de couleur.

- Jeu du « memory » à l'aide des cartes référence, vérification en présence de l'intervenante. Un élève nomme la carte qu'il voit et le geste correspondant effectué (tenue par l'intervenante) et l'autre élève valide ou pas sa réponse.

➤ Déroulement de l'intervention :

Le groupe classe se rend en salle d'ACM, la salle de classe est donc à l'entière disposition de l'intervenante. Elle commence par expliquer le programme de l'après-midi et débute par le coloriage de la page de garde du livret personnel.

Une fois terminé, les élèves sortent de la classe pour réitérer le même exercice que l'intervention précédente. L'intervenante propose une version dans laquelle c'est elle qui est invitée à se placer sur les cartes selon les demandes des élèves et ces derniers valident ou non le choix de l'intervenante. Les élèves demandent à l'intervenante s'il est possible de refaire le jeu mais avec la version de l'intervention précédente.

L'activité suivante consiste à partager les « experts » en deux équipes. Une travaillant en duo avec le jeu du « memory » et l'autre duo avec l'intervenante dans le but de passer en revue les « verbes-consignes » à l'aide des cartes référence. L'intervenante peut ainsi renforcer les acquis et déceler les lacunes de chacun, mais aussi préparer la présentation devant la classe.

Observations/ remarques /constats :

Les élèves sont appelés par le reste de la classe, les « experts ». L'enseignante me dit qu'une des élèves du groupe des « experts » a spontanément expliqué le matin même à une élève « non-experte » le mot *barre*, en le nommant correctement et en effectuant le geste. Les élèves veulent conserver le livret. Une des « expertes » me dit que c'est un livre que : « quand tu sais pas, tu regardes le mot sur la fiche et après tu regardes ton livret et après tu peux savoir ce que c'est. ». Il semble que les élèves apprennent à utiliser un outil.

3.1.2.9 Intervention I : 7 mars 2018 (une leçon) réalisée par l'enseignante régulière

➤ Déroulement prévu :

- L'enseignante régulière donne aux élèves « experts » une fiche de mathématiques qu'elle a choisie au préalable en concertation avec l'intervenante. Cette fiche comporte des « verbes-consignes » étudiés dans le cadre du projet. Les élèves ont leur livret à disposition.

Préambule

Intervention filmée. Un des élèves semble malade et très fatigué. L'enseignante régulière me dit avoir du mal à les laisser faire seuls et doit « prendre sur elle » pour ne pas vouloir les aider constamment.

➤ Déroulement de l'intervention :

L'enseignante rassemble les élèves autour de la table à l'extérieur de la classe et leur explique qu'elle va leur donner une fiche qu'elle a choisi de leur faire faire et qu'ils pourront travailler avec leur livret. Elle constate que les élèves prennent immédiatement le livret et se mettent au travail. Elle précise également qu'elle reste à leur disposition et qu'ils peuvent lui poser des questions. Au début, elle les observe en train d'utiliser le livret. Puis, elle se rend compte qu'ils sont capables de repérer le « verbe-consigne » et de le chercher dans le livret. Elle les félicite.

Observations/ remarques /constats :

L'enseignante me fait part de son étonnement quant à l'utilisation du livret et se dit positivement surprise par l'appropriation du livret. Elle semble impressionnée par leur capacité à se référer à l'outil et trouve cette nouvelle aptitude très utile dans la réalisation de futurs travaux à effectuer en classe. Elle me précise aussi que les élèves semblent reconnaître les « verbes-consignes » rapidement. Le problème qu'elle soulève est relatif à la suite de la consigne qui comporte une suite de mots. Par exemple, « entoure le carré rouge », entoure est généralement maîtrisé mais évidemment pas les autres mots.

Les élèves savent qu'ils doivent entourer quelque chose mais ne savent pas quoi. C'est à ce moment qu'elle me dit être intervenue trop fréquemment et aurait voulu rester plus en retrait.

3.1.2.10 Intervention J : 13 mars 2018 (une leçon)

➤ Déroulement prévu :

- L'intervenante effectue un pointage des acquisitions à l'aide d'une grille relative aux « verbes-consignes ». Elle passe en revue les « verbes-consignes » aux élèves de manière individuelle. Les élèves sont priés de dire le mot s'ils le reconnaissent et d'effectuer le geste correspondant.

Préambule

Intervention filmée, les élèves passent à tour de rôle. Trois élèves sur quatre me demande directement s'il est possible de faire le « jeu du bondir ». L'intervenante explique le déroulement de l'intervention.

➤ Déroulement de l'intervention :

Chaque élève passe à son tour. L'intervenante explique qu'il s'agit de saisir ce qu'ils savent déjà. S'ils ne reconnaissent pas le mot, l'intervenante leur dit de quel « verbe-consigne » il s'agit et les élèves ont la possibilité de compléter leurs réponses par le geste. Il est donc possible de ne pas reconnaître le mot mais de se « rattraper » en y associant le geste correspondant.

Observations/ remarques /constats :

Certains semblent un peu nerveux de se retrouver en tête à tête avec l'intervenante. La situation paraît effectivement plus austère que d'habitude. L'intervenante essaie de rendre l'activité plus légère en les rassurant sur le fait qu'il s'agit de montrer tout ce qu'ils ont appris et qu'ils en savent déjà beaucoup et que c'est eux les « experts ».

Un des élèves semblait avoir un besoin pressant d'aller aux toilettes mais ne l'a évoqué qu'à la fin du pointage, ceci semble avoir un peu péjoré le pointage.

3.1.2.11 Intervention K : 16 mars 2018 (deux leçons)

➤ Déroulement prévu :

- L'intervenante propose une nouvelle fois aux élèves « experts » le « jeu du bondir ».
- L'intervenante donne le post-test aux élèves qu'ils peuvent compléter à l'aide du livret.
- L'intervenante réalise un entretien similaire au premier entretien (trois questions) afin de revenir de manière globale sur le travail effectué durant le projet. (Ça t'a aidé ? quoi ? comment ?).
- Les élèves présentent leurs outils terminés à l'ensemble de la classe et offrent un exemplaire pour la classe.

Préambule

Intervention filmée. Les élèves semblent particulièrement motivés à l'idée de refaire le « jeu du bondir ».

➤ Déroulement de l'intervention :

Lors de l'intervention précédente, les élèves avaient demandé explicitement s'il était possible de refaire le « jeu du bondir ». Cette intervention débute donc par ce jeu. Ils sont tous attentifs et balayent du regard l'ensemble des cartes posées sur le sol avant même que le jeu ne commence.

Une fois le jeu terminé, les élèves regagnent leur place et l'intervenante leur explique l'activité suivante qui consiste à faire le post-test à l'aide de leur livret. La plupart des élèves utilisent le livret pour le début du post-test, puis certains abandonnent son utilisation alors que d'autres pas. Ils sont dans l'ensemble concentrés et malgré la présence de l'intervenante, ils ne la sollicitent que très peu.

La dernière activité a pour but de réaliser un entretien individuel avec chaque élève pour savoir comment ils ont « vécu » le post-test.

Les élèves présentent fièrement leur travail à l'ensemble de la classe et ont décidé volontairement de dire quelques mots pour expliquer ce qu'ils ont fait et pourquoi.

