

**Institut Universitaire de Formation des Maîtres
De l'académie d'Aix-Marseille
Site d'Aix-en-Provence**

Année universitaire 2005/2006

MEMOIRE PROFESSIONNEL

LA CONSIGNE SCOLAIRE :

L'entendre, la comprendre, y répondre

Présenté par : NOGUERA Sandrine née SEGARRA

PE 2, GFP 05

Sous la direction de : Mme AUDIBERT Nadine

Soutenu le : 4 mai 2006

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
I. QU'EST-CE QU'UNE CONSIGNE ?.....	2
A. DEFINITIONS TROUVEES DANS LES DICTIONNAIRES	2
1. <i>Le petit Robert</i>	2
2. <i>Le petit Larousse édition 2005</i>	2
3. <i>Le dictionnaire de pédagogie, édition BORDAS</i>	2
B. AUTRES DEFINITIONS	4
C. QUELLES FORMES PEUT AVOIR LA CONSIGNE SCOLAIRE ?.....	6
D. Y A –T-IL UNE SEULE DEFINITION DE LA CONSIGNE SCOLAIRE ?	7
E. CE QU'EN DISENT LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	8
1. <i>Langage oral à l'école maternelle</i>	8
2. <i>Au cycle 2</i>	10
3. <i>Au cycle 3</i>	11
II. QUELLES DIFFICULTES FACE A LA CONSIGNE ?	12
A. DIFFICULTES LIEES AUX CONSIGNES ORALES	12
B. DIFFICULTES RENCONTREES LORS DE LA PASSATION DES CONSIGNES.....	14
C. REACTIONS DES ELEVES FACE A LA CONSIGNE.....	15
D. DIFFICULTES LIEES A TOUTE SITUATION DE COMMUNICATION.....	17
III. COMMENT RESOUDRE CES DIFFICULTES ?	18
A. A L'ECOLE MATERNELLE	18
1. <i>L'attention</i>	18
2. <i>La compréhension des mots</i>	18
3. <i>L'enjeu des consignes à l'école maternelle</i>	19
4. <i>Aide à la compréhension des consignes</i>	21
B. A L'ECOLE ELEMENTAIRE	22
1. <i>L'attention</i>	22
2. <i>La compréhension</i>	22
3. <i>Répondre à la consigne</i>	23
4. <i>Rédaction de la consigne par l'enseignant</i>	23
5. <i>Variété des consignes</i>	24
6. <i>Travail sur la consigne avec les élèves</i>	24
CONCLUSION	26
BIBLIOGRAPHIE	28
SITOGRAFIE.....	28

INTRODUCTION

Lors de mon premier stage en responsabilité dans une petite et moyenne section de maternelle, j'ai eu l'occasion à plusieurs reprises de constater que la préparation d'une séance avait certes toute son importance, mais qu'il fallait veiller à une multitude d'éléments différents pour s'assurer que les élèves puissent avant tout entrer dans les apprentissages.

C'est lors de la visite d'une IMF dès le troisième jour que cela m'est apparu clairement : il ne suffisait pas d'avoir bien préparé la séance pour que cette séance se déroule « comme prévu ». En effet, l'IMF m'a dit que la préparation semblait bien faite et pourtant, une fois les élèves mis au travail en ateliers, j'ai été quelque peu débordée par les questions qui arrivaient de tous côtés, les explications supplémentaires qui s'imposaient à certains groupes et les régulations qu'il fallait apporter à d'autres.

Le rôle de la consigne semblait évident, c'était d'expliquer aux élèves ce que l'on attend d'eux comme travail, comme tâches à effectuer, mais à quoi exactement fallait-il faire attention pour que cette consigne soit entendue, qu'elle soit comprise de tous les élèves et surtout qu'elle soit susceptible d'être appliquée dans le but de servir aux apprentissages ?

Ce qui m'a également amenée à traiter ce sujet, c'est que ce rôle de la consigne scolaire paraissait essentiel à tous les niveaux, que ce soit à l'école maternelle ou à l'école élémentaire, et ce, à tous les cycles, voire à l'ensemble de la scolarité. C'est ce que j'ai pu constater lors de mon deuxième stage en responsabilité en cycle 3, dans une classe de CE2 ; l'importance de la consigne était primordiale aussi avec des plus grands. Les difficultés rencontrées ont pu me permettre de réfléchir aux différents dispositifs à mettre en place et aux éléments qu'il fallait avoir en tête avant de proposer une consigne, qu'elle soit dite à l'oral ou écrite, rédigée par l'enseignant ou qu'elle soit puisée dans n'importe quel livre ou manuel scolaire.

I. Qu'est-ce qu'une consigne ?

A. Définitions trouvées dans les dictionnaires

Dans les dictionnaires, il y a une multitude de définitions du mot **consigne** concernant des domaines très différents allant du domaine militaire au domaine commercial en passant par les directives concernant les risques, les devoirs dans toutes sortes d'entreprises.

1. Le petit Robert

Dans le dictionnaire le petit ROBERT, pour « consigne » on a :

- Instruction stricte donnée à un militaire, un gardien sur ce qu'il doit faire.
Synonymes : *ordre, règlement*. Par extension, **toute instruction**.
- **Défense de sortir par punition**. *Soldats en consigne. Donner des heures de consigne à un élève, à un écolier.*
- Service chargé de la garde des bagages déposés provisoirement dans une gare...
- Somme remboursable versée à celui qui consigne un emballage.

2. Le petit Larousse édition 2005

Dans le dictionnaire Le petit LAROUSSE édition 2005, on trouve aussi :

Consigne : 1. Instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter.

3. Le dictionnaire de pédagogie, édition BORDAS

Voyant ces définitions, je me suis tournée vers d'autres dictionnaires, comme *Le dictionnaire de pédagogie* de **BORDAS** :

CONSIGNE : Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation (en particulier temps imparti), etc. Les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ.

Les différentes définitions mettent en avant le caractère injonctif de la consigne, qu'elle soit scolaire, militaire ou liée à une punition ou à un risque potentiel.

Les indications données dans une consigne sont en effet souvent données à l'aide de verbes. Ces verbes sont soit à l'impératif ou à l'infinitif le plus souvent, soit à une autre forme qui exprime **un ordre**, comme au futur par exemple :

Soulignez les verbes en rouge.

Souligne les verbes en rouge.

Souligner les verbes en rouge.

Vous soulignerez les verbes en rouge, puis

Cette formulation de la consigne s'apparente bien à un « ordre », on « dit » aux élèves ce qu'ils doivent faire, sous entendu dans le contrat didactique qui lie l'enseignant aux apprenants.

Comment cette consigne est-elle donnée ?

Les consignes peuvent être de plusieurs types, elles peuvent être :

- Orales
- Ecrites
- Gestuelles
- Sonores
- Visuelles
-

Cela dépend de la situation d'apprentissage, de l'âge des élèves, du moment où on donne cette consigne, de la discipline que l'on enseigne à ce moment-là, etc. Plusieurs de ces consignes de types différents peuvent cependant être données en même temps ou du moins pour le même objet d'apprentissage, l'une après l'autre. Ainsi, des consignes orales seront quasiment indispensables à l'école maternelle mais elles n'excluent pas d'autres types de consignes comme les consignes visuelles ou gestuelles (voire écrites pour donner du sens à l'écrit) qui ont aussi une grande importance.

