

| | |
|---------------------|---|
| NIVEAU : | ÉCOLE - GRANDE SECTION - COURS PRÉPARATOIRE |
| DISCIPLINE : | MAÎTRISE DU LANGAGE |
| CHAMP : | LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION |
| COMPÉTENCE : | Comprendre une règle de jeu |
| MOTS CLÉS : | Communication ; Compréhension ; Consigne ; Régulation d'action ; Transmission |

1. PRÉSENTATION

L'activité consiste :

- à organiser son discours en fonction d'un but et d'un destinataire précis ;
- à différencier et utiliser les personnes du discours ;
- à utiliser une règle de jeu, à énoncer des consignes pour réguler les actions attendues ;
- à verbaliser le déroulement et le guidage de l'action.

Le support peut être choisi parmi les premiers jeux à règle, les jeux simples de société (dominos, petits chevaux, jeu de l'oie,...), les fabrications ou activités diverses qui donnent lieu à une production, les rondes appartenant au patrimoine culturel de la classe, traditionnellement bien connu des enfants de 5 ans.

L'exemple proposé appartient au patrimoine culturel d'un grand nombre d'écoles maternelles françaises, mais peut présenter ici ou là des variantes locales. Il s'agit d'une ronde mimée et chantée, intitulée : « Mon petit lapin a du chagrin ». Texte de la chansonnette :

*« Mon petit lapin a bien du chagrin
Il ne saute plus, il ne mange plus.
Saute, saute, saute, mon petit lapin
Saute, saute, saute
Et embrassez quelqu'un... »*

Règle du jeu : Les enfants de la classe font la ronde. Un enfant (le lapin) s'accroupit au centre de la ronde et se cache les yeux. La ronde tourne autour de lui en chantant. Quand elle chante : « Saute, saute, saute mon petit lapin », le petit lapin saute au milieu de la ronde. Quand elle chante : « Et embrassez quelqu'un... », le petit lapin choisit un enfant de la ronde qui devient le petit lapin à son tour.

L'observation. La passation est prévue pour deux enfants à la fois, lors d'une activité se déroulant ordinairement au sein de la classe. Le temps approximatif de passation à partir de la consigne d'orientation de l'attention jusqu'au codage compris est d'une dizaine de minutes.

Face à un groupe de taille variable (soit un groupe classe, soit un atelier constitué de pairs de la classe ou d'une autre classe, soit d'enfants un peu plus jeunes), un ou deux enfants expliquent ou rappellent comment on joue à cette ronde, et donnent des consignes d'action au groupe, afin de faire fonctionner la ronde. Les meneurs doivent dire aux joueurs le nom du jeu, son but et son déroulement. En fonction de ce qu'ils supposent que les joueurs savent du jeu, ils doivent savoir lancer l'action et la réguler jusqu'à son terme en expliquant :

- quels gestes le petit lapin doit faire pendant que le groupe chante la ronde ; rester accroupi au centre de la ronde en se cachant les yeux, puis sauter ;
- ce que doit faire le petit lapin à la fin de la chanson ; choisir quelqu'un pour qu'il devienne à son tour le lapin qui a du chagrin au centre de la ronde, et lui-même enfin quitter le centre pour retourner prendre une place dans la ronde.

Le bilan du jeu se fera après le jeu proprement dit, lors d'un échange entre l'enseignant et les enfants meneurs ou entre les enfants meneurs et les joueurs.

Consigne d'orientation de l'attention

Dire aux enfants meneurs de jeu :

« Vous vous souvenez comment on joue à la ronde « Mon petit lapin a du chagrin ». Vous allez faire jouer des enfants et leur expliquer comment on joue à ce jeu. Après avoir joué, on se dira ensemble comment cela s'est passé ; on fera le bilan de ce qui s'est passé. »

Une remise en mémoire de la mélodie de la chansonnette, de même qu'un rapide rappel de la trame du jeu est nécessaire. L'enseignant prendra donc les meneurs à part à un moment de la journée, pour une révision de l'ensemble de la comptine ainsi que des grandes lignes du déroulement du jeu.