Observations/ remarques /constats :

L'observation des élèves durant le post-test est plus qu'enrichissante. Il apparaît que le livret est utilisé de manière différente selon les élèves. Soit de manière continue soit de manière régressive.

3.2 Résultats des pré-tests et post-tests

Après avoir parcouru les descriptions et observations des interventions, il paraît, à présent, opportun de se pencher sur les pré-tests et post-tests.

Toutefois, avant d'entrer de manière plus détaillée dans l'analyse des résultats relatifs aux tests, il semble nécessaire de préciser quelques aspects voire partis pris pour une lecture plus claire et commune de ce que nous indiquent les tableaux présentés ci-dessous.

En effet, au moment où il a fallu reporter dans une grille les réponses des élèves « experts » apparaissant sur les tests, plusieurs questions ont émergé et donc plusieurs choix ont été effectués. Parmi ces choix, celui de répertorier certaines réponses dans la case « réponse correcte » alors que celles-ci pourraient être comprises comme incorrectes. Par exemple, lorsque qu'il est demandé à l'élève de colorier l'éléphant et que ce dernier colorie l'éléphant mais aussi les deux autres images, la réponse est tout de même comptée comme correcte car ce qui importe ici est le « verbe-consigne » qui est « colorie », donc l'élève a répondu aux attentes de la tâche. Ce cas de figure, se retrouve à plusieurs reprises.

Le tableau comparatif comporte trois colonnes. La première relative à « pas de réponse », la seconde à « réponse incorrecte » et la troisième à « réponse correcte ». En colonne, apparaissent les exercices relatifs aux « verbes-consignes ». Initialement, le nombre de « verbes-consignes » à apprendre était fixé à dix-huit mais après la première intervention,

il a été réduit à seize. Le prétest comporte dix-sept « verbes-consignes » alors que le post-test en comporte quinze, cela s'explique par le retrait volontaire dans le post-test de deux « verbes-consignes » ainsi que l'oubli du même « verbe-consigne » au pré-test et au post-test, *lis*. Cependant, les deux tests sont extrêmement similaires et comportent les mêmes exigences permettant une comparaison apparemment pertinente.

Parmi les premières observations relatives au pré-test, il est intéressant de constater que deux items ont été étonnement réussis ce qui n'est pas le cas des autres « verbes-consignes ». En effet, les items *écrits* et *relie* ont tous deux été majoritairement remplis correctement. Il est probable que le « verbe-consigne » *écrits*, de par sa fréquence et son apparition récurrente dans la scolarisation des élèves, ait facilité son assimilation. Concernant, le « verbe-consigne » « *relie* », son « format » (des points à relier) induit peut-être sa compréhension offrant en quelque sorte un appui pictural qui lui est propre.

Plus concrètement, en regardant ces deux tableaux de plus près, il semble possible de dire que le projet a facilité d'une manière ou d'une autre l'interprétation des « verbes-consignes ».

TABLEAU 4: TABLEAUX COMPARATIFS DES PRE-TESTS ET POST-TESTS

Pré-test	Pas réponse	Réponse incorrecte	Réponse correcte
Exercice 1 « écrits »			XXXX
Exercice 2 « souligne »	XXX		X
Exercice 3 « cherche » « entoure »	XX	X	X
Exercice 4 « compte » « coche »	X	XX	X
Exercice 5 « dessine »	XXX	X	
Exercice 6 « efface »	XXXX		
Exercice 7 « colorie »	XXX		X
Exercice 8 « recopie »		XXXX	
Exercice 9 « barre »	XXXX		
Exercice 10 « calcule »	XXX		X
Exercice 11 « relie »	X		XXX
Exercice 12 « sépare »	XXXX		
Exercice 13 « complète »	XXX		X
Exercice 14 « découpe »	XXXX		
Exercice 15 « colle »	XXXX		
Résultats	39	8	13

Post-test	Pas réponse	Réponse incorrecte	Réponse correcte
Exercice 1 « écrits »			XXXX
Exercice 2 « souligne »	XX		XX
Exercice 3 « entoure »			XXXX
Exercice 4 « compte » « coche »		XXX	X
Exercice 5 « dessine »			XXXX
Exercice 6 « efface »	XXX		X
Exercice 7 « colorie »			XXXX
Exercice 8 « recopie »		X	XXX
Exercice 9 « barre »	X		XXX
Exercice 10 « calcule »			XXXX
Exercice 11 « relie »		X	XXX
Exercice 12 « complète »			XXXX
Exercice 13 « découpe »			XXXX
Exercice 14 « colle »			XXXX
Résultats	6	5	45

En effet, il apparaît clairement que dans le tableau du post-test, la colonne se rapportant à la rubrique « réponse correcte » est nettement plus fournie comparativement à celle du tableau pré-test. En termes de chiffres, il est possible de relever que les réponses correctes sont passées du simple au triple (13/60 contre 45/56).

Par ailleurs, il convient de partager une observation qui ne se quantifie pas mais qui peut cependant avoir eu une influence indirecte sur les résultats. Il s'agit de la posture des élèves « experts » lors du pré-test. A ce moment précis du projet, ils étaient tous en posture d'élèves « non-experts », novices en la matière. En effet, nombreux sont ceux qui ont montré ou même verbalisé leur angoisse et sentiment d'incompétence face au pré-test, remarques qui ont, pour ainsi dire, disparues lors du post-test.

A ce propos, Monteil et Huguet (1991) présentent une recherche traitant des effets de statut et de contexte sur les performances. Il est question d'identifier les éventuels effets d'appartenance catégorielle sur le fonctionnement cognitif. Même si les résultats obtenus ne s'avèrent pas totalement concluants, ils démontrent, tout de même, une certaine sensibilité cognitive des sujets au niveau de l'emprise sociale.

Le passage du statut « novice » à celui d'« expert » aux yeux des autres membres de la classe a peut-être contribué indirectement à l'acquisition de nouvelles compétences pour les élèves « experts ».

3.3 Pointage des acquisitions individuelles

Ajouté aux résultats des pré-tests et post-tests, les 4 tableaux présentés ci-dessous permettent de se faire une idée plus fine des acquisitions individuelles. En effet, les résultats des pré-tests et post-tests donnent un aperçu général relatif aux acquisitions de l'ensemble des 4 élèves « experts » alors qu'ils ne pointent pas les acquisitions individuelles. Il paraît donc intéressant de se pencher un tant soit peu sur les performances de chaque élève. Ce pointage a été réalisé de manière individuelle. Chaque élève a été questionné par l'intervenante à l'aide de cartes sans appui pictural ceci dans le but de saisir si l'élève « expert » est capable de reconnaître et verbaliser le « verbe-consigne » et /ou d'y associer le geste correspondant.