De même, les consignes écrites ne sont pas exclusives à l'école élémentaire, les consignes orales, gestuelles et visuelles peuvent être un soutien supplémentaire ou être extrêmement utiles à la compréhension de la tâche à effectuer à certains moments.

B. Autres définitions

Pour poursuivre mes recherches, je me suis tournée vers des auteurs qui se sont intéressés plus particulièrement aux consignes scolaires comme Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, qui a écrit *Comprendre les énoncés et les consignes* (ouvrage préfacé par Philippe Mérieu).

Philippe Mérieu, dans la préface, souligne ce mode privilégié de communication que sont les consignes dans tout enseignement. C'est par ce type d'énoncé que l'enseignant s'adresse aux élèves une grande partie du temps passé à l'école (que ce soit en classe ou dans la cour de récréation).

L'auteur de cet ouvrage, Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, commence par s'interroger sur la nature de la consigne et essaie de clarifier le vocabulaire employé. Pour lui, « consigne » signifie toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). Le décodage de celle-ci est indispensable car, outre les données explicites qu'elle contient, il existe bon nombre d'éléments implicites qui doivent permettre à l'élève d'effectuer les différentes étapes avant de répondre à la consigne.

Les formes grammaticales utilisées dans ces consignes sont de nature diverse, pas seulement avec des verbes à l'impératif comme on peut le penser la plupart du temps, mais elles peuvent également utiliser la forme interrogative lorsque c'est l'enseignant qui pose la question.

Par exemple (donné dans ce livre) : « Quelle est la capitale du Maroc ? » est une consigne si c'est une demande venant d'un enseignant à l'école et une simple demande d'information venant d'un enfant qui pose la question à une personne qui « sait ».

La consigne est donc un texte de type injonctif comme on l'a déjà dit plus haut. Ce travail sur les différents types de textes peut être mené dès les petites classes pour préparer les élèves à ces variations langagières et ces discours multiples. Les questions que l'élève sera amené à se poser dès qu'il rencontre un texte quel qu'il soit, lui permettront aussi d'aborder les consignes avec davantage de réflexion et d'intelligence pour y répondre au mieux.

L'orientation des consignes a toute son importance, on ne lit pas tout type de texte de la même manière et on ne lit pas non plus un type de texte de la même manière suivant son intention ou son projet (lecture d'un roman pour le plaisir ou pour un travail d'analyse et d'interprétation). Les consignes doivent être lues de différentes manières si on est en mathématiques, en littérature ou en sciences : la compréhension de celles-ci dépendra aussi de cette prise de conscience entre le type de lecture à adopter suivant le domaine abordé, littéraire ou scientifique.

Ainsi l'énoncé d'un exercice mathématique commencera par un simulacre de récit, la petite histoire qui explique le contexte du « problème », il ne peut ou ne doit pas être compris comme une histoire en littérature.

Une définition de l'exercice scolaire est donné ici : c'est un texte injonctif, qui demande de la part de l'élève de procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir au résultat souhaité.

Cela permet de vérifier :

- Qu'il a acquis une (des) connaissance(s) ;
- Qu'il maîtrise un (des) savoir-faire qu'il est capable de transférer dans une situation nouvelle.

De plus, des termes relevant de plusieurs disciplines peuvent être déroutants comme par exemple le verbe « encadrer » qui en mathématiques a un sens bien particulier alors qu'il n'exige pas du tout la même chose si on le trouve dans une consigne en français pour un exercice à partir d'un texte comme par exemple : « Encadrer les verbes dans ce texte » ou encore « Encadrer le résultat » pour un problème de mathématiques.

Le travail sur les représentations des élèves peut permettre également de clarifier les finalités du travail scolaire. Ceci peut consister à rendre l'élève davantage acteur de ses apprentissages pour qu'il puisse s'inscrire dans un projet plus global le concernant.

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK établit ensuite une typologie des consignes suivant leur but.

Sa typologie des consignes est la suivante : on peut distinguer

- Consignes but : Elles fixent l'horizon d'un travail.
 - Ecrire un récit
 - Commenter une expérience
 -
- Consignes procédures : Il s'agit davantage du cheminement pour parvenir au résultat, comme par exemple : « Entourer les pronoms dans le texte »
- Consignes de guidage : Elles attirent l'attention sur un fait particulier comme par exemple : « observer », « regardez attentivement », « veillez à ne pas confondre »
- Consignes critères : Elles explicitent les critères d'évaluation, les critères de réussite comme par exemple :
« Utiliser les connecteurs logiques vus en classe »

C. Quelles formes peut avoir la consigne scolaire ?

Il existe une multitude de consignes scolaires, de formes diverses autant dans les verbes employés que dans le vocabulaire qui est parfois spécifique à une discipline.

On peut distinguer également les consignes simples des consignes doubles, c'est-à-dire celles qui demandent une seule tâche à effectuer face à celles qui multiplient les tâches demandées, soit l'une après l'autre indépendamment, soit l'une dépendant de la résolution de l'autre.

En effet, les consignes peuvent prendre des formes très diverses dans l'aspect le plus formel comme dans le sens qu'elles véhiculent ; elles peuvent être :

- Implicites

- Explicites
- Positives
- Négatives
- Multiples
- Successives
- Ouvertes
- Fermées
- Implicantes (avec l'aide de la deuxième personne du singulier)
- Impersonnelles (utilisant juste l'infinitif)
- ...

Une consigne peut être fermée par exemple si elle n'attend qu'une seule réponse possible comme : « Complète le texte par *et* ou *est*. », l'élève devra alors faire un choix entre deux possibilités seulement. Le travail demandé peut être aussi très ouvert lorsqu'il s'agit par exemple de production d'écrits où on demande davantage de respecter un genre (le conte par exemple) que l'on aura travaillé auparavant. Ce travail est certes plus libre, mais non pas plus facile, car il sous-entend une diversité de contraintes auxquelles l'élève devra faire face.

D. Y a –t-il une seule définition de la consigne scolaire ?

Les consignes présentent donc une multitude de facettes, à la fois dans la façon dont elles sont communiquées aux élèves, mais également dans leur forme et leur orientation en fonction du moment, des disciplines, du public à qui elles s'adressent (lors d'une différenciation pédagogique : élèves en difficulté, élèves précoces, élèves présentant des difficultés particulières liées à un handicap, ...) et du matériel à disposition.

La consigne scolaire regroupe plusieurs messages différents délivrés aux élèves, les uns s'apparentant à des consignes courantes données à l'école (plus proches des consignes de sécurité ou de consignes d'interdit présentes dans le règlement intérieur la plupart du temps), d'autres étant des consignes de travail qui nous intéressent plus particulièrement puisqu'elles sont à la base de tout apprentissage.