2. CONSIGNES DE PASSATION

Dire aux joueurs :

« Aujourd'hui, X et Y vont être les meneurs de jeu et vous allez faire tout ce qu'ils vous demanderont de faire pour jouer. »

Dire aux deux meneurs :

« A toi X et à toi Y d'être le (les) meneur(s) de jeu. C'est toi (en s'adressant au meneur n°1) qui commence et qui explique aux enfants comment on joue au jeu qui a été choisi. Et toi (en s'adressant au meneur n°2) tu dis aussi aux enfants comment jouer à ce jeu. Vous vous aidez tous les deux pour que les enfants comprennent bien le jeu et sachent jouer. »

Relever de manière concomitante, pour les deux enfants qui travaillent, sur la fiche synthèse des observations par élève (cf. 6. SUPPORTS) les observables proposées dans les items A, B et C.

Échanges en dehors du jeu au sein d'un groupe de parole comptant quelques joueurs et les deux meneurs.

Dire aux meneurs et aux joueurs en petit groupe :

« Maintenant on va faire le bilan, on va se dire comment s'est passé le jeu. A toi (l'un des meneurs) de dire, d'après toi, comment s'est passé le jeu. Et à toi (l'autre meneur) de dire à ton tour, comment s'est passé ce jeu. » (Item D)

Donner la parole aux joueurs :

« Et vous, comment s'est passé le jeu pour vous ? »

L'enseignant témoigne de ce qu'il a vu pour valider ce qui a été correctement réalisé.

« Moi je vous ai vus... »

La partie « bilan du jeu » est plus riche en productions si l'on donne la parole, d'abord, aux deux enfants « meneurs de jeu » qui tentent une auto analyse de leur action, puis aux joueurs qui sont en quelque sorte « observateurs » de la situation ; ils peuvent évoquer comment ils auraient pallié les insuffisances ou les imprécisions éventuelles des consignes de leurs camarades.

3. ÉLÉMENTS D'OBSERVATION DES PRODUCTIONS

Item A. Capacité à adapter une conduite langagière en fonction du but visé : assurer un guidage suffisant en tant que meneur de jeu pour permettre à la ronde de se former et au jeu de fonctionner.

- **Code 1** - Réponse attendue : Tous les rôles de la ronde sont respectés (le narrateur, le lapin, les enfants de la ronde) et le jeu fonctionne.
- **Code 7** - Autres réponses : Consigne désordonnée, l'ordre des consignes ne correspond pas à l'ordre des moments de la chanson. Exemple : le meneur demande au petit lapin de sauter tout de suite.
- **Code 8** - Autres réponses : Consigne insuffisante, ce qui conduit les joueurs à interroger les meneurs ou les meneurs à intervenir dans l'exécution en montrant les gestes attendus. Exemples : le meneur n'indique pas ou mal comment choisir un nouveau lapin ; le meneur omet des éléments essentiels au déroulement du jeu, le rôle du petit lapin n'existe pas...
- **Code 9** - Autres réponses : Consigne confuse qui finit par empêcher le jeu de fonctionner.
- **Code 0** - Absence de réponse.

Item B. Capacité à relier les propositions entre elles : savoir énoncer la succession ou la simultanéité des actions

- **Code 1** - Réponses attendues : L'enfant utilise des marqueurs diversifiés indiquant la succession des actions : *d'abord, puis, ensuite, (et) puis, (et) alors, enfin, à la fin* (dans le cas d'un jeu de domino par exemple).
- **Code 8** - Réponses attendues : L'enfant utilise des marqueurs diversifiés indiquant la simultanéité des actions : *quand, pendant que, lorsque* Exemples d'énoncés repérables dans le discours des enfants, à propos du lapin : « *Le lapin saute quand la ronde le lui demande ou le lapin cache ses yeux pendant que les enfants de la ronde chantent, ou le lapin choisit un autre lapin lorsque la ronde le lui demande.* »
- **Code 9** - Autres réponses : L'enfant n'explique pas le jeu et manipule ou montre seulement comment faire, sans explication.
- **Code 0** - Absence de réponse.