TABLEAU 5: POINTAGE DES ACQUISITIONS INDIVIDUELLES DES ELEVES E1 ET E2

Pointage des acquisitions « verbes-consignes » : gestes et /ou mots Élève : E1		
« verbes-consignes »	Mot verbalisé	Gestes
relie	X	X
efface	X	X
barre	X	X
compte		
lis	X	X
colle	X	X
entoure	X	X
calcule	X	
découpe	X	X
dessine	X	X
colorie	X	X
souligne	X	X
écrit	X	X
recopie	X	X
complète		
coche		X
Résultats	13/16	13/16
	26/32	

Pointage des acquisitions « verbes-consignes » : gestes et /ou mots Élève : E2		
« verbes-consignes »	Mot verbalisé	Gestes
relie	X	
efface	X	X
barre	X	X
compte		
lis	X	X
colle	X	X
entoure	X	X
découpe	X	X
dessine		
colorie		X
souligne	X	X
écrit		X
recopie	X	X
complète		X
calcule		X
coche		
Résultats	9/16	12/16
	21/32	

TABLEAU 6: POINTAGE DES ACQUISITIONS INDIVIDUELLES DES ELEVES E3 ET E4

Pointage des acquisitions « verbes-consignes » : gestes et /ou mots Élève : E3		
« verbes-consignes »	Mot verbalisé	Gestes
relie	X	
efface	X	X
barre	X	X
compte		X
lis	X	X
colle	X	X
entoure		X
calcule	X	X
découpe	X	X
dessine	X	
colorie	X	X
souligne		X
écrit	X	X
recopie	X	X
complète		X
coche		X
Résultats	11/16	14/16
	25/32	

Pointage des acquisitions « verbes-consignes » : gestes et /ou mots Élève : E4		
« verbes-consignes »	Mot verbalisé	Gestes
relie	X	
efface		X
barre	X	X
compte		X
lis	X	X
colle	X	X
entoure		X
calcule	X	X
découpe	X	X
dessine	X	X
colorie	X	X
souligne	X	
écrit	X	X
recopie		X
complète	X	X
coche		
Résultats	11/16	13/16
	25/32	

Le premier constat porte sur les mots mis en évidence en bleu. Cette mise en évidence indique les quatre « verbes-consignes » dont chaque élève était responsable et pour lesquels il a dû inventer un geste correspondant. Apparemment, le fait d'être l'inventeur

du geste, ce qui suppose passer plus de temps sur ses quatre « verbes-consignes », n'implique pas une acquisition plus aisée ou systématique. Seul l'élève E1 a pu donner toutes les réponses correctes relatives aux « verbes-consignes » qui lui étaient attribués.

Il paraît également intéressant de mentionner une légère propension pour les élèves (E2, E3, E4) à pouvoir associer le geste correspondant sans pouvoir le verbaliser par eux-mêmes. La reconnaissance visuelle ne se fait pas alors que le geste correspondant est intégré.

De manière globale, il est possible de remarquer que les élèves (E1, E3, E4) ont pu donner, pour ainsi dire, les trois-quarts de réponses correctes (E1=13/16, E3=11/16, E4=11/16). Une réponse correcte correspondait à la capacité de reconnaître et de verbaliser le « verbe-consigne » présenté par l'intervenante. En comparaison aux résultats des post-tests, qui ont été caractérisés par des résultats encore plus marqués, cette forme de pointage se démarque, quant à elle, par une différence notable qui s'explique probablement par la complexité de la tâche.

En effet, la forme et le contenu du post-test, tout comme le pré-test, permettaient probablement une marge d'interprétation en cas de doute alors que le pointage ne laissait pas de place à l'interprétation puisque les élèves se retrouvaient face aux « verbes-consignes » sans aucun indice. Il n'y a aucun moyen de s'appuyer sur quoique ce soit hormis le mot écrit sur la carte, pas de déduction possible lors des pointages individuels.

Nous pouvons encore brièvement nous arrêter sur ce tableau qui attire notre attention sur un point se référant aux « verbes-consignes » et à leur acquisition. Premièrement, les « verbes-consignes » suivants : *barre, lis, colle, découpe* ont été unanimement intégrés par les 4 élèves. A contrario, les « verbes-consignes » suivants : *compte, complète, coche* n'ont remporté que peu de succès.

TABLEAU 7: ACQUISITION DES " VERBES-CONSIGNES "

« Verbes-consignes »	Mot verbalisé	Gestes	« Verbes-consignes »	Mot verbalisé	Gestes
relie	4/4	3/4	découpe	4/4	4/4
efface	3/4	4/4	dessine	3/4	2/4
barre	4/4	4/4	colorie	3/4	4/4
compte	0/4	2/4	souligne	3/4	3/4
lis	4/4	4/4	écris	3/4	4/4
colle	4/4	4/4	recopie	3/4	4/4
entoure	2/4	4/4	complète	1/4	3/4
calcule	3/4	3/4	coche	0/4	2/4

3.4 Commentaires

3.4.1 Observations de la chercheuse participante

Les interventions faites en classe ont inévitablement nécessité une présence accrue de l'intervenante dont le rôle principal était de mener à bien son projet tant dis que la chercheuse se positionnait le plus possible en tant qu'observatrice. L'intervenante endossait donc un double rôle, une double casquette : celle qui agit et celle qui observe. Cette double tâche a parfois provoqué quelques situations incommodes ou inattendues qui méritent d'être explicitées.

Parmi ces situations fortuites, deux exemples sont rapportés ici afin de traduire cette dualité « chercheuse-intervenante ».

La première situation ayant mis en exergue cette tension entre ces deux postures est relative à l'épisode se référant à la mise à l'écart de deux élèves du projet. Comme expliqué, plus haut dans les descriptions des interventions, l'intervenante et l'enseignante régulière ont décidé d'interrompre la participation de deux élèves au projet. Les raisons de cette décision étaient imputées aux difficultés de gestion des comportements mettant à mal le déroulement des interventions et, par conséquent, le projet. La position de

chercheure a été mise à l'épreuve face à cette situation qui, d'un point de vue éthique, lui posait sérieusement un problème. Par contre, l'intervenante a pu ainsi poursuivre son projet sans devoir focaliser toute son attention et son énergie sur la gestion des comportements de ces deux élèves qui mettaient sérieusement en péril les activités proposées. En réalité, la décision concernant ces deux élèves n'était pas uniquement tributaire de la « chercheure-intervenante » mais également de l'enseignante régulière qui se devait apparemment d'agir face à cette situation délicate. Elle semblait se sentir responsable de ce qui se passait avec ses élèves même en dehors de la classe. Il importe donc de prendre en compte l'aspect du partage du pouvoir décisionnel.

Le deuxième exemple renvoie à un ensemble de situations ordinaires et fréquentes survenues ici et là durant les interventions. Plus concrètement, il s'agit de tensions en lien avec les attentes de l'intervenante et celles de la chercheure. A quelques reprises, l'intervenante n'a pas pu échapper au besoin, parfois irrépressible, d'intervenir auprès des élèves pour les aider dans les activités. En effet, lâcher prise, dans certains cas, aurait pu laisser plus de place à la chercheure pour lui permettre d'observer les choses telles qu'elles sont et non pas telles qu'elles devraient être.

Autrement dit, cette double posture ne semble pas aller de soi et nécessite un réajustement constant afin de définir et reconnaître les moments plus propices à l'observation ou à l'action. Il convient également important de souligner que le projet et les décisions que s'y rapportent ne dépendent pas d'une seule personne mais sont prises à plusieurs.

