

Comment favoriser la compréhension des consignes en cycle 2 ?

Tuteur du mémoire : Viviane Marzouk

Assesseur :

Année universitaire : 2005-2006

RESUME

La compréhension des consignes est une compétence méthodologique difficile à acquérir, pourtant elle est déterminante dans la réussite des tâches scolaires. Or, pour de nombreux élèves, elle représente un obstacle. Diverses pistes sont ici proposées afin d'aider les élèves à mieux s'approprier ce type d'écrit.

SUMMARY

Understanding instructions is a methodological capacity difficult to acquire, but it is essential to be able to make a success of one's schooling. Yet, for a great amount of pupils, it raises problems. All along this thought, some examples of activities are suggested for them to better identify the characteristics of this type of text.

MOTS-CLÉS

Consigne

Compréhension

Interdisciplinarité

Tâche scolaire

SOMMAIRE

Introduction	p.1
<u>I – Les caractéristiques des consignes et leur rôle dans la réussite des tâches scolaires.</u>	p.2
1/ Qu'est-ce qu'une « consigne »?	p.2
2/ Comment reconnaître une consigne?	p.4
2.1 - Les différentes caractéristiques des consignes	p.4
2.2 - Les différentes fonctions des consignes	p.6
3/ Quelle place pour les consignes dans les tâches scolaires?	p.7
3.1 - IO et textes officiels : la consigne dans les programmes	p.7
3.2 - La consigne, point de départ de toute tâche	p.8
<u>II – Le rôle de l'enseignant dans l'aide à la compréhension des consignes</u>	p.11
1/ Repérer les difficultés pour mieux agir	p.11
2/ La formulation de la consigne	p.13
3/ Les conditions de passation : comment favoriser l'attention ?	p.16
4/ L'adaptation de la consigne : comment différencier ?	p.18
<u>III – Le rôle de l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage</u>	p.21
1/ Des activités de remédiation spécifiques à la consigne	p.21
1.1 - La reformulation	p.21
1.2 - Le lexique des consignes	p.23
2/ Des activités à partir de situation scolaires authentiques	p.25
2.1 – Créer des consignes	p.25
2.2 – « Ecrire » des textes prescriptifs	p.27
Conclusion	p.30
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	

MENTION ET OPINION MOTIVEE DU JURY

INTRODUCTION

La question des consignes est centrale dans l'enseignement, comme j'ai pu le constater au cours de mes stages, notamment lors de la préparation des activités. En effet, comment expliquer clairement et précisément les tâches scolaires aux élèves ? Autrement dit, comment faciliter l'appropriation des consignes ? Suite aux multiples questions qui se sont alors posées à moi, j'ai décidé de consacrer ce mémoire à une réflexion sur la compréhension des consignes.

L'observation du comportement des élèves d'une classe de CP (27 élèves) au mois de novembre à Montréal et d'une classe de Grande section au mois de mars (25 élèves) à Carcassonne m'a permis de développer ce sujet. Etant donné les spécificités de ces publics (non lecteurs), les constats et les situations mises en place tout au long de ces stages se sont appliqués principalement à des consignes orales. Cependant, toutes les remarques qui ont pu être faites sont également valables pour des consignes écrites.

Au-delà d'une simple question technique, l'appropriation des consignes soulève de multiples difficultés et ouvre de nombreuses pistes qui dépassent le simple cadre de la compréhension d'un lexique particulier. Ainsi, dans un premier temps, à partir de supports théoriques, je me suis attachée à définir les caractéristiques des consignes dans les tâches scolaires. Puis, ma réflexion s'est portée sur les dispositifs qui peuvent être mis en place par l'enseignant, en m'appuyant sur différentes situations proposées lors de mes stages. Enfin, au-delà du rôle de l'enseignant s'est posée la question de la place de l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage.

I – Les caractéristiques des consignes et leur rôle dans la réussite des tâches scolaires.

1/ Qu'est-ce qu'une « consigne »?

La notion de consigne n'est pas spécifique au milieu scolaire. Les dictionnaires, tels *Le Petit Larousse*, le *Littré* et le *Petit Robert*, s'accordent sur une définition générale qui implique la présence de deux acteurs, un émetteur et un destinataire, et la notion d'instruction ou d'ordre donné par le premier au second afin que celui-ci l'exécute.