E. Ce qu'en disent les Instructions Officielles

1. Langage oral à l'école maternelle

« En accueillant des enfants de plus en plus jeunes, l'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités »

Les Instructions Officielles soulignent « l'aide incessante des adultes ou des enfants plus âgés qui entourent "l'apprenti parleur". C'est dire l'attention de tous les instants que les enseignants doivent porter aux activités qui mettent en jeu le langage. »

D'après les programmes, il faut :

« Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication »

C'est ainsi que l'enfant doit apprendre à communiquer avec d'autres personnes que sa mère : « Quand il arrive pour la première fois à l'école maternelle, l'enfant découvre qu'il ne se fait plus comprendre aussi facilement et que lui-même ne comprend plus très bien ce qui se passe et ce qui se dit autour de lui. La communication avec les adultes, comme avec les autres enfants, perd l'évidence attachée au milieu familial. »

« Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage : langage en situation

Pour les plus jeunes (deux et trois ans), il s'agit, pour l'essentiel, de faciliter l'acquisition des usages les plus immédiats du langage : comprendre les énoncés qu'on leur adresse pourvu qu'ils soient "en situation", c'est-à-dire directement articulés avec l'action ou l'événement en cours ; se faire comprendre dans les mêmes conditions. », il s'agit de la **compréhension de toutes sortes de consignes.**

« ... pour le tout-petit, le sens des énoncés se confond souvent avec ce qu'il perçoit... », la compréhension d'un énoncé est une chose très difficile à cet âge.

« C'est dire que, à cet âge, le travail du langage est obligatoirement lié à une activité ou à un moment de vie quotidienne. Comme en milieu familial, il importe que l'adulte verbalise abondamment la situation en cours, sollicite l'échange avec chaque enfant et interagisse avec lui chaque fois qu'il tente de produire un énoncé (reprise de l'énoncé, restructuration de celui-ci dans le langage oral de l'adulte). Les contrôles de la compréhension construite par l'enfant doivent être tout aussi fréquents et conduire aux mêmes interactions pour relancer son effort d'interprétation de la situation et des énoncés qui la commentent : ancrage fort des énoncés de

l'adulte dans la situation, expressivité de la voix et des gestes, utilisation des moyens non verbaux de la communication, reprise de la formulation, paraphrases nombreuses. »

Les Instructions Officielles nous rappellent l'importance de la verbalisation en classe de ce qui est fait :

« **Rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler dans la classe**

Le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe est certainement l'une des meilleures entrées dans ces apprentissages. On peut faire varier la complexité des événements concernés, le temps qui sépare le moment où ils ont eu lieu du moment où ils sont évoqués, le caractère individuel ou collectif de la verbalisation suggérée. Le rôle de l'adulte, dans ce type de travail, consiste à exiger l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant ou des enfants, à reformuler dans un langage plus approprié les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate. L'utilisation de dessins ou de photographies peut se révéler efficace lorsque l'on aborde un événement plus complexe à raconter. En effet, ils facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées. »

Les programmes n'ont pas oublié de mentionner le cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle :

« Il ne faut pas oublier que de nombreux élèves n'ont pas le français pour langue maternelle et vivent dans des milieux familiaux qui ont des comportements langagiers variés à l'égard des enfants (usage de la seule langue familiale, usage du français avec les enfants, usage des deux langues, usage d'une langue d'intercompréhension entre langue familiale et français...). »

Ils font état des difficultés possibles par rapport au langage oral :

« **Évaluation et identification des difficultés**

L'évaluation du langage oral est une chose particulièrement délicate. Elle repose sur une observation quotidienne. [...] Les évaluations des apprentissages mis en œuvre viennent compléter ce dispositif et permettent de contrôler l'efficacité des actions engagées.

Des instruments d'évaluation plus précis (grilles d'observation ou épreuves de langage) sont à la disposition des enseignants. Ils concernent des étapes caractéristiques de l'évolution du langage de l'enfant (début de la dernière année d'école maternelle, début de cours préparatoire...). Ils permettent de prendre la mesure du travail fait et de celui qui reste à faire, et de mieux doser l'effort en direction de tel ou tel élève. En effet, les progrès en langage sont liés à de multiples facteurs, et l'hétérogénéité des classes reste la règle dans ce domaine. »

Les compétences mises en œuvre par rapport à la consigne scolaire sont bien sûr liées à la communication en général :

« - **COMPÉTENCES DE COMMUNICATION**

Être capable de :

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à 3 ou 4 ans)

- **COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION (LANGAGE EN SITUATION)**

Être capable de :

- comprendre les consignes ordinaires de la classe »

Le domaine du **Vivre ensemble** fait appel au respect de consignes, de règles de vie à l'école, et de façons de parler,...

« Il faut le conduire à prendre conscience des repères sur lesquels il peut s'appuyer et des règles à respecter dans chaque cas, mais aussi des façons d'agir et de s'exprimer qui lui permettront de mieux vivre ces diverses situations. »

De même, on aura des consignes de bienveillance adressées aux enseignants :

« **Apprendre à coopérer**

Peu à peu l'enfant se perçoit comme membre du groupe. Les moments d'activité collective le conduisent à partager le temps et l'attention de l'enseignant qui, tout en étant présent pour chacun, donne à tous des consignes et des encouragements. »

La communication est un des apprentissages primordiaux de l'école maternelle :

« **Découvrir les usages de la communication réglée**

L'enseignant installe les conditions d'une communication au sein du groupe large et organise les prises de parole. Il rend explicites les règles de la communication et incite chacun à les respecter: écouter, parler à son tour, rester dans le propos de l'échange et chercher à l'enrichir. »

2. Au cycle 2

La poursuite des apprentissages commencés à l'école maternelle fait apparaître l'importance du langage oral :

« L'attention portée au langage oral y reste décisive. »

Les compétences dans le domaine de la maîtrise du langage montrent le souci d'entraîner la compréhension des énoncés rencontrés en général :

« Compréhension

Être capable de :

- comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire appropriés à l'âge et à la culture des élèves ;
- trouver dans un texte documentaire imprimé ou sur un site Internet les réponses à des questions simples ;

Production de textes

Être capable de :

- écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires »

3. Au cycle 3

Au cycle 3, les Instructions Officielles s'appuient aussi sur l'oral et sur les réflexions des élèves face aux textes, aux énoncés, à ce qui leur est demandé puisque l'on exige d'eux qu'ils puissent « formuler une demande d'aide » :

« 1 - COMPÉTENCES GÉNÉRALES

1.1 Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe »

Situations d'exercice

- mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée ;
- formuler une demande d'aide ;
- lire à haute voix tout texte utile à l'avancée du travail ;
- exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celles-ci.

En toute situation

- s'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formulations différentes d'une même idée. »

II. Quelles difficultés face à la consigne ?

J'ai eu l'occasion pendant mes stages en responsabilité de constater combien ces difficultés concernant la consigne avaient un impact sur l'ensemble de la séance et probablement sur le climat de travail instauré en classe en général.

Les difficultés rencontrées m'ont fait réfléchir sur le sujet et m'ont amené à me poser bon nombre de questions auxquelles il fallait trouver quelques réponses.