3.4.2 Rapport des élèves « experts » au projet et au groupe classe

Le choix des élèves ayant participé au projet dépendait de critères hétéroclites dans un souci d'offrir un panel aussi large que possible issu de l'échantillon disponible. Parmi les six élèves sélectionnés au départ, deux étaient décrits par l'enseignante régulière comme étant particulièrement timides et effacés, ne se manifestant que rarement au sein du groupe classe. Le troisième élève, en 3H pour la deuxième année consécutive, est suivi par une logopédiste et une psychomotricienne. La quatrième élève éprouve un besoin constant d'être en mouvement. Les deux derniers élèves présentaient des problèmes de

comportements assez prononcés qui se traduisaient souvent par des crises de colères et des problèmes récurrents dans les interactions avec leurs pairs.

Il ne s'agit pas de faire une liste exhaustive des caractéristiques de chaque élève mais d'offrir un bref aperçu de leurs difficultés mise en avant dans le cadre scolaire.

Lorsque les élèves ont débuté le projet avec l'intervenante, ils paraissaient preneurs et enthousiastes à l'idée de participer à quelque chose de spécial que les autres ne faisaient pas, d'avoir la primauté sur quelque chose. Le fait de faire quelque chose de différent avec une « nouvelle maitresse » semblaient leur plaire. Le lien avec l'intervenante a donc été agréable et aisé à amorcer.

Les activités se déroulaient toujours hors de la classe et le groupe classe ne pouvait donc pas savoir ce qui s'y faisait. Ce côté mystérieux a permis d'alimenter la curiosité des autres élèves et ainsi attirer leur attention sur ces élèves qui gagnaient peu à peu un nouveau statut, celui d'expert. D'ailleurs, le groupe classe a pris l'habitude de les surnommer les « experts ». Lorsque l'intervenante arrivait en classe pour chercher les quatre élèves, certains élèves du groupe classe criaient à travers la salle : « Hey, les experts y a votre maitresse qui attend ! ». Cette désignation a initialement été introduite par l'intervenante mais a été rapidement relayée et adoptée par l'ensemble des élèves et l'enseignante régulière.

3.4.3 L'enseignante régulière

A deux reprises, les « experts » ont été priés d'explicitier à l'ensemble de la classe ce qui se tramait derrière la porte. La première tentative, qui a été plutôt brumeuse du point de vue des explications, a été du point de vue social et émotionnel un grand succès selon les commentaires de l'enseignante régulière. Par exemple, cette dernière m'a rapporté n'avoir jamais vu ces deux élèves, si timides en temps normal, se révéler si souriants et en confiance devant l'ensemble de la classe : « c'est fou, je ne les reconnais pas ! ».

A partir de là, l'enseignante régulière dit avoir pris conscience que quelque chose se jouait et que la moindre occasion serait saisie pour faire appel aux « experts ». Plus tard, elle

relate également un épisode qu'elle considère significatif. En effet, une élève du groupe classe lui demande : « maitresse, faut faire quoi là ? », l'enseignante lui répond : « demande d'abord à l'un des experts ! ». Une élève « experte » s'approche de l'élève nécessitant de l'aide et vient lui dire : « ça, c'est barre, c'est comme ça » en reproduisant le geste correspondant.

Le projet semble s'être fait une place au sein de la classe. Les élèves experts sont identifiés par leurs pairs comme étant à même d'apporter de l'aide et l'enseignante régulière met en avant leurs nouvelles compétences aussi souvent que possible.

4 Discussions

4.1 Interprétations

Après avoir parcouru les descriptions des interventions, les commentaires relatifs aux tests ainsi que les pointages des acquisitions individuelles, il semble désormais approprié de s'attarder sur les quelques points suivants afin d'obtenir une vue d'ensemble de ce travail et surtout de ses finalités.

4.1.1 Succès de la démarche

4.1.1.1 Prérequis et ajustements

Le premier point à soulever se rapporte aux élèves « experts », acteurs principaux de ce travail. Ils ont montré, tout au long des interventions, un engagement véritable qui a largement contribué à un enrichissement mutuel. Le travail commun réalisé par les élèves et l'intervenante questionne et nourrit une discussion qui sera développée plus loin et débouchera même sur quelques surprises.

Il paraît indispensable de préciser que ce type de travail, construit de concert avec les élèves, nécessite un ensemble de conditions préalables participant au succès de la démarche. Parmi ces conditions requises, l'intérêt et l'implication des élèves semblent primordiaux. Pour ce faire, cela comprend malheureusement d'écarter certains profils

d'élèves se trouvant dans l'impossibilité de répondre aux exigences que comporte un tel travail d'élaboration commune. En effet, l'agitation, le manque de confiance, la timidité, les difficultés scolaires n'ont pas été un obstacle à la réalisation du travail de l'élaboration alors que les difficultés de comportements se sont avérées être un frein manifeste à ce projet. Ce type d'intervention induit donc certains prérequis pour les élèves et en exclut d'autres.

Les impondérables exigent des ajustements réguliers et ceux-ci sont généralement apparus lors des interventions. Les premiers ajustements effectués portent sur le nombre d'interventions prévues initialement par l'intervenante. En effet, la phase d'entraînement se rapportant à intégrer les « verbes-consignes » a été largement sous-estimée. Comme souvent, l'envie d'arriver rapidement au résultat à évincer momentanément la prise en considération de cette phase pourtant si riche et charnière.

Un autre ajustement majeur est directement apparenté aux profils des élèves. Comme explicité plus haut, les interventions ont été conçues pour six élèves et finalement seuls quatre élèves ont participé au projet ce qui a engendré des modifications relatives au contenu des activités.

D'ailleurs, certaines interventions ont été modulées en fonction de la demande des élèves. Par exemple, le « jeu du bondir » a remporté un tel succès que l'intervenante l'a proposé plus souvent que prévu. Il est possible de considérer ce type d'ajustements comme le témoignage des échanges effectués entre les différents acteurs participant à l'élaboration de l'outil.

4.1.1.2 Retour sur les hypothèses, pré-tests, post-tests et tableaux n°4 et 5

Il s'agit, à présent, de revenir sur les hypothèses, les pré-tests, post-tests et tableaux, ceci dans l'intention de mieux saisir les finalités de cette démarche. Autrement dit, il est question de chercher à comprendre ce que nous révèle ce travail et ce qu'il est possible d'en retirer. Pour ce faire, il convient de débiter par les hypothèses. Pour rappel, les hypothèses émises sont les suivantes :

- A. Les élèves sont capables de reproduire les gestes correspondants aux « verbes-consignes » en particulier ceux qu'ils ont inventé eux-mêmes.
- B. Les enseignantes donnent leurs consignes en les soutenant par des gestes mais pas de manière systématique.
- C. La réalisation commune et le recours d'un outil « multiregistre » facilite la compréhension des consignes.

A priori, l'hypothèse A semble être invalidée. En effet, en se basant sur les commentaires formulés plus en amont dans le texte (chapitre 3, section 3.3 Pointage des acquisitions individuelles), il apparaît que les quatre « verbes-consignes » attribués à chaque élève ne sont pas systématiquement intégrés. En effet, bien que chaque élève ait été l'inventeur et donc l'auteur de quatre gestes en particulier, cela ne semble pas influencer directement l'acquisition du mot en tant que tel.

En se basant sur les observations faites au préalable, l'hypothèse B peut être partiellement validée. En effet, l'intervenante s'est rendue en classe une première fois dans le but d'observer les pratiques des enseignantes. Il en ressort que chaque enseignante possède sa propre façon de donner les consignes. Cependant, l'enseignante régulière avec laquelle l'intervenante a directement collaboré, image et traduit plus régulièrement les consignes avec des gestes. Par conséquent, en se référant à l'enseignante régulière ayant collaboré avec l'intervenante, il est possible de valider cette hypothèse.