Item C. Capacité à relier les propositions entre elles : savoir articuler des liens de conséquence entre les actions

- **Code 1** - Réponse attendue : L'enfant utilise des marqueurs diversifiés indiquant des liens de conséquence entre les actions : *pour que, alors,...* ou notion de conséquence existante par d'autres moyens. Exemple d'énoncés repérables dans le discours des enfants : « *Le lapin choisit quelqu'un pour qu'il devienne à son tour le lapin.* » La notion de conséquence peut être approchée par d'autres moyens linguistiques.
- **Code 9** - Autres réponses : Les liens de conséquence n'apparaissent pas.
- **Code 0** - Absence de réponse.

Item D. Capacité à utiliser correctement les pronoms personnels

- **Code 1** - Réponses attendues : L'enfant utilise sans ambiguïté les pronoms de la conjugaison :
 - pour s'adresser à la ronde des enfants : « *tu /... vous* » ;
 - pour parler du meneur du jeu, lui-même en l'occurrence : « *je* », « *moi* ».
- **Code 8** - Réponses attendues L'enfant utilise les anaphores pour évoquer les personnages ou les rôles dont il parle : « *le lapin... il* » ; « *le meneur dit que... il dit que...* »
- **Code 9** - Autres réponses L'enfant parle indistinctement des différents personnages par un terme générique « *Il... lui* » sans préciser de qui il s'agit, ce qui peut entraîner de la confusion dans les rôles.
- **Code 0** - Absence de réponse.

Une vue plus synthétique des réponses de chaque enfant peut être obtenue en utilisant la fiche « Synthèse des observations par élève » (cf. 6. SUPPORTS).

4. RÉSULTATS DE LA VALIDATION

Grande Section de maternelle et Cours Préparatoire

Octobre

Item A (Capacité à adapter une conduite langagière en fonction du but visé ; assurer un guidage suffisant en tant que meneur de jeu pour permettre à la ronde de se former et au jeu de fonctionner) :

Alors que 52 % des élèves de GS parviennent à adapter leur conduite langagière en fonction du but visé, on enregistre une légère baisse au CP avec 46 % de réussite. 8 % des élèves de GS et 13 % de CP exécutent partiellement la consigne. Mais pour 21 % en GS et 28 % en CP, la consigne est insuffisante, ce qui conduit les joueurs à interroger les meneurs ou les meneurs à intervenir dans l'exécution en montrant les gestes attendus.

Item B (Capacité à relier les propositions entre elles : savoir énoncer la succession ou la simultanéité des actions) :

Respectivement 43 % et 49 % des élèves de GS et de CP utilisent correctement des marqueurs diversifiés indiquant la succession des actions. 16 % d'élèves de GS et 19 % d'élèves de CP n'expliquent pas le jeu et manipulent ou montrent seulement comment faire sans explication.

Item C (Capacité à relier les propositions entre elles : savoir articuler des liens de conséquence entre les actions) :

Les résultats sont homogènes entre GS et CP, puisque 29 % d'élèves en GS et 30 % d'élèves en CP relient les propositions entre elles.

Item D (Capacité à utiliser correctement les pronoms personnels) :

On constate un écart significatif entre les résultats de GS et de CP : 32 % des enfants de GS et 59 % des CP utilisent sans ambiguïté les pronoms de conjugaison. 17 % en GS et 15 % en CP utilisent les anaphores pour évoquer les personnages ou les rôles dont on parle. 27 % des enfants de GS parlent indistinctement des différents personnages par un terme générique. Ils ne sont plus que 14 % dans ce cas au CP.