A. Difficultés liées aux consignes orales

J'ai constaté qu'en maternelle tout ce qui passait par la parole avait évidemment une grande importance. Il fallait constamment se soucier de la manière dont on parle aux enfants, des mots que l'on emploie. Il fallait utiliser le vocabulaire approprié à leur âge sans utiliser le langage « bébé » qui ne leur apprend rien, donc avoir le souci de reformuler les propos des enfants en bon français quand c'est possible. Toutes ces réflexions m'ont d'abord amenée à me poser des questions sur les consignes courantes concernant la vie en classe.

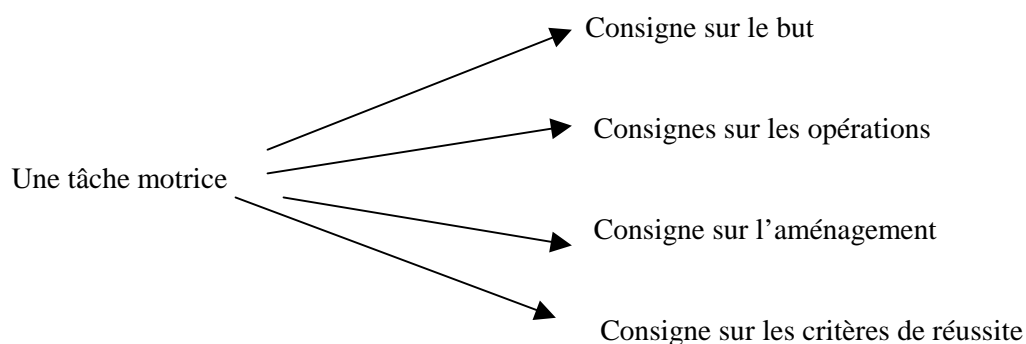
Puis le jour de la visite de l'IMF, d'autres éléments concernant la consigne plus scolaire (celle précédant la mise au travail en ateliers par exemple) m'ont semblé aussi très importants voire primordiaux pour l'ensemble des activités menées en classe, voire même pour la mise en place de ce sentiment d'appartenance à l'école du jeune enfant. Il s'agissait entre autres de la clarté, de la pertinence, de la façon dont on donne la consigne scolaire, de l'écoute que l'on sollicite des élèves avant de donner celle-ci, etc.

Plusieurs types de consignes apparaissaient distinctement :

- ❖ Les consignes courantes concernant ce que les élèves ont le droit de faire ou ne pas faire, qui sont données essentiellement en cour de récréation mais aussi dans la classe au moment de l'accueil ou en regroupement. Ces consignes qui ont leur importance concernent surtout les rappels à l'ordre...

- ❖ Les consignes données en EPS, qui certes sont des consignes scolaires mais ont ceci de particulier qu'elles doivent d'une part, nécessairement parler de la sécurité des élèves (pour eux-mêmes et pour les autres), et d'autre part qu'elles n'ont comme support peu de traces écrites en maternelle. Elles s'appuient avant tout sur la parole de l'enseignant et sur ce qu'il montre aux élèves. Cette fonction kinesthésique est indispensable. Nous verrons qu'elle l'est aussi à l'école élémentaire pour que les élèves puissent s'approprier la tâche à effectuer.

Pour les séances d'E.P.S., il s'agit de présenter la tâche motrice à effectuer, mais une tâche motrice porte à la fois sur le but recherché, sur les moyens d'exécution (opérations) pour l'atteindre, sur le matériel à utiliser ainsi que sur les critères de réussite.



D'après le notion de tâche motrice (JP FAMOSE 1982)

L'enseignant doit construire une situation d'apprentissage destinée à aider les élèves à résoudre le problème. Toutes les consignes doivent les guider dans cette tâche.

- ❖ Les consignes données avant la mise en ateliers : ces consignes scolaires et leur appropriation progressive à cet âge-là conditionnent pour une large part à la réussite ultérieure des élèves à l'école. C'est à l'école maternelle que l'enfant devient peu à peu élève, quand il accepte de participer aux activités proposées par l'enseignant, quand il s'implique dans le travail qui lui est demandé et quand il fait un réel effort de comprendre ce que l'on attend de lui et pourquoi on le lui demande, quel intérêt cela revêt-il dans ses apprentissages.

B. Difficultés rencontrées lors de la passation des consignes

Les difficultés que l'élève peut rencontrer et que l'on peut relier à la consigne scolaire sont multiples :

- L'élève ne comprend pas les mots employés.
- L'élève ne comprend pas la tournure de phrase.
- L'élève n'entend pas (pour des raisons physiologiques ou parce qu'il n'écoute pas). C'est à l'école maternelle que l'on dépiste des troubles de l'audition ou de la vision le plus souvent, l'enseignant a le devoir de signaler des comportements qui pourraient faire penser à des troubles de cet ordre qui doivent ensuite être vérifiés par des spécialistes.
- L'élève n'est pas attentif au moment où le maître donne la consigne et ne perçoit pas la totalité du message.
- L'élève écoute attentivement mais a besoin d'autres supports que la voix pour comprendre ce qu'on lui explique.
- L'élève a du mal à comprendre le vocabulaire spécifique des consignes (même s'il parle et comprend bien d'habitude).
- L'élève a besoin de voir ce qu'il aura à faire.
- L'élève a besoin d'aide pour comprendre mieux la consigne.
- L'élève ne comprend pas la consigne.
- L'élève a besoin de faire ou voir faire l'exercice avant de pouvoir faire tout seul.
-

Cette liste n'est évidemment pas exhaustive.

C. Réactions des élèves face à la consigne

Ces difficultés rencontrées engendrent des réactions différentes suivant les individus et suivant les moments où cela arrive.

Les conséquences sont naturellement d'ordre divers :

- l'élève est agité ou s'agite de plus en plus,
- il n'écoute pas ou n'écoute plus,
- il pose des questions mais pas forcément de suite,
- il discute,
- il fait du bruit,
- il bouge,
- il fait quelque chose parce qu'il sait qu'il faut faire quelque chose mais sans savoir quoi et donc fait n'importe quoi...

En maternelle, on voit souvent des enfants qui, n'ayant pas compris la consigne, gribouillent leur feuille en sachant pertinemment que ce n'était pas ce qu'il fallait faire, ils signalent ainsi à la maîtresse, soit qu'ils sont en opposition, ce qui est possible, soit qu'il n'ont pas compris sans oser le dire vraiment. J'ai été confrontée pendant mon premier stage à ce type de comportement qui était significatif d'une non compréhension de la consigne pour des petits de maternelle et qui signifiait clairement : « Je ne comprends pas ce que tu me demandes de faire, donc je fais n'importe quoi ! »

D'autres comportements m'ont montré que la consigne avait été mal perçue ou mal comprise : dans la consigne, il était question d'entourer des éléments sur une feuille de papier, des élèves se sont mis à colorier ces éléments au lieu de les entourer. Cela ne modifiait pas la bonne compréhension de ce qu'il fallait repérer sur la feuille, mais cela m'a démontré que les termes employés dans cette consigne n'avaient pas été suffisamment explicités et montrés puisqu'ils semblaient incompris. J'ai pu constater la même chose lors de mon deuxième stage en responsabilité avec des CE2 ; des élèves ont entouré les mots alors que j'avais demandé de les souligner, ce n'était pas grave en soit, mais c'était pourtant écrit noir sur blanc. Le fait de pouvoir recourir à la lecture de la consigne n'avait pas enlevé la difficulté que l'on pouvait croire être liée à une consigne orale.