En s'appuyant sur les résultats des pré-tests et post-tests présentés plus en haut dans le texte (chapitre 3, section 3.2 Résultats des pré-tests et post-tests), l'hypothèse C peut être validée. En effet, la comparaison entre le pré-test et le post-test révèle une notable amélioration permettant de dire qu'apparemment la réalisation commune et le recours d'un outil « multiregistre », semblent faciliter la compréhension des consignes.

A ce propos, il paraît opportun de revenir brièvement sur les pré-tests et post-tests afin de souligner leur efficacité quant à la mise en lumière des progrès des élèves. Le pré-test a non seulement permis de situer les élèves, mais a également ouvert la discussion sur

leurs difficultés. Il en va de même avec le post-test qui a permis de clôturer le projet et de concrétiser leurs progrès respectifs et ainsi de valoriser leur travail.

En première partie de ce travail, deux schémas ont été proposés dans l'optique de traduire de manière hypothétique la communication entre enseignant et élève avant et après l'élaboration commune d'un dispositif.

Le premier schéma cherche à mettre en évidence la communication entre élèves et enseignant parfois quelque peu unidirectionnelle où le savoir est transmis tel quel sans être suffisamment construit et appréhendé conjointement. Quant au deuxième schéma, il met l'emphase sur les possibles bénéfices résultant d'une co-définition permettant d'établir conjointement une communication bidirectionnelle.

Aux regards des analyses des résultats, il est permis de dire qu'effectivement, l'élaboration commune du dispositif a favorisé la compréhension et l'acquisition des consignes, en particulier des « verbes-consignes » et que ce succès repose en grande partie sur l'élaboration commune de l'outil. Cette co-construction a favorisé un partage de sens offrant plusieurs pistes intéressantes qui seront discutées plus bas.

4.1.1.3 Transferts : rapport des élèves à la tâche scolaire et gestion de classe

Plus haut dans le texte, il a été question de surprises, d'effets inattendus. Il semblerait que la mise en place de cette élaboration commune de l'outil ait porté certains fruits insoupçonnés. En effet, il apparaît que les élèves ont adopté une attitude participative et positive face au travail en tant que tel. La réalisation commune de l'outil semble avoir générer un rapport différent des élèves face à la tâche scolaire. Plus précisément, leur implication et participation active aux décisions a, non seulement, favorisé les apprentissages mais l'acte d'apprendre.

En considérant, que les consignes sont, au final, des injonctions données aux élèves, celles-ci, ont, à travers ce projet, gagné un nouveau statut. C'est en se familiarisant aux consignes par la prise de parole, le réinvestissement, l'appropriation du vocabulaire que les élèves, scénaristes et acteurs de l'élaboration de l'outil, ont pu mieux saisir certaines

règles du jeu et ainsi mieux appréhender le métier d'élève. En explicitant, questionnant et définissant fréquemment les finalités de l'élaboration de l'outil, les élèves ont pu décoder progressivement les ordres qu'ils allaient recevoir et ceci en s'enthousiasmant. D'ailleurs, il est fort intéressant de constater qu'ils puissent se réjouir d'apprendre des ordres. Il semblerait que le partage du pouvoir impacte vraisemblablement l'investissement de l'élève.

Le fait de créer ce « projet » au sein de la classe a ouvert un terrain propice à la négociation avec les élèves, un levier permettant de réinvestir une tâche en leur offrant le sentiment d'avoir quelque chose à gagner. Il apparaît également qu'en formant une équipe d'élèves « experts », la gestion de classe se dote d'un outil supplémentaire qui se traduit par un nouvel accès à l'autonomie. Les élèves « experts » peuvent servir de référence pour le groupe classe soulageant ainsi l'enseignante régulière. De plus, la mise à disposition de l'outil aux élèves « experts » et à l'ensemble de classe participe à l'autonomie de chacun.

4.1.1.4 Genèse instrumentale : appropriation d'un outil

Cette thématique fait également partie des surprises inattendues résultant de ce projet. Les élèves « experts » ont construit, pensé et questionné leur outil. Son utilisation en tant que telle, n'est pas la question, ici, mais plutôt son appropriation, qui a toute son importance. Pour rappel, les élèves « experts » étaient tous en 3^{ème} Harnos et malgré leur jeune âge, ils se sont appropriés un outil. Cette amorce mérite d'être mise en avant car l'appropriation d'un outil se doit d'être considérée comme participant directement à la construction des savoirs.

Dans son ouvrage, Rabardel (1995) traite de la question de la genèse instrumentale et explique qu'elle résulte d'un double processus entre instrumentalisation et instrumentation, tous deux relatifs à l'artefact et au sujet. Il rapporte également que « l'instrument est unanimement considéré comme une entité intermédiaire, un moyen terme, voire un univers intermédiaire entre deux autres entités que sont le sujet, acteur, utilisateur et l'objet sur lequel se porte l'action (p.72) ». Le processus de genèse

instrumentale dépend, semblerait-il, des contraintes relatives aux instruments ainsi que des connaissances acquises au cours de l'utilisation de l'artefact.

4.1.2 Analyses complémentaires

Après avoir présenté, ci-dessus, quelques éléments d'analyse se rapportant au succès de la démarche, aux transferts et à la genèse instrumentale de l'appropriation de l'outil, il convient de revenir un instant sur un aspect particulier proposé dans ce travail. Pour ce faire, il est question, ici, de développer deux « micros » analyses se rapportant aux différents registres ayant été sollicités durant l'élaboration de l'outil. Il s'agit de se baser sur des extraits des interventions filmées afin de rendre compte des différentes étapes ayant apparemment contribué à la facilitation de la compréhension des « verbes-consignes ».

4.1.2.1 Analyse de deux extraits d'enregistrements vidéos

Avant d'entrer plus en détail dans les commentaires, il importe de préciser que l'analyse des vidéos a débuté par un visionnage sans prise de notes, un visionnage « spectateur » de l'ensemble des séquences enregistrées avec une volonté de ne pas se focaliser sur un aspect en particulier. Ensuite, après « digestion », un deuxième visionnage a été effectué quelques jours plus tard et ceci de manière volontaire. Un premier constat, toutes les séquences vidéos ne sont pas bonnes à prendre alors que d'autres auraient été utiles mais malheureusement n'ont été enregistrées. Les enregistrements vidéos portent principalement sur les activités proposées aux élèves lors des différentes interventions.

Le corpus des enregistrements vidéos comprend sept séquences vidéos chacune d'une durée variable.