Dans le cadre de ce mémoire, il s'agit de préciser le sens de ce terme dans le domaine scolaire. Jean-Michel Zakhartchouk, auteur de nombreux travaux sur la consigne, propose de définir la consigne scolaire comme : « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche ».¹ Autrement dit, la consigne est un type de « discours d'incitation à l'action », pour reprendre les propos de Jean-Michel Adam cités dans la revue *Pratiques n° 111-112* (2001) dont le sujet est « Les Textes de consignes ». Il s'agit d'inciter un élève à agir, à réaliser une tâche. Cependant, se contenter de cette définition serait réduire la consigne à une instruction, comme le souligne Jean-Michel Zakhartchouk lui-même. Or, si la consigne scolaire se traduit le plus souvent par une demande qui a pour objectif de faire effectuer une tâche précise par l'élève, se résume-t-elle pour autant à une simple exécution d'instructions? En effet, si le sens général implique une exigence d'exécution, il faut plusieurs conditions pour qu'un élève puisse exécuter la consigne :

- qu'il comprenne la demande,
- qu'il perçoive ce que l'on attend de lui,
- qu'il accepte cette demande,
- qu'il soit capable de l'exécuter,
- qu'il soit capable d'évaluer s'il a exécuté cette consigne.

Par conséquent, une définition plus précise s'impose. Selon Louis Arénilla, Bernard Gossot, Marie-Claire Rolland et Marie-Pierre Roussel, dans le *Dictionnaire de Pédagogie*, donner une consigne, c'est « pour l'enseignant [de] donner aux élèves les indicateurs qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation, etc. Les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ».

¹ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, (1999), CRDP de Picardie Amiens, p. 18.

Ainsi, la consigne ne peut être assimilée à un simple ordre, puisqu'elle ne s'intéresse pas uniquement au résultat de l'action, mais aussi aux moyens et aux conditions requises pour y parvenir. En effet, comme Claudine Garcia-Debanc le précise dans la revue *Pratiques* consacrée aux textes de consignes², deux aspects complémentaires entrent en jeu dans une consigne : celle-ci définit le but, mais aussi guide l'action. Autrement dit, le destinataire accomplit l'action grâce à la consigne. Ainsi, ce terme, qui d'une façon générale peut apparaître simple, est en réalité complexe à définir d'un point de vue pédagogique.

Si le texte de consigne ne doit pas être confondu avec un ordre, il convient également de le distinguer d'une simple information, d'une question ou d'un conseil, selon Chantal Mettoudi et Alain Yaïche, qui s'intéressent à la consigne dans un cadre méthodologique. En effet, si une information permet de fournir des connaissances à un sujet, si une question permet de solliciter une réponse de la part d'un sujet, et si un conseil permet d'aider quelqu'un à adopter la meilleure conduite possible dans une circonstance donnée, ces termes ne correspondent chacun qu'à une des conditions sous-jacentes à la consigne en tant que telle. Ainsi, confondre chacun de ces termes avec celui de « consigne » serait tronquer cette même notion.

De ce fait, on pourra retenir que, plus qu'une simple instruction, la consigne est porteuse d'informations qui permettent à l'élève de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. Dans le cadre scolaire, la consigne est donc :

- un moyen d'aider l'apprenant dans la conduite de son apprentissage,
- un moyen de le guider pour le faire progresser plus rapidement,
- un moyen de s'auto évaluer,
- un moyen d'impliquer l'apprenant et de stimuler son attention.

Bref, ces premières réflexions révèlent les difficultés rencontrées pour définir de façon simple et claire cette notion en termes pédagogiques. Dès lors, afin de l'étayer et de la clarifier, il semble judicieux de se poser une question essentielle : comment reconnaît-on une consigne ? Deux orientations en découlent : l'une centrée sur les différentes formes que peut revêtir une consigne, l'autre sur les différentes fonctions qu'elle peut prendre.

²GARCIA-DEBANC Claudine, (2001), « Les Genres du discours procédural : invariants et variations », *Les Textes de consignes*, Revue *PRATIQUES* n° 111-112, CRESEF, pp. 65-76.