La variété des consignes que l'on propose aux élèves peut être un obstacle car ils ne connaissent pas telle ou telle consigne, ou verbe, ou mot et sont désorientés face à celle-ci, mais comme nous le verrons plus loin, il semble indispensable de les préparer dès le plus jeune âge à cette diversité qu'ils rencontreront durant toute leur scolarité.

Les comportements qui induisent également des difficultés dans la bonne compréhension des consignes de mise au travail (en ateliers en maternelle et en groupe ou en individuel en élémentaire) sont le manque d'attention au moment où l'on donne la consigne et le bavardage qui empêche forcément d'écouter l'enseignant.

Des difficultés de cet ordre apparaissent aussi bien en maternelle qu'en élémentaire. Le moment de la consigne doit revêtir un temps d'attention tout particulier si on veut pouvoir continuer la séance en toute sérénité. Si ce temps n'est pas calme et ne capte pas l'attention de tous les élèves, le reste de la séance risque fort d'être perturbé et la consigne a peu de chance de passer comme il faut pour que les élèves tirent le meilleur parti de ce qu'ils ont pu comprendre de la tâche à effectuer.

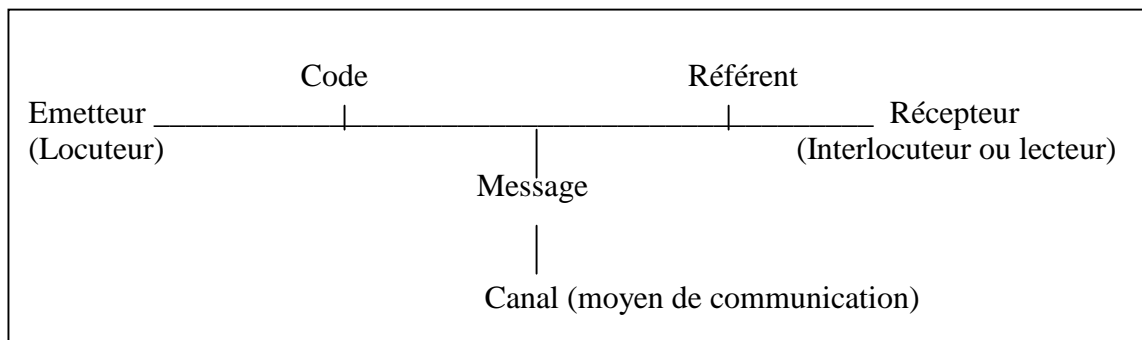
Cette question de l'attention est une question importante, qui, là aussi, comporte de multiples facettes ; d'une part, c'est à l'enseignant de créer une ambiance propice aux apprentissages en favorisant au mieux cette attention des élèves, mais elle est pour certains élèves très difficile à obtenir ou à soutenir (en fonction de l'âge également), soit pour des raisons extérieures à l'école, soit par manque de motivation, soit encore pour des raisons physiologiques (élèves hyperactifs qui ont des difficultés à se concentrer longtemps).

Les élèves de maternelle ont beaucoup à apprendre de l'école et de ce système qui les oblige tous à écouter en même temps, tous à faire la même chose en même temps sans qu'ils en aient forcément envie ou besoin. Cet apprentissage de la vie en société est un réel apprentissage que l'enseignant doit instaurer par un climat de confiance et un « enrôlement » progressif dans les activités diverses qui sont proposées à l'école maternelle. J'ai pu constater par moi-même que sur une classe de petits et moyens, deux ou trois avaient tendance à vouloir partir, à vouloir faire autre chose que l'ensemble de la classe, ou à refuser de faire ce que l'on demandait à un moment donné, comme le soulignent R AMIGUES et M-T ZERBATO-POUDOU dans leur ouvrage *Comment l'enfant devient élève Les apprentissages à l'école maternelle*.

D. Difficultés liées à toute situation de communication

Les consignes entrent aussi dans une relation de communication.

Dans l'analyse des fonctions du langage d'après Jacobson, le langage a une fonction cognitive pour les consignes et les conseils pédagogiques.



Les difficultés sont nombreuses à l'école maternelle car il faut apprendre à l'enfant comment il doit se comporter pour devenir élève. Il faut également lui apprendre à respecter les autres, les enseignants, les adultes, mais aussi les autres enfants. A cet âge-là, l'enfant est essentiellement tourné vers lui-même, c'est pour cela qu'il n'est pas toujours aisé de lui faire respecter la parole d'autrui, on va pourtant lui demander de se taire pour écouter les consignes données par l'enseignant, puis d'écouter ses camarades pour qu'il puisse parler et être écouté à son tour.

Le nombre des difficultés face aux consignes peut augmenter en fonction de la qualité de la communication entre les élèves et l'enseignant aussi bien à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire. Comment faire alors pour essayer de les réduire au maximum ?

III. Comment résoudre ces difficultés ?

Je différencierai dans cette partie les essais de réponses concernant l'école maternelle et l'école élémentaire, non pas que les difficultés soient totalement différentes, mais en raison des spécificités de l'école maternelle et des enjeux qu'elle représente pour les jeunes enfants.

A. A l'école maternelle

1. L'attention

La voix est le premier vecteur du discours de l'enseignant et donc des consignes qu'il donne. Un des conseils souvent donné aux débutants, et à moi-même en l'occurrence, porte sur la voix et sur la capacité à la moduler. L'enseignant doit veiller à l'intonation de celle-ci pour capter l'attention des élèves ou pour leur signifier qu'il n'est pas content sur tel ou tel point.

Baisser le ton de la voix a souvent un effet apaisant pour un auditoire, ce qui ne veut pas dire que l'on doit rester à un niveau sonore trop faible ou insuffisant la majeure partie de la journée... C'est par la voix principalement que passent les émotions et l'état mental de celui qui parle, d'où l'importance d'y prêter attention face à de jeunes enfants qui, instinctivement, percevront si l'enseignant est serein ou pas.

2. La compréhension des mots

L'enseignant qui rédige une consigne pour des élèves de maternelle doit penser que ces enfants n'ont, à leur disposition, qu'un nombre encore restreint de mots, surtout chez les petits voire tout-petits et qu'il est inutile d'utiliser des termes qu'il ne connaîtront absolument pas.

Ainsi pendant un stage de pratique accompagnée avec des petits et tout-petits, une stagiaire pensant bien faire en EPS a dit : « bon, maintenant nous allons faire les statues », sous-entendu pour elle, nous n'allons plus bouger. Les élèves n'ont pas compris tout simplement car ils n'avaient pas, à 2 ou 3 ans, ce référent-là de la statue qui ne bouge évidemment pas !