Mars

Item A : La gestion de la conduite langagière en fonction du but à atteindre est assurée en GS par 39 % des élèves qui font respecter tous les rôles de la ronde. Ceci est nettement mieux installé en CP avec 64 % de réussite. 38 % des élèves de GS et 29 % de ceux de CP exécutent partiellement la consigne.

Item B : En ce qui concerne l'utilisation de marqueurs indiquant la succession et la simultanéité des actions, les résultats sont homogènes entre GS et CP : 59 % en GS et 60 % en CP.

De même, 23 % des élèves de GS et 24 % des élèves de CP ne parviennent pas à expliquer le jeu avec suffisamment de précision pour qu'il continue. Ces élèves semblent avoir compris la règle du jeu, ils savent exécuter les règles, mais ils ne parviennent pas à verbaliser ce qu'ils font.

Item C : 52 % des GS et 65 % des CP savent établir des relations de conséquence entre leurs propositions.

Item D : Un écart significatif apparaît entre les résultats constatés en GS et en CP. 87 % des élèves de CP utilisent sans ambiguïté les pronoms adéquats, alors que 60 % des GS sont à l'aise dans le maniement des pronoms personnels. 20 % des élèves de GS parlent indistinctement des différents personnages alors qu'ils ne sont plus que 8 % dans ce cas au CP. Les performances langagières des CP sont manifestement supérieures à celles des GS sur l'ensemble de cette capacité à utiliser les pronoms personnels.

Juin

Item A : 55 % des élèves de GSM et 50 % des élèves de CP parviennent à adapter leur conduite langagière en fonction du but visé. Ce pourcentage est stable entre fin mars et juin pour la GSM mais en régression en CP.

Item B : L'utilisation des marqueurs de succession et de simultanéité des actions est assurée par 55 % des élèves en GSM et en CP. Il reste significativement stable entre les deux périodes d'évaluation.

Item C : 52 % des élèves de GS et 40 % des élèves de CP sont en mesure d'établir des liens de conséquence entre les propositions. Les résultats de juin sont équivalents à ceux de la fin mars pour la grande section mais inférieurs en CP.

Item D : 46 % des élèves de GSM et 54 % des élèves de CP utilisent les pronoms personnels sans difficulté. Ces résultats sont significativement inférieurs à ceux de mars en GSM et en CP.

Fréquences par code selon le niveau et la date de passation

| Item A | GS | | | CP | | |
|---------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Octobre | Mars | Juin | Octobre | Mars | Juin |
| Code 1 | 52,5 | 39,8 | 58,5 | 46,5 | 63,8 | 51,9 |
| Codes 7+8+9 | 35,4 | 52,7 | 34,2 | 49,7 | 36,2 | 35,9 |
| Code 0 | 12,1 | 7,4 | 7,3 | 3,8 | 0,0 | 12,2 |

| Item B | GS | | | CP | | |
|---------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Octobre | Mars | Juin | Octobre | Mars | Juin |
| Code 1 | 57,2 | 56,9 | 55,6 | 66,7 | 60,6 | 54,5 |
| Codes 8+9 | 16,2 | 35,0 | 36,1 | 19,1 | 39,4 | 35,3 |
| Code 0 | 26,6 | 8,1 | 8,3 | 14,2 | 0,0 | 10,3 |

| Item C | GS | | | CP | | |
|---------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Octobre | Mars | Juin | Octobre | Mars | Juin |
| Code 1 | 29,2 | 50,4 | 51,7 | 29,9 | 66,0 | 43,0 |
| Code 9 | 48,0 | 40,0 | 35,6 | 56,0 | 31,9 | 37,2 |
| Code 0 | 22,9 | 9,6 | 12,7 | 14,1 | 2,1 | 19,9 |

| Item D | GS | | | CP | | |
|---------------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Octobre | Mars | Juin | Octobre | Mars | Juin |
| Code 1 | 31,7 | 60,4 | 47,3 | 59,1 | 89,4 | 55,8 |
| Codes 8+9 | 44,4 | 28,9 | 41,0 | 29,0 | 10,6 | 31,4 |
| Code 0 | 23,9 | 10,8 | 11,7 | 11,8 | 0,0 | 12,8 |

5. SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES

Transmission de consignes d'action : Exemple « Ronde du petit lapin qui a du chagrin »

La transmission de consignes suppose qu'une « représentation mentale » de l'action complète soit disponible. Le but de l'action ordonne la mise en mémoire des phases indispensables à son obtention. Pour être efficace lors de l'émission des consignes qui feront agir autrui, l'enfant doit pouvoir sérier dans la chaîne événementielle les informations nécessaires à la réalisation de l'action. En faisant appel à sa mémoire du but à atteindre et en prenant en compte les réactions des autres enfants, l'enfant doit adapter les consignes qu'il

donne pour obtenir le résultat souhaité de l'activité en cours. La qualité du guidage est sanctionnée par l'atteinte ou non du but fixé. L'ajustement de l'énonciation par l'émetteur en fonction de la compréhension du récepteur est ainsi validée de manière incontestable.

Il devrait, en principe, tenir compte de ce qu'il suppose connu par les acteurs dont il doit gérer la conduite. Cette compétence « remarquable » est sans doute au-delà des capacités de jeunes enfants, mais fait néanmoins partie des compétences à atteindre, à terme, pour un guidage réussi de la conduite d'action d'un tiers.

Pour l'émetteur, **les objectifs visés** sont alors les suivants :

- se représenter les tâches à faire ;
- trier et sélectionner les informations utiles ;
- organiser et relier ces informations de manière complète ;
- utiliser un lexique précis (mots et repères spatiaux et temporels) ;
- tenir compte de son interlocuteur, de ses difficultés à comprendre et réajuster éventuellement son discours, etc.

Pour le récepteur, les objectifs visés sont les suivants :

- être attentif aux propos tenus par l'émetteur ;
- lui demander des explications et des reformulations si besoin ; etc.

5.1. Programmations d'activités de compréhension de consignes

5.1.1 Constitution d'un lexique varié

Il paraît nécessaire de s'assurer que les enfants disposent du lexique disponible pour assumer la position du meneur de jeu. Pour cela, l'enseignant entraînera les enfants à comprendre les consignes qu'il va leur donner en veillant à donner d'abord des consignes simples relatives à l'exécution d'une action, puis des consignes enchaînant deux actions successives, deux actions conséquentes, etc.

L'enseignant veillera à :

- utiliser un lexique diversifié pour une même consigne autant qu'articulation de plusieurs consignes ; par exemple, lors
 - des activités quotidiennes de la classe « Rangez les voitures dans le coin garage afin que tout le monde puisse les retrouver. » ;
 - des activités motrices « Passez sur le banc ; Avancez sur le banc en marchant ; Passez sur le banc en marchant puis, au bout, sautez dans le cerceau placé au sol. » ;
 - des règles de vie de la classe : « Déposez votre panier dans la corbeille des goûters pour pouvoir le retrouver rapidement le moment venu. » ;
- faire varier l'énoncé des consignes pour obtenir le même résultat. Par exemple dans l'atelier puzzle, il utilisera un ensemble de verbes ou de mots du lexique dont le sens est équivalent ; par exemple des verbes tels que « *place, mets, essaie, pose, construis...* » ; ou des noms synonymes tels : « *morceau, élément, pièce* ».

5.1.2 Reformulation de consignes

A la suite d'une consigne orale émise par l'enseignant, demander à un élève de la reformuler. On mesure ainsi l'écart entre le « dire » de l'enfant et ce qu'il peut avoir compris du discours de l'enseignant.