2/ Comment reconnaître une consigne ?

2.1 - Les différentes caractéristiques des consignes

La consigne représente une forme particulière des discours prescriptifs ou procéduraux, c'est-à-dire des discours qui prescrivent des actions, tout comme le font les recettes, les notices de fabrication ou les modes d'emploi, par exemple. Une liste non exhaustive des différentes caractéristiques formelles des textes prescriptifs, et plus particulièrement de ceux dits « de consignes », permet de mettre en évidence la diversité des formes grammaticales qu'ils peuvent revêtir. Ainsi, la consigne

- peut apparaître sous la forme d'une phrase déclarative (« Tu utilises...») ou négative (« Ne pas utiliser ... ») ;
- peut être simple (constituée d'une seule proposition) ou complexe (deux ou plusieurs propositions elles-mêmes coordonnées de manière plus ou moins complexe) ;
- peut comporter des verbes conjugués à l'impératif (« Mettez »), au présent de l'indicatif (« Le joueur place son pion »), au futur (« La pâte se mettra à gonfler ») ou tout simplement introduits à l'infinitif (« Mettre... ») ;
- peut se présenter sous la forme d'une structure impersonnelle (« Il faut prendre... ») ou, au contraire, se référer à des embrayeurs plus ou moins impliquants selon qu'on choisira le pronom personnel des 2^{ème} personnes du singulier ou du pluriel, et donc le tutoiement ou le vouvoiement. Ainsi, on privilégiera soit une distanciation avec l'infinitif, soit la finalité pragmatique avec les pronoms personnels : c'est-à-dire la prise en compte du destinataire (l'accent sera alors mis sur la volonté de lui faire faire quelque chose).

Le prélèvement de ces divers indices permet de caractériser et, en conséquence, de repérer, d'authentifier ce qu'on peut appeler « un texte pour faire ». Or, la diversité des formes grammaticales qu'une consigne peut prendre ne simplifie pas sa reconnaissance, notamment au regard des autres textes prescriptifs. Pour compléter ces informations et recentrer la notion de consigne dans le cadre de ce mémoire, il semble donc pertinent de distinguer les différentes formulations et présentations possibles des consignes dans le lieu qu'est la classe.

D'un point de vue pédagogique, dans *Comprendre les énoncés et les consignes*, J.-M. Zakhartchouk met en évidence des paires de consignes antinomiques. Ainsi, il oppose les consignes orales et écrites, les consignes ouvertes et fermées et les consignes simples et complexes.

Consignes orales /écrites :

La consigne écrite (non oralisée), de par sa nature, permet à l'élève d'y revenir à tout moment au cours de la réalisation, ainsi qu'à la fin de la tâche pour valider son travail. Mais, celle-ci peut poser des problèmes de lecture. Quant à la consigne orale, elle est plus délicate. Elle est éphémère et, en tant que telle, requiert un travail de mémorisation. De plus, la part d'implicite liée à l'information non verbale (éléments paralinguistiques -intonation-, kinésiques -regard-, ...) rend son appropriation plus complexe par l'élève. Ce dernier doit donc décoder ce « dire » implicite et ces interprétations, liées à l'histoire personnelle et interactionnelle, peuvent être source de malentendus, de ratés, de rupture de communication.

Consignes ouvertes/fermées:

La consigne ouverte est une « consigne à guidage faible », pour reprendre les propos de J.-M. Zakhartchouk, par opposition à la consigne fermée qui implique un fort guidage. Ainsi, la consigne ouverte comporte une part d'implicite et est dépourvue de toute indication qui pourrait aider l'élève dans la réalisation de sa tâche. Par conséquent, elle favorise l'autonomie de l'élève, tandis que la consigne fermée, caractérisée par la présence d'explications et de conseils, est très précise et s'avère rassurante pour les élèves, notamment ceux en difficulté. Cependant, il ne faut pas habituer les élèves à des consignes uniquement fermées, qui incitent plus à une application docile qu'à la réflexion et à l'esprit critique. Par le biais des consignes ouvertes, les élèves peuvent se confronter à plusieurs points de vue. Celles-ci leur suggèrent d'expérimenter diverses solutions ou stratégies pour surmonter l'obstacle. L'élève apprend alors par essais et erreurs, donc dans une démarche d'apprentissage propre à la pédagogie dite « constructiviste ».