L'IMF qui nous encadrerait alors, nous a dit qu'il fallait vraiment rédiger mot à mot les consignes que l'on va dire et se demander si le vocabulaire utilisé peut être compréhensible ou non. Chaque mot peut avoir son importance dans le bon déroulement de la séance ; une seule incompréhension, qui plus est non décelée, peut tout modifier par rapport à ce qui était prévu.

3. L'enjeu des consignes à l'école maternelle

Les consignes à l'école maternelle ne peuvent être pensées en dehors de l'aménagement du milieu, du matériel mis à disposition qui induit les démarches des élèves. Ainsi, dans le livre de R. AMIGUES et M-T. ZERBATO-POUDOU *Comment l'enfant devient élève*, il est dit que « les possibilités d'action des élèves dépendent du matériel et de ce qui en est fait ». L'organisation du milieu et les actions que sont supposées réaliser les élèves ont donc partie liée. Exemple : « On va compter combien il y a d'enfants absents. Qui est-ce qui manque là ? », cette question oriente l'attention des élèves sur les étiquettes photos > > > > il s'ensuit un dialogue dans la classe qui amène à nommer puis à dénombrer les absents.

C'est ainsi qu'en maternelle, « le travail de l'enseignant consiste à aménager le milieu et à le modifier en fonction de l'avancée collective, à orchestrer l'interaction et la participation collective ». Les consignes s'inscrivent dans un dialogue constructif pour tous, les questions que peut poser l'enseignant doivent permettre aux élèves de réfléchir collectivement aux « problèmes » qu'ils rencontrent et ainsi d'avancer dans les apprentissages.

Les rappels à l'ordre sont évidemment plus nombreux en petite section de maternelle qu'en grande section (AMIGUES, ZERBATO-POUDOU). Cela montre bien que les élèves les plus grands ont déjà intégré les comportements attendus à l'école.

Ces consignes doivent cependant faire l'objet d'une attention toute particulière. Il est souhaitable qu'elles ne soient pas tout le temps à la forme négative (Ne fais pas ci, ne fais pas ça !), mais qu'elles essaient d'amener en douceur l'élève à écouter, à s'impliquer dans ce qui est dit ou fait, à participer à l'échange collectif ou à l'écoute attentive d'une lecture par exemple.

Les consignes données dans la cour de récréation ne doivent pas être données à la légère non plus, il faut que l'enfant regarde la personne qui lui parle pour l'entendre (mais également pour lui parler). Les enfants ont tendance à parler vers ce qui les préoccupe et donc oublient de

regarder la personne à qui ils sont en train de parler, constat fréquent dans les cours d'école maternelle. L'enseignant doit dire et expliquer à l'élève qu'il ne peut pas le comprendre parce qu'il ne l'entend pas, cette démarche a aussi pour objectif de faire comprendre à l'enfant qu'il doit regarder la personne qui lui dit quelque chose, a fortiori si c'est une consigne stricte ayant attrait à la sécurité par exemple.

R AMIGUES et M-T ZERBATO-POUDOU mentionnent dans leur livre toutes les techniques scolaires fondamentales que doit apprendre l'enfant pour devenir un élève en classe :

- lever le doigt
- attendre son tour
- écouter les autres
- dire et/ou montrer à son tour ...
-

Ces divers comportements attendus doivent permettre aux élèves de rentrer dans les apprentissages et surtout de pouvoir écouter ce que l'on attend d'eux, c'est-à-dire de pouvoir entendre, comprendre et répondre aux différentes consignes que l'enseignant va leur donner.

Ce travail sur la façon dont on devient élève est à la base de l'école maternelle, c'est le lieu où se passe cette socialisation chère à l'ensemble de la société. L'intégration à l'école est un enjeu majeur pour les familles en général.

Lors de l'énoncé des consignes, les élèves qui n'ont pas accès chez eux à cette culture de l'école risquent d'avoir des difficultés dès ce premier stade.

R. AMIGUES et M-T. ZERBATO-POUDOU affirment dans leur livre page 87 que « c'est ainsi que les élèves de milieu populaire, plus loin de la culture scolaire que les enfants de milieu social favorisé, auraient davantage de difficultés pour repérer ce que l'on attend d'eux. » C'est donc dès l'école maternelle que l'enseignant doit s'efforcer de réduire au maximum l'écart qui peut exister entre les élèves dans ce rapport au savoir et à la culture scolaire en général. Les consignes en sont les premiers éléments.

4. Aide à la compréhension des consignes

Les pictogrammes : ces petits dessins sont des moyens pour les élèves de visualiser les tâches à effectuer ou d'y revenir lorsqu'ils ont déjà commencé à travailler. Cela doit les rendre plus autonomes face à la tâche demandée par l'enseignant. Ils sont également aidés dans la compréhension de celle-ci par tous les repères visuels qui peuvent être affichés en classe. Le code des couleurs pour les différents groupes est une aide précieuse pour faciliter la mise en ateliers.

Lors de mon stage, la classe comprenait 20 petits et 7 moyens ; le code couleur, mis en place par la titulaire, fonctionnait déjà bien et permettait une gestion plus efficace des différents groupes. Ce code peut permettre aussi d'afficher le travail pour tel groupe de couleur à l'aide de pictogrammes pour se rappeler plus précisément la tâche à effectuer.

Ces pictogrammes peuvent être utilisés encore à l'école élémentaire ; une enseignante de CE1 a même trouvé l'idée ingénieuse de fixer sur une affiche les outils pour les différentes opérations à faire : coller, découper, entourer, surligner, souligner, écrire... Elle a fait appel à ce dispositif en début d'année pour entraîner les élèves encore en difficulté dans la compréhension de consignes que l'on prend beaucoup de soin à expliquer au CP.

La phase d'explication des consignes peut s'appuyer, lorsqu'il s'agit de travail sur fiches, de la fiche agrandie en A3 présentée au tableau en regroupement. L'explicitation de la tâche peut s'accompagner d'un exemple qu'un élève montre aux autres. Ce que l'on doit faire prend davantage de sens lorsque c'est un pair qui explique et reformule avec ses mots à lui.

Cette façon de procéder trouve beaucoup d'avantages en EPS, la maîtresse peut certes montrer l'exemple, mais le fait qu'un élève « s'y essaye » peut également dédramatiser la tâche à faire quand il s'agit de parcours en hauteur par exemple. J'ai constaté moi-même que les élèves étaient attentifs quand je leur ai montré un parcours et son sens en passant sur un banc puis une petite poutre en mousse, etc., mais qu'ils pouvaient s'imaginer ce qu'ils allaient pouvoir faire vraiment en voyant faire ce même parcours par un camarade que j'aidais. L'aide à la compréhension peut bien s'appuyer sur le geste et le mouvement. Pour l'écriture ou le graphisme plus exactement, c'est quasiment la même chose ; l'enseignant peut guider physiquement le geste d'un élève pour faire telle ou telle forme, avec un outil scripteur ou non, avec un feutre ou avec un pinceau, pour fermer un cercle par exemple....