Autre exemple : à la suite d'une consigne orale donnée par l'ordinateur et non exécutée immédiatement par l'enfant, un pair se charge de la reformulation.

5.2. Programmation d'activités de production de consignes

5.2.1 Transmission d'une consigne de plus en plus complexe

- Mettre les enfants en situation de transmettre des consignes simples (1 action) ; exemple : « *Va dire aux enfants de l'autre groupe de mettre leur manteau* » ;
- Puis des consignes de plus en plus complexes, exemple : « *Va dire aux enfants de mettre leur manteau et de s'asseoir dans le coin regroupement.* » ; « *Va dire aux enfants de mettre leur manteau et de s'asseoir dans le coin regroupement jusqu'à ce que nous sortions.* »

5.2.2 Organiser l'énoncé d'actions successives

Plus l'action visée est complexe, plus le respect des actions successives ordonnées s'impose. Cet ordre doit être clairement explicité dans la première formulation de la consigne. Au moment de la mise en œuvre, il doit être complété d'explications complémentaires à chacune des phases de l'action en fonction de son avancée, de la compréhension du récepteur et du résultat escompté.

Les exemples de situations de confection d'objets sont nombreuses et variées pour permettre l'entraînement des enfants à cette compétence complexe. On délèguera progressivement à un enfant seul, la conduite d'une action en soutenant en permanence et en guidant si nécessaire son énonciation :

- recette de cuisine simple à faire réaliser par un camarade ;
- objet à faire monter et à présenter; précisions à donner des différentes étapes du montage ;
- transmission à une autre classe des consignes de fabrication, soit par enregistrement, soit par dictée à l'adulte ;
- explicitation des techniques successives mises en jeu pour obtenir un objet plastique à partir de l'analyse qui peut en être faite : Comment « *Peindre à la manière de...* »;
- explicitation des moments chorégraphiques d'une danse ;
- description d'un trajet permettant de retrouver un objet caché. Si le résultat n'est pas obtenu, l'enseignant aide à l'analyse de la pertinence des informations données (succession, précision,...).

5.2.3 Inventer des séries de consignes en fonction d'une action projetée

- Établir une règle de jeu en acceptant qu'il y ait éventuellement un écart entre les règles traditionnelles du jeu et celles qui seront élaborées par la classe.
- Inventer les consignes utiles pour monter un objet imaginaire à la façon des notices de montage opérationnelles...

Se référer aussi utilement aux situations pédagogiques décrites dans la fiche portant sur la compétence « Comprendre des consignes simples et complexes ».

6. SUPPORTS

Nom et prénom de l'élève : _____

Niveau scolaire et classe : _____

Âge de l'enfant à la date de l'observation (années + mois) : _____

Date de l'observation : _____

6.1. Synthèse des observations par élève

Compréhension et transmission de consignes d'action « Ronde du petit lapin »

| | Réponse attendue | Réponses partielles, différentes ou non inventoriées (noter les comportements particuliers observés) | Aucune réponse |
|---|---|---|----------------|
| Item A. Adapter une conduite langagière adaptée en fonction du but visé | Tous les rôles de la ronde sont respectés : Le narrateur ; Le lapin ; Les enfants de la ronde. | | |
| Item B. Relier les propositions entre elles (succession, simultanéité) | - <i>d'abord, puis, ensuite, (et) puis,</i> - <i>(et) alors, enfin, à la fin</i> - <i>pendant que, quand, lorsque</i> - autres : | | |
| Item C. Relier les propositions entre elles : (conséquence) | - <i>pour que, alors,...</i> - autres : (notion de conséquence existante par d'autres moyens). | | |
| Item D. Utiliser correctement les pronoms personnels | - <i>tu /... vous ;</i> - <i>je, moi ;</i> - <i>le lapin...il;</i> - <i>le meneur dit que... ,il dit que...</i> | | |

Reproduire en autant d'exemplaires que d'élèves.