Consignes simples/complexes:

Une consigne simple est une consigne unique ; toutefois, elle n'implique pas pour autant la réalisation d'une tâche simple. En effet, le texte injonctif peut faire référence à une seule demande ou tâche qui peut être difficile à réaliser. A contrario, une consigne complexe invite à réaliser plusieurs actions, pas nécessairement complexes, mais elle peut être source d'oublis ou de confusion.

Toutefois, comme le souligne la Direction de la Programmation et du Développement dans l'introduction d' *Evaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoire*, « comprendre des consignes, ce n'est pas seulement comprendre un court discours dans ses aspects syntaxiques et lexicaux. C'est aussi comprendre la fonction de cette phase de l'activité scolaire : savoir que c'est sur la base de ce court discours que l'on va réaliser quelque chose, que c'est le langage qui commande l'action. »

La compréhension des consignes n'est donc pas suffisante : elle n'est significative qu'en relation avec un contenu spécifique. D'où l'intérêt de considérer les différentes fonctions des consignes.

2.2 - Les différentes fonctions des consignes

La notion de consigne peut prendre différentes orientations dans le milieu scolaire, selon Philippe Meirieu³. Voici la typologie des consignes selon leur visée, que celui-ci propose :

- *les consignes-buts* : définissent un projet à réaliser (ex : « Ecrire un récit ») et renvoient donc à la notion de motivation chez les élèves ;
- *les consignes-procédures* : indiquent les stratégies/procédures possibles ou obligatoires pour parvenir au résultat ; elles laissent plus ou moins d'autonomie à l'élève ;
- *les consignes-structures* : auxiliaires qui attirent l'attention sur un point précis, mettent en garde contre des erreurs possibles, balisent une tâche (« Observer », « Veiller à ne pas confondre ») ;
- *les consignes critères* : permettent aux élèves de se représenter la tâche à réaliser et de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant. La connaissance des critères de réussite, qui correspondent à une décomposition des critères de qualité du produit fini, oriente ainsi l'activité du sujet qui sait précisément ce qu'on attend de lui.

Les consignes ne se présentent donc pas uniquement sous différentes formes, mais elles assument également différentes fonctions. En effet, elles peuvent introduire la tâche ou réguler sa réalisation ou bien encore la valider. Ainsi, ces différentes fonctions correspondent à trois moments-clefs du déroulement de l'activité : l'avant, le pendant et l'après, et sont, par définition, en interrelation dans la réussite de la tâche.

En conclusion, la consigne n'est pas seulement une notion complexe à définir dans le cadre scolaire, mais elle est également difficile à reconnaître, puisqu'elle présente aussi diverses variables, tant en termes morphologique que fonctionnel.

Face à cette complexité inhérente à la consigne, qui ne facilite ni sa formulation du côté de l'enseignant, ni sa compréhension du côté de l'élève, pourquoi est-il primordial d'y consacrer du temps ?

³ MEIRIEU Philippe, (juillet 1993), *Apprendre, oui mais comment?* 11^{ème} édition, ESF éditeur Paris, collection Pédagogies, p. 183.

3/ Quelle place pour les consignes dans les tâches scolaires ?

3.1- Instructions et textes officiels : la consigne dans les programmes

La nécessité d'un travail spécifique et d'une réflexion sur les consignes apparaît à divers endroits dans les programmes de l'école primaire. Ainsi, le mot « consigne » est utilisé à quatorze reprises dans les nouveaux programmes : quatre fois pour l'école maternelle et dix fois pour l'école élémentaire. Parmi ces diverses occurrences, voici les extraits à retenir en relation directe avec le sujet de ce mémoire:

A l'école maternelle⁴ :

- dans la liste des compétences à acquérir concernant le domaine « le langage au cœur des apprentissages » :

Compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation)

Être capable de :

- **comprendre les consignes** ordinaires de la classe,

A l'école élémentaire⁵ :