- 1° Enregistrement vidéo de l'intervention C du 6 février 2018 (partie 1)
- 2° Enregistrement vidéo de l'intervention C du 6 février 2018 (partie 2)
- 3° Enregistrement vidéo de l'intervention D du 9 février 2018 (partie 1)
- 4° Enregistrement vidéo de l'intervention D du 9 février 2018 (partie 2)
- 5° Enregistrement vidéo de l'intervention G du 26 février 2018

6° Enregistrement vidéo de l'intervention J du 13 mars 2018

7° Enregistrement vidéo de l'intervention K du 16 mars 2018

Pour rappel, l'ensemble des activités proposées aux élèves « experts » proposait de travailler à l'aide des divers registres. Le matériel utilisé a été pensé dans le but de faire appel à ces différents registres. En effet, les activités et jeux reposaient principalement sur diverses modalités verbales, visuelles, gestuelles et auditives. Lors des premières interventions, il a été question de mettre l'accent principalement sur le registre verbal et visuel. Par exemple, l'introduction des « verbes-consignes » reposait initialement sur l'appropriation du mot et de sa signification. L'intervenante répétait (registre verbal) le mot le plus distinctement possible afin de permettre aux élèves « experts » de l'entendre (registre auditif), puis à leur tour de le répéter (registre verbal). Dans les interventions suivantes, le registre gestuel a été sollicité afin d'ajouter, en quelque sorte, une nouvelle corde à leurs arcs. Les activités et les jeux visaient principalement à la mise en pratique des diverses modalités. Ci-dessous, un tableau récapitulatif des activités et jeux réalisés durant les différentes interventions ainsi que les registres sollicités.

TABLEAU 8: ACTIVITES, JEUX ET REGISTRES

Types d'activités et jeux	Intervention	Registres
Jeu introduction avec carte à mimer	A	Visuel Gestuel
Dossier « cartes de référence » (Introduction)	B	Visuel Auditif
Dossier « cartes de référence » (A compléter avec l'intervenante)	B	Visuel Auditif Gestuel
Dossier « cartes de référence » 4 « verbes-consignes » (A traduire par le geste individuellement)	B	Visuel Gestuel
Répétition des 4 « verbes-consignes » personnels	C	Visuel Gestuel Verbal Auditif
Chaque élève dessine ses 4 « verbes-consignes »	C	Visuel Gestuel
Moment de répétition par 2 des 4 « verbes-consignes » personnels	C	Visuel Gestuel Verbal Auditif
Présentation du projet au reste de la classe	C	

Drill avec cartes « verbes-consignes » avec appui visuel (l'intervenante passe en revue tous les « verbes-consignes »)	C, D, E, F	Visuel Gestuel Verbal Auditif
Drill avec cartes verbes-consignes sans appui visuel (L'intervenante passe en revue tous les « verbes-consignes »)	D	
Jeu du « tirage au sort »	D, F	Visuel Gestuel Verbal Auditif
Jeu du « memory » (Assembler les paires et les nommer)	D, H	Visuel Verbal
Répétition des verbes-consignes sans appui visuel	E	Verbal Gestuel
Découpage, préparation des cartes	E	
« Jeu du bondir »	E, F, G	Visuel Gestuel Auditif
Fabrication du livret (Faire correspondre et coller les cartes « verbes-consignes » au bon endroit)	F	Visuel
Utilisation du livret (Compléter fiches À l'aide de l'outil)	G, H	Visuel (Gestuel pour certains)

A présent, il semble intéressant de pouvoir saisir les étapes par lesquelles les élèves « experts » sont passés durant les différentes interventions et qui ont éventuellement favorisé l'interprétation des « verbes-consignes ». Par conséquent, il s'agit, à l'aide des enregistrements vidéo, d'utiliser des extraits permettant de pointer certaines étapes relatives à l'usage ou non des divers registres.

4.1.2.2 Modalité visuelle

La première microanalyse a été réalisée dans le but de répondre à une question précise.

- Les élèves sont-ils capables de travailler de manière autonome en se référant uniquement aux cartes « verbes-consignes » avec appui pictural ?

Pour répondre à cette question, les observations et analyses reposent sur l'extrait vidéo de l'intervention C (partie 2) datant du 6 février 2018, cet extrait dure 17 minutes et 29 secondes. Cet extrait a été choisi car la séquence fait référence à une activité consistant à donner aux élèves « experts » quatre cartes avec appui pictural dans le but de pouvoir s'y référer afin de réaliser un dessin correspondant aux « verbes-consignes ». L'extrait a été visionné plusieurs fois en se focalisant à chaque fois sur un élève en particulier. Il s'agit de se concentrer sur l'élève et la manière dont il fait usage ou non des cartes « verbes-consignes » avec appui pictural. Chaque élève a donc été analysé individuellement afin de relever le nombre de fois où il demande verbalement l'aide de l'intervenante.

Ci-dessous, un tableau relatif à une activité portant essentiellement sur le registre visuel.

TABLEAU 9: ACTIVITE RELATIVE AU REGISTRE VISUEL

Réalisation d'un dessin à l'aide d'un « verbe-consigne » avec appui visuel							
Vidéo : intervention C2 du 6 février 2018 Durée : 17 minutes et 29 secondes Séquence traitée : 00 :00 à 17 :29							
Elève E1 verbatim	Timing	Elève E2	Timing	Elève E3	Timing	Elève E4	Timing
« Ça va comment ça comme ça ? »	1.28	« C'est dessine ? »	3.29	A effectué l'activité sans faire appel à l'intervenante		« Ça c'est quoi maitresse ? »	0.52
« Maitresse, moi, j'ai recopie ? »	5.33					« Compte c'est quoi ? c'est ici ? c'est écrit compte ici ? »	11.28
« Pour recopie, je peux écrire quelque chose d'inventer ? »	6.45					« Mais j'ai déjà fait efface ! »	13.20

Certains élèves ont effectué la tâche très rapidement alors que d'autres ont pris, pour ainsi dire, deux fois plus de temps. De manière générale, il est possible de constater que les sollicitations envers l'intervenante sont rares et que les élèves sont capables de s'appuyer uniquement sur les cartes. Il semble que les cartes avec appui pictural permettent aux élèves d'effectuer les tâches de manière pratiquement autonome. D'ailleurs, un élève (E3) a exécuté la tâche sans demander quoique ce soit à l'intervenante. De plus, les élèves ayant des « verbes-consignes » différents, ils n'ont pas pu faire appel à l'aide de leurs camarades. Manifestement, la mise à disposition d'un registre visuel permet de soutenir les élèves dans la réalisation de l'activité, et, participe également à rendre les élèves plus autonomes.

4.1.2.3 Modalité gestuelle

La deuxième microanalyse a été effectuée dans le but de répondre à une seconde interrogation.

➤ Y-a-t-il une modalité préférentielle chez les élèves ?

Pour répondre à cette question, les observations et analyses reposent sur l'extrait vidéo de l'intervention D (partie 1) datant du 9 février 2018, cet extrait dure 16 minutes et 48 secondes, la séquence traitée est comprise entre la minute 2 :11 et la minute 5 :43.

L'extrait vidéo choisi fait référence à une activité consistant à demander simultanément à tous les élèves « experts » d'exécuter les gestes correspondants aux « verbes-consignes » en s'appuyant sur les cartes avec appui pictural que l'intervenante leur présente. L'extrait a également été visionné plusieurs fois en se focalisant à chaque fois sur un seul élève. Il s'agit de se concentrer sur l'élève afin de déceler quelle forme spontanée de réponse apparaît en premier. En d'autres termes, l'élève verbalise-t-il le mot en premier ou exécute-il le geste en premier ?

Ci-dessous, un tableau relatif à l'activité portant essentiellement sur le registre gestuel.