L'ajout d'un exemple à la consigne permet souvent à l'élève de mieux comprendre ce que l'on attend de lui et permet d'expliciter les critères d'évaluation. A l'école maternelle,

l'exemple permet également de faire un essai, l'élève peut venir au tableau et montrer aux autres l'activité. L'enseignant aura pris soin de présenter la fiche d'activité en format A 3 pour que tous les élèves puissent bien voir. Ce travail sur l'explicitation de la consigne chez les plus jeunes peut sembler longue mais elle reste indispensable et fait gagner un temps précieux par la suite. Les critères de réussite ainsi explicités permettent à l'élève de partir dans les ateliers en sachant de façon plus sûre de ce que l'on attend de lui.

B. A l'école élémentaire

1. L'attention

Le problème de l'attention est un problème délicat et difficile à cerner, l'élève doit tout d'abord se comporter comme élève, il doit écouter les autres (l'enseignant ou les autres élèves), il doit être attentif, c'est-à-dire être réceptif, prêt à recevoir des informations, à intégrer un discours qui lui est destiné dans un but précis, il doit être disposé à « apprendre » !

La voix a son importance aussi à l'école élémentaire bien évidemment. L'enseignant doit s'astreindre à ne pas trop parler, à ne pas parler continuellement comme c'est le cas de beaucoup d'enseignants. La parole de l'enseignant y gagne en valeur et surtout permet aux élèves de se concentrer sur le travail qu'ils ont à faire une fois qu'ils ont compris la consigne. L'excès de consignes nuit au réel travail d'imprégnation de la tâche à effectuer.

2. La compréhension

Des réponses erronées trop nombreuses doivent faire prendre conscience à l'enseignant que quelque chose s'est mal déroulé, qu'il y a eu quelque chose d'incompris, il peut s'agir tout simplement d'une incompréhension de la consigne qui a mis en échec une majorité d'élèves.

La reformulation des consignes ne peut pas être occultée sous peine de laisser la moitié des élèves dans le flou. Il faut que l'enseignant s'assure de la compréhension des consignes dès le départ, sinon des élèves, dix minutes après la mise en activité, pourront encore poser des questions sur ce qu'il y a à faire ; l'incompréhension de la consigne par quelques élèves, comme j'en ai fait l'expérience avec des CE2, désorganise toute la séance et fait venir au jour l'inefficacité d'une « mauvaise » consigne qui n'était pas suffisamment claire pour eux. D'où la nécessité de bien penser les consignes auparavant, lors de la préparation des séances.

On peut penser que l'enseignant en répétant la consigne peut faciliter sa compréhension, mais il ne s'agit pas de répéter tout le temps la même chose, les élèves risquent de ne plus écouter sachant que de toute façon l'enseignant répètera. Il vaut mieux demander s'il y a des questions ou il vaut mieux vérifier que les consignes ont été comprises ; une question du type « Que dois-tu faire ? » sera plus efficace que si on leur demande de répéter simplement.

Il ne s'agit pas non plus de reformuler systématiquement tout ce que disent les élèves au risque d'interrompre trop la séance et de perdre le fil de ce qui est en train d'être dit.

La reformulation et l'explication de la consigne par un élève qui a compris peut avoir un effet bénéfique sur une majorité des élèves et une meilleure compréhension de celle-ci.

3. Répondre à la consigne

Pour pouvoir répondre à la consigne, il faut disposer de tous les outils, avoir recours si possible pendant le travail à la consigne écrite au tableau ou sur le cahier, avoir les critères de réussite permet de savoir où l'on va. Il m'a été conseillé lors de mon deuxième stage de dire la consigne une fois, de la faire reformuler par les élèves et de l'expliquer puis de l'écrire systématiquement au tableau pour que les élèves n'aient plus à poser de questions pendant le travail. Il est vrai que pour ces élèves, le fait d'avoir la consigne écrite au tableau était rassurant.

4. Rédaction de la consigne par l'enseignant

L'enseignant doit veiller à la concision, à la précision et à la clarté des consignes. Ce travail de rédaction prend beaucoup de temps pour un débutant car il doit « peser » chaque mot. Comme le mentionne Rémi Castérès, IMF dans l'académie de LYON, qui donne des conseils aux débutants sur un site Internet (cf. sitographie), l'enseignant doit lors de sa préparation des séances apporter un soin tout particulier aux consignes qui sont la base du travail qui va être mené en classe : une consigne ambiguë amènera les élèves à une mauvaise compréhension et par la même à une tâche mal effectuée ou à une réponse erronée.

5. Variété des consignes

Il est, je pense, indispensable, de proposer plusieurs types de consignes aux élèves pour les entraîner à la diversité de celles-ci qu'ils rencontreront forcément au cours de leur scolarité, que ce soit à l'école primaire ou plus tard au collège puis au lycée. Si on ne proposait qu'un seul type de consigne, ou toujours le même type d'exercice de mathématiques par exemple, le jour où l'on proposera quelque chose de différent, ils seront perturbés par la nouveauté et l'inconnu, c'est pour cela que la variété des consignes doit faire partie intégrante des apprentissages.

Ainsi, comme il est préconisé de varier les dispositifs d'apprentissage, les différents modes de travail (individuel, collectif, en autonomie, en groupe, etc.), on peut penser qu'il faut varier les différentes consignes possibles. Les consignes orales seront, par exemple, très utiles pour certains qui en ressentiront le besoin alors que d'autres seront rassurés par une consigne écrite qu'ils pourront relire plus tard pendant la tâche à effectuer... L'hétérogénéité des élèves fait que des consignes seront sans doute mieux comprises par certains, moins bien par d'autres qui ont besoin de plus ou moins d'abstraction, de concret, de guidage ou de choix plus libre, de précision, etc...

6. Travail sur la consigne avec les élèves

Il est intéressant de faire produire des consignes aux élèves pour qu'ils se rendent compte de la difficulté de faire passer un message d'une part et faire faire quelque chose de précis à quelqu'un d'autre en particulier.

C'est ainsi que des stagiaires ont pu mettre en œuvre un travail de production d'énoncés mathématiques dans une classe de CP / CE1. Les élèves ont été mis par groupe, ils devaient écrire un énoncé mathématique à partir de données fournies par les stagiaires, et ceci dans le but d'être remis à d'autres élèves afin qu'ils puissent résoudre le problème. La validation portait surtout sur la faisabilité des problèmes, mais aussi sur la cohérence des énoncés produits comme énoncés mathématiques.

Des activités de ce type peuvent être menées dans plusieurs disciplines allant du domaine mathématique au domaine de la maîtrise de la langue, en passant par les sciences ou d'autres disciplines.

Diverses activités sont possibles avec les élèves pour les aider à mieux cerner les questions que l'on peut leur poser sur tel ou tel document, texte ou autre. Dans le livre de J-M. ZAKHARTCHOUK, une activité est proposée à des élèves de collège, mais elle doit pouvoir être adaptée à des élèves de primaire et doit mener à une réflexion sur la lecture de texte en général :

Documents à disposition : texte et questions

Classer les questions en quatre grandes catégories :

- Les réponses se trouvent dans le texte, directement (niveau 1)
- Les réponses se trouvent si on sait interpréter le texte (niveau 2)
- Les réponses se trouvent à la fois dans le texte et dans les connaissances extérieures au texte qui sont indispensables (niveau 3)
- On n'a pas besoin du texte pour répondre (niveau 4) ¹.