- pour le cycle 2, dans le domaine disciplinaire « maîtrise du langage et de la langue française » concernant le paragraphe sur l'évaluation des compétences acquises :

ÉVALUER LES COMPÉTENCES ACQUISES

Les évaluations nationales de début de cycle 3 permettent de prendre la mesure des résultats obtenus à l'issue de cinq, souvent six années de scolarité. Elles offrent des repères précis dans les différents domaines de la maîtrise du langage :

- compréhension du langage oral, tant dans l'ordinaire de la vie scolaire (**compréhension de consignes**) que lors de la confrontation avec des textes longs oralisés par le maître (littérature de jeunesse, documentaires),

Bien que ces extraits soient ciblés sur le domaine du langage, force est de constater que la notion de consignes intervient à tous les niveaux et dans tous les domaines, qu'ils soient transversaux ou disciplinaires. De plus, les mots associés à cette notion dans ces extraits sont des indicateurs précieux quant à la principale compétence méthodologique qu'elle met en jeu : « comprendre » et « compréhension » cités à plusieurs reprises; quant aux formes qu'elle peut prendre : « orale ou écrite » ; et quant aux contraintes liées à sa formulation : « claires », « précises ».

⁴ MEN, *Qu'apprend-on à l'école maternelle*, 2002, CNDP, p. 93, 100, 109, 142.

⁵ MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, 2002, CNDP, p 91.

En outre, les documents d'accompagnement des programmes *Lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir*, qui présentent sous forme de tableaux les questions à se poser et les compétences à construire à certains moments de l'apprentissage, confirment que c'est bien cette compétence méthodologique de « compréhension » qui est en jeu. En effet, les compétences, qui renvoient chacune à une fiche technique spécifique, sont regroupées en cinq ensembles dont l'un est intitulé « comprendre ». C'est dans cet ensemble de compétences qu'est introduite la « compréhension des consignes en classe », à laquelle est consacrée une fiche qui présente des exemples de difficultés ainsi que des pistes de travail (cf. : annexe I).

Par ailleurs, les documents d'accompagnement *Lire et écrire au cycle 3* consacrent deux pages aux « difficultés dans la lecture des consignes » (cf. annexes II et III). Ils soulignent que l'acquisition de la compétence à lire des consignes fait partie intégrante de l'apprentissage. Des suggestions sont faites afin de conduire les élèves à l'autonomie dans ce domaine particulier qu'est la lecture de consignes. Ainsi, ces documents suggèrent à l'enseignant d'inciter les élèves à la reformulation et à un retour régulier sur la consigne pour vérifier que celle-ci a été respectée. Des pistes de travail sont également proposées sous forme d'un tableau qui reprend tous les facteurs de difficultés. Notons que diversifier les situations et les consignes qui y sont liées (forme, longueur, modalités de présentation) sont les premiers éléments à travailler.

Comprendre les consignes est un savoir et savoir-faire indispensable à la réussite scolaire, au même titre que d'autres apprentissages : apprendre une leçon, prendre des notes, gérer son emploi du temps... Il revient alors au maître d'aider les élèves à les comprendre, à s'approprier ces outils essentiels, mais aussi à les appliquer.

3.2 - La consigne, point de départ de toute tâche

« A bien des égards, les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement: elles en sont le mode privilégié de communication. Que fait un enseignant sinon donner des consignes ? »⁶.

Force est de constater, comme le précise Philippe Meirieu, que la base de la relation communicationnelle entre les élèves et l'enseignant est la consigne. Ainsi, la plupart des tâches proposées par l'enseignant sont introduites par des consignes plus ou moins longues et complexes. Or, si la consigne, point de départ de toute activité scolaire, est incomprise, alors elle sera un obstacle à la réussite de la tâche.

⁶ MEIRIEU Philippe, préface de ZAKHARTCHOUK J-M., *Comprendre les énoncés et les consignes*, 1999, CRDP de Picardie Amiens.