TABLEAU 10: ACTIVITE RELATIVE AU REGISTRE GESTUEL

Associer un mot « verbe-consigne » avec appui visuel à un geste Apparition du geste avant la parole							
Vidéo : intervention D du 9 février 2018 (partie1) Durée : 16 minutes et 48 secondes Séquence traitée : 2:11 à 5:43							
ElèveE1	Timing	ElèveE2	Timing	ElèveE3	Timing	ElèveE4	Timing
x	2.34	x	2.46	x	5.07	x	2.39
x	2.45	x	2.58	x	5.33	x	3.07
x	3.11	x	4.17				3.57
x	3.20	x	4.21				
x	3.31	x	4.40				
x	3.41	x	5.04				
x	4.22						
x	4.41						
x	4.58						
x	5.07						
x	5.23						
x	5.33						

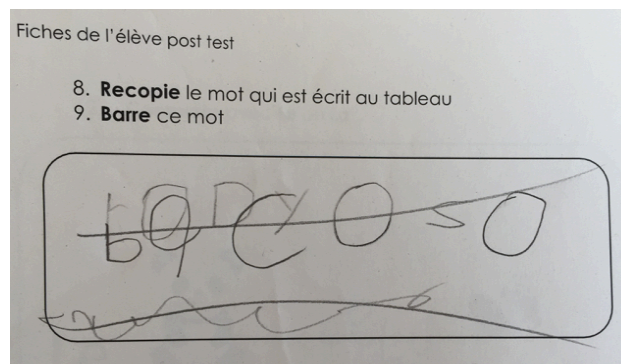
Ce tableau cherche à démontrer dans quelle mesure le geste a sa place dans la manière de donner une réponse. Autrement dit, il est question de voir si le registre verbal apparaît avant ou après le registre gestuel. Le timing correspond au moment où le geste est

apparu, cela comprend qu'il apparait avant la parole ou conjointement à la parole mais pas après. En regardant le tableau, il semble probant que l'élève E1 semble explicitement s'appuyer sur le registre gestuel alors que les élèves E2, E3, E4, semblent plus enclins à s'appuyer sur le registre verbal. Dans tous les cas, il apparait que les élèves « experts » ont la possibilité et donc le choix de s'appuyer sur les différents registres leur permettant de répondre aux questions de l'intervenante.

Ces deux microanalyses nous amènent à penser la question de la coordination des différents registres.

4.1.2.4 *Coordination des différents registres*

Les analyses présentées ci-dessus sont convaincantes dans le sens où elles indiquent que les élèves « experts » semblent coordonner les registres au gré de leurs forces et de leurs compétences. La mise à disposition de ces registres leur offre la possibilité de jongler avec ces derniers. Apparemment, ils parviennent à coordonner les registres sémiotiques en travaillant de manière individuelle. L'image présentée ci-dessous est tirée du post-test de l'élève E3, elle paraît intéressante car elle permet d'accéder furtivement à cette coordination. En y regardant de plus près, il est possible de distinguer que l'élève a, d'abord, traduit le geste « barre » en le dessinant sous le mot écrit.



En se référant à Duval (1993), cité au début de ce travail, un élève dans le cadre d'une activité mathématique utilise, selon lui, plusieurs registres sémiotiques, comme par exemple, celui de la langue naturelle, celui de l'écriture algébrique, ou celui des

représentations graphiques. Cette utilisation de plusieurs registres permettrait la coordination des registres et par conséquent une meilleure compréhension d'un contenu conceptuel.

Au début du projet, le pré-test a été distribué à l'ensemble des élèves, et, parmi les nombreuses informations qu'il contenait, une information s'est rapportée à son effet anxiogène. En effet, certains élèves ont verbalisé leur inconfort et angoisse par rapport au pré-test et à ses exigences. En se remémorant, l'effet anxiogène engendré par celui-ci, il semble que les registres variés et activités proposées permettent de réduire la réaction anxiogène.

Il paraît envisageable de parler d'une sorte de médiation symbolique des différents registres, plus simplement de « béquilles » données aux élèves dont ils peuvent disposer en fonction de leurs besoins. De plus, le recours à tel ou tel registre s'exprime plus visiblement suivant le moment dans lequel l'élève se situe dans le processus d'apprentissage. Plus précisément, le projet a débuté sur un constat émanant des élèves : « Ben, on sait pas lire... » sous-entendant que la tâche demandée était trop exigeante et ne correspondait pas à leurs compétences. Ce rapport à l'objet d'apprentissage a, semblerait-il, été modifié à l'aide des interventions. En effet, l'élaboration commune de l'outil a étoffé peu à peu les registres des élèves pour les accompagner du point de départ, assimilé à une incapacité de lire, à l'utilisation d'un outil les conduisant aux prémices de la lecture.

Le schéma, ci-dessous, représente de manière synthétique, les divers moments que comporte le projet.

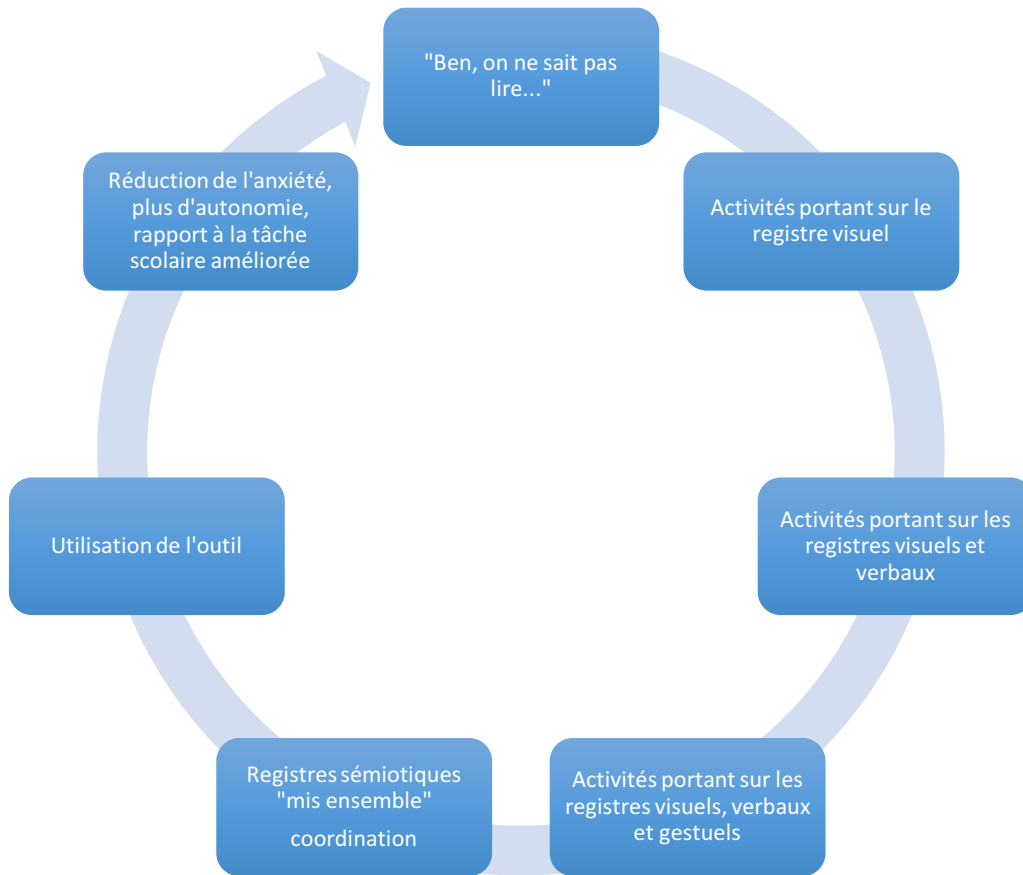


FIGURE 4: SCHEMA RECAPITULATIF DES ETAPES DU PROJET

La métaphore de la béquille semble appropriée pour imaginer l'évolution du projet. Chaque élève a pu les utiliser le temps de l'apprentissage pour au final, peu à peu, les mettre de côté et poursuivre sans elles.