1. Ce découpage est dû, à l'origine, à la chercheuse canadienne Jocelyne Giasson (cf. bibliographie)

Ce travail de lecture de textes vise à ce que les élèves se posent des questions sur l'endroit où ils peuvent chercher les réponses. Il ne s'agit pas toujours du même exercice suivant les informations à trouver.

Ceci nous amène également à voir les consignes sous un autre angle, lorsqu'il faut différencier en fonction des besoins des élèves concernant soit des difficultés en lecture ou des difficultés prévisibles de compréhension. Il est important que les consignes données soient adaptées aux besoins spécifiques des élèves lorsque l'on met en place une pédagogie différenciée, on peut différencier rien qu'en modifiant la consigne ou en l'explicitant davantage pour certains élèves tout en gardant le même dispositif.

CONCLUSION

Ce qui m'a surtout intéressée dans ce sujet sur les consignes scolaires, c'est qu'il paraissait incontournable à mes yeux étant donné les difficultés que j'ai pu rencontrer dès les premiers stages. En effet, aucun enseignant ne peut ignorer le rôle prépondérant qu'ont les consignes à l'école, il doit toujours se demander à la fois ce qu'il va proposer aux élèves pour les faire progresser dans leurs apprentissages, mais également comment il va présenter la tâche que les élèves auront à effectuer.

Il m'a paru intéressant de voir ce qui permettait d'optimiser cette consigne pour qu'elle ne devienne pas un obstacle à la poursuite du travail scolaire comme cela arrive parfois.

Pour reprendre une citation du livre cité en bibliographie de J-M ZAKHARTCHOUK, « ENSEIGNER, plus que jamais, cela signifie d'abord aider les élèves à apprendre, leur permettre de s'appropriier les codes de l'école (et c'est largement le cas pour les consignes), de faire au mieux ce que certains ont appelé le métier d'élèves (Philippe PERRENOUD, sociologue de l'éducation à Genève, qui est l'inventeur de cette expression qui a connu un grand succès, parfois ambigu...) ».

Mais la consigne parfaite existe-elle vraiment ? J-M ZAKHARTCHOUK est évidemment réservé sur le sujet, il prévient même les enseignants contre la dérive d'une consigne trop facile (p 34) qui perdrait tout son sens et son intérêt pour tout apprentissage. Il nous met en garde de ne pas les simplifier abusivement. La consigne doit être certes précise et claire, mais doit servir les apprentissages avant tout.

Par contre, prendre soin de ce que l'on va dire ou faire lire aux élèves est une exigence de tous les jours. C'est même, si l'on en croit la citation suivante de J-M ZAKHARTCHOUK, un début d'éducation à la citoyenneté : « Dans une démocratie, faire comprendre ce qui est demandé par l'institution est une exigence civique. »

Et finalement, bien lire un énoncé, qu'est-ce que cela signifie ? Que veut dire bien comprendre une consigne ? - C'est avant tout pouvoir y répondre au mieux en l'ayant analysée, puis comprise dans le but de construire ses apprentissages.

Sur Internet, j'ai pu trouver des conseils pour les enseignants débutants concernant les consignes plus précisément, qui, je pense peuvent contribuer à **aider les élèves dans cette tâche complexe de découverte et de compréhension des consignes scolaires**. En voici un extrait :

La première chose à vérifier, c'est si les élèves ont compris les consignes. Voyons différents niveaux de cette vérification, classés sur une échelle de 1 à 5 :

1. Il n'y a aucune vérification. Vogue la galère !

2. La vérification est superficielle : « *Est-ce que tout le monde a compris ?* » Cela laisse quand même la possibilité, pour les meilleurs élèves ou les plus téméraires, de dire qu'ils n'ont pas compris...

3. Vous demandez à un volontaire de reformuler les consignes. Cela présente plusieurs avantages :

- Les élèves les entendent à nouveau avec une autre voix que la vôtre ;
- Si, par inadvertance, elles étaient incompréhensibles, cela vous permettrait de vous en rendre compte.

Par contre :

- Vous favorisez encore les meilleurs élèves au détriment de ceux qui manquent d'assurance ;
- Ceux qui ne vous écoutent pas savent que vous ne vous en rendez pas compte.

4. Vous interrogez un élève choisi par vous. Cela oblige pratiquement tous les élèves à écouter les consignes. Inconvénient : cela peut créer des tensions – pourquoi ai-je été choisi et pas un autre ?

5. Vous interrogez un élève tiré au hasard. Avantages :

- L'élève interrogé ne peut pas vous prêter une intention – « *Encore moi !* », « *Il a repéré que je n'écoutais pas !* », etc.
- Cela vous évite de faire l'impasse sur les trop bons élèves, supposés toujours savoir, comme sur ceux qui ont beaucoup de difficultés, on sait que cela va prendre du temps...

D'après Rémi Castérès, IMF dans l'académie de Lyon

BIBLIOGRAPHIE

- Ministère de l'éducation nationale, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O Hors série n°1 du 14 Février 2002

Qu'apprend-on à l'école maternelle ? et *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*

- *Comment l'enfant devient élève*

Les apprentissages à l'école maternelle, René AMIGUES et Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, Pédagogie RETZ, Les cahiers pédagogiques, 2000.

- *Comprendre les énoncés et les consignes*, Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (préface de Philippe MERIEU)

SITOGRAPHIE

Autres auteurs :

- CASTERES Rémi

<http://ecole.saint.didier.free.fr/consignes.htm>

<http://ecole.saint.didier.free.fr/conseils.htm>

- DE GAETANO Jean Gilliam

<http://www.pirouette-editions.fr/triauteur.php?choixauteur=de%20Gaetano,%20Jean%20Gilliam>

Résumé

Dans ce mémoire, je me suis interrogée sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves face à la consigne scolaire. J'ai d'abord cherché comment cette consigne pouvait être définie et quelles formes elle pouvait prendre.

Les problèmes rencontrés dans les apprentissages ont parfois comme origine une mauvaise compréhension des consignes, c'est pourquoi il m'a semblé intéressant de chercher ce que l'enseignant pouvait mettre en place dès le début pour limiter ces difficultés face aux consignes. Plusieurs éléments doivent être considérés pour pouvoir optimiser cette consigne, pour qu'elle puisse servir les apprentissages et non les desservir : l'attention lors de la passation de la consigne, la compréhension possible de celle-ci et les différentes étapes qu'elle implique, les différentes aides à la compréhension pour pouvoir différencier quand le besoin s'en fait sentir, ...

L'enjeu des consignes est très important à l'école, il l'est encore davantage à l'école maternelle ; c'est ce que j'ai pu constater lors de ce travail en me penchant plus particulièrement sur les spécificités des consignes scolaires pour de jeunes enfants qui sont des élèves en devenir.

Mots clés

Consigne scolaire - attention - compréhension - tâche à effectuer - conception d'élève