En effet, comme le prouvent l'analyse des évaluations CE2 et 6^{ème} ainsi que l'étude de cahiers d'élèves, selon Chantal Mettoudi et Yann Yaïche, la lecture de consignes et le comportement de l'élève face à cette consigne sont sources de très nombreuses erreurs et difficultés et la consigne est parfois même à la source de l'échec. La compréhension des consignes se révèle donc être primordiale pour l'accomplissement et la réussite d'une tâche. L'erreur consisterait à considérer une notion non acquise, alors que c'est la non-compréhension de la consigne qui a parasité la réussite de l'élève.

Finalement, si comprendre une consigne n'est pas une fin en soi, cette compétence constitue une des conditions de la réussite des enfants dans de nombreuses activités scolaires et, en tant que telle, elle doit faire partie intégrante des apprentissages. Or, trop souvent la consigne est vue comme une amorce ou un élément extérieur à l'activité, alors qu'elle en est un élément constitutif. Elle doit déclencher l'activité intellectuelle de l'élève. Tout en offrant un minimum de résistance et en invitant à l'effort, elle doit contribuer à donner du sens à l'activité.

C'est ainsi que pour J.-M. Zakhartchouk, « dans toute aide méthodologique, la lecture de consignes et d'énoncés est un des éléments majeurs »⁷. De fait, l'exécution de certaines consignes nécessite que l'élève fasse la preuve de compétences comportementales qui requièrent un entraînement ou un enseignement spécifique. Il est donc absolument indispensable de mener des activités sur les consignes au quotidien, de manière régulière, afin que la compréhension des consignes ne soit pas un handicap pour les élèves et surtout qu'elle ne soit pas un obstacle à la réussite. En fait, comme le spécifie J.-M. Zakhartchouk, aider l'élève à comprendre et à s'appropriier les consignes, ce n'est pas seulement l'outiller, mais c'est également l'accompagner dans un parcours où l'erreur est un pas vers le progrès, lui faire prendre conscience de ce qu'il fait lorsqu'il réalise une tâche, pour qu'il puisse ensuite réinvestir ce qu'il a appris dans des contextes variés. S'en désintéresser ou croire qu'il s'agit là d'une simple question technique, c'est s'interdire une véritable résolution de ces problèmes de consignes mal comprises.

En effet, comme J.-M. Zakhartchouk l'a fait remarquer lors de son intervention au Colloque d'Angers en 2005, il ne suffit pas de donner aux élèves de bonnes formules ou de bons procédés, puisque finalement c'est le sens des activités scolaires qui est en jeu : la consigne n'est pas une simple demande d'exécution, mais elle est également et surtout un moyen d'apprendre.

⁷ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, (1995), « Lecture de consignes : où en est-on ? », *Cahiers pédagogiques* n°336, *Aider à travailler, aider à apprendre*, pp.39-42

Cependant, s'il s'agit d'une composante pédagogique, il s'agit aussi d'une composante didactique. Elle met en jeu deux acteurs : l'élève et l'enseignant. Or, trop souvent, les enseignants négligent cet aspect dans la préparation de la classe. Conséquence directe : quand ce même enseignant annonce aux élèves ce qu'ils devront faire, c'est dans un langage approximatif. Sans une réflexion au préalable sur la formulation et la présentation des consignes, il est, en situation de classe, extrêmement difficile de donner des consignes claires. Cette négligence de la part des enseignants ne reste pas sans conséquences :

1. Seule la minorité des élèves dont le milieu socioculturel est proche de celui du maître va entrer rapidement dans l'activité prévue. Ainsi, l'écart entre les élèves va s'accroître ; voici une première raison de l'échec scolaire.

2. Le maître, voyant que beaucoup d'élèves font autre chose que ce qu'il avait prévu, va essayer de redresser la situation :

- soit en explicitant les consignes en interférence avec le travail des élèves ;
- soit en allant de groupe en groupe, d'élève en élève, en répétant ce qu'il attend.

De ce fait, le maître n'est pas disponible pour observer les élèves et les difficultés réelles rencontrées par ceux qui travaillent sur la tâche prévue. Il en conclura généralement que ses élèves ne sont pas suffisamment autonomes ou/et que certains élèves sont trop agités dans sa classe pour conduire des activités pédagogiques intéressantes. De plus, sans consigne claire et précise, plus la tâche à réaliser par les élèves est nouvelle et complexe, plus elle sera la source de confusion et de dispersion. Pourtant, les élèves peuvent mener des activités complexes, à condition qu'ils sachent précisément ce qu'ils ont à faire.