4.1.2.5 Faiblesses et limites de la démarche

La recherche repose sur un échantillon très réduit, plus réduit que prévu initialement, ce qui a pour effet d'engendrer des résultats plus que qualitatifs. Il est donc impératif d'interpréter ces résultats avec prudence et de ne pas en tirer des généralités. Cependant, il est possible de distinguer certains indices ouvrant d'éventuelles pistes qui mériteraient d'être investiguées plus en profondeur et avec des moyens plus conséquents.

Parmi ces pistes à investiguer, la genèse instrumentale, l'autonomie et le rapport à la tâche scolaire me paraissent être les plus engageantes.

Il aurait été plus judicieux de recourir de manière systématique aux enregistrements vidéo. En effet, il semble que certaines interventions non filmées regorgeaient d'indications précieuses. De plus, la mise en place de ce genre de dispositif nécessite passablement de temps et exige une parfaite collaboration et flexibilité de la part des enseignants de la classe dans laquelle se déroule ce type de projet.

Il n'en reste pas moins qu'un des points sensibles se rapporte à une amertume relative à l'impossibilité d'inclure certains élèves suivants leurs profils.

5 Conclusion

Ce travail de recherche m'a emmenée « ailleurs » que prévu, ce qui a eu pour effet de susciter de nouvelles interrogations et d'éveiller encore plus ma curiosité.

Pourtant, il me semble plus raisonnable, avant même de souhaiter pouvoir répondre à des questions naissantes, de se retourner sur le travail accompli. En effet, il s'agit maintenant de s'arrêter brièvement sur quelques points afin d'obtenir une vue d'ensemble de ce travail. Les hypothèses émises au début de ce mémoire ont pu être vérifiées. Parmi elles, il convient, de garder en tête qu'il ne suffit pas que les élèves soient les auteurs du geste pour faciliter l'acquisition du « verbe-consigne ».

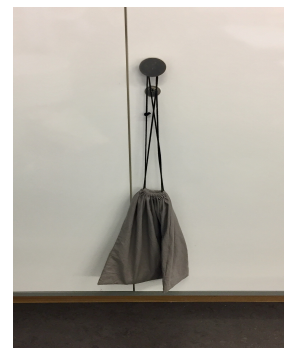
Il semblerait donc que la réalisation commune ainsi que la coordination des registres variés soient à l'origine de la facilitation des acquisitions. Par conséquent, il est possible de répondre par l'affirmative à la question de recherche. Pourtant, le sentiment de se retrouver sur un tremplin persiste et ne demande qu'à être exploité.

En effet, ce projet a révélé quelques aspects inattendus qui ont été commentés plus haut dans le texte, pourtant, ils méritent d'être une nouvelle fois soulignés et mis en lumière. Les effets positifs constatés sur les élèves tels que le plaisir d'apprendre, l'enthousiasme et la fierté d'accomplir quelque chose sont, à mes yeux, inestimables. Le sentiment d'avoir

le pouvoir sur ce qui doit être appris et le fait de construire conjointement quelque chose porte ses fruits et permet de partager un savoir plus intelligible. De plus, en considérant l'outil comme une construction de soi, l'élève pourra éventuellement mieux saisir ce que signifie « apprendre », et ainsi comprendre qu'il ne s'agit pas d'une fin en soi. Peut-être, percevra-t-il que ce qui importe est comment y accéder.

Les effets positifs relatifs à la gestion de classe sont tout aussi précieux pour l'enseignant car l'autonomie naissante qui découle de ce genre de dispositif l'allège dans son travail au quotidien et fortifie l'élève en l'outillant. D'ailleurs, parmi les nombreuses responsabilités qui incombent au métier d'enseignante spécialisée, j'estime qu'il importe de mettre en place des outils qui puissent perdurer en notre absence, c'est-à-dire des outils pour les élèves et non seulement pour les enseignants.

Dans cette optique, j'ai pu être confrontée à un sentiment ambivalent. En approchant de la fin de mes interventions, j'ai senti qu'il était temps de lâcher prise et de laisser le projet se poursuivre sans moi avec une crainte invouable qu'il finisse par s'évaporer. Avec étonnement et un brin de satisfaction, j'ai récemment pu observer que celui-ci avait gagné sa place en classe du moins pour quelques temps.



6 Bibliographie

Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9 (3), 281-308.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. In : *Revue française de pédagogie*, vol. 103, 5-18.

Coquet, F. (2012). Multicanalité de l'expression. *Entretiens d'Orthophonie. Les entretiens de Bichat*, 97-114.

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Education. Chap. 9, 174-182.

Duval, R. (1993). Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, vol 5, 37-65.

Gardner, H. (1993). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Editions Retz. 236p.

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Chapitre.1 et 2. Paris : PUF.

Keymeulen, R. (2013). *Vaincre ses difficultés scolaires grâce aux intelligences multiples*. De Boeck. 286p.

Lussier, F. (2000). *Evaluation neuropsychologique du dyslexique*. Congrès CENOPFL, Montréal, 27 et 28 octobre 2000.

Malafosse, D., Lerouge, A., Dusseau, J.-M. (2000). Notions de registre et de cadre de rationalité en inter-didactique des mathématiques et de la physique », *Tréma*, (18), 49-60.

Meirieu, P. (2016). Préface. In J.-M. Zakhartchouk, *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens, CRAP Cahiers Pédagogiques.

Monteil, J.-M. & Huguet, P. (1991). Insertion sociale, catégorisation sociale et activités cognitives, *Psychologie Française*, 36, 35-46.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : Une approche cognitive des instruments contemporains, chap.7 et 8. 195p.

Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In Bergeron (R.), Plessis-Belaire (G.), Lafontaine (L.) (Eds) *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Montréal : Presses Universitaires du Québec, 223-245.

Zakhartchouk, J.-. M. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP, Amiens, Cahiers Pédagogiques.

Zakhartchouk, J.-. M. (2000). *Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique*. In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22, Les outils d'enseignement du français, 61-81.

Zakhartchouk, J.-. M. (1999). *Comprendre et lire les énoncés et les consignes*. Cahiers pédagogiques, CRDP, Amiens, 43-45.

7 Webographie

Delaporte, M. (2015). *Les registres des représentations sémiotiques : le choix d'un ou de plusieurs registres*. Education. [Page web] accès : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271618>

Dufour, N. (2013). *L'usage du geste au sein de la classe de langue vivante étrangère*. Education. [Page web] accès : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868482>

Khennous, Z. (2012). *Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration à la passation ?* Education. [Page web] accès : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00840651>