Pour cela, il faut que l'enseignant :

- donne des consignes claires ;
- vérifie que les élèves se les soient appropriées.

En définitive, le comportement de l'enseignant vis-à-vis de la consigne influe sur celui de l'élève : la rigueur qui préside à son choix et à sa formulation, l'importance conférée à sa lecture et à sa compréhension, la vigilance témoignée à l'égard de son application, tout contribue à montrer à l'enfant combien ce temps de réflexion consacré à la consigne, en amont des apprentissages liés aux contenus, détermine la réussite de la tâche.

Le rôle des consignes dans la réussite des tâches scolaires ayant été souligné, il convient dès lors de déterminer comment l'enseignant peut favoriser l'acquisition de la compétence à comprendre les consignes.

II – Le rôle de l'enseignant dans l'aide à la compréhension des consignes orales

Si l'enseignant joue un rôle primordial dans le cadre de la relation pédagogique lorsqu'il transmet la consigne, son implication dans la phase didactique précédente, c'est-à-dire la phase de préparation au cours de laquelle il réfléchit sur la consigne, est décisive. En effet, l'efficacité de la consigne en tant que telle, c'est-à-dire sa compréhension et son appropriation par les élèves, dépend d'une réflexion sur celles-ci au préalable. Or, cette réflexion n'est possible qu'à partir d'un repérage des difficultés de chacun, puisque la consigne doit être adaptée à la fois au groupe et à chacun des élèves.

1/Repérer les difficultés pour mieux agir

Face aux consignes orales, tous les élèves n'éprouvent pas les mêmes difficultés. Afin de repérer les divers types de difficultés rencontrées dans ce domaine, il semble donc judicieux d'analyser les résultats des élèves dans des situations de compréhension de consignes orales, notamment sous forme d'une évaluation. Cette évaluation diagnostique doit permettre de distinguer les difficultés qui semblent liées à la compréhension des consignes de celles qui relèvent d'un domaine particulier. En effet, les résultats liés à la compréhension des consignes apportés par l'évaluation doivent ensuite être mis en relation avec ceux dans les autres domaines.

Dans cette optique, j'ai mis en place une évaluation dans une classe de CP au mois de novembre, soit trois mois après la rentrée. Pour ce faire, je me suis référée aux outils accessibles sur le site *banqoutils* mis à disposition par le Ministère de l'Éducation pour «l'Évaluation et l'aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoire». L'objectif de cet outil est d'aider l'enseignant à faire le point sur les compétences et difficultés des élèves, afin d'adapter sa pédagogie en prenant en compte les acquis et besoins de chacun, et le cas échéant, de mettre en place des activités spécifiques. Parmi les fiches disponibles sur le site *banqoutils*, je me suis inspirée en toute logique de celles qui proposent d'évaluer les compétences liées à la compréhension des consignes orales: « comprendre des consignes simples et complexes », « comprendre des consignes avec un support écrit aux cycles 1 et 2 ».

L'enseignante en charge de la classe m'ayant précisé que les élèves avaient déjà effectué la première fiche, j'ai décidé de réorganiser la deuxième afin d'y insérer tous les paramètres que je souhaitais évaluer.

J'ai notamment veillé à ce que les consignes soient différentes par leur mode de réalisation et par leur complexité. L'objectif principal de cette évaluation était de comprendre les verbes d'action récurrents dans les consignes orales liées aux différentes tâches à effectuer au cycle 2 (cf. annexe IV). Ainsi, à partir d'un support sous la forme d'un texte, les élèves devaient réaliser des actions précises faisant appel à la compréhension des verbes suivants : souligner, entourer, faire une croix, barrer, compléter (cf. annexe V).

Suite à cette évaluation, j'ai procédé à un relevé des résultats sous la forme d'un tableau (cf. annexe VI) qui synthétise les informations selon les codes proposés par les auteurs des évaluations. Ceux-ci distinguent les réponses correctes, partielles, erronées et l'absence de réponse. Ainsi, voici les difficultés majeures que j'ai pu relever:

- a) l'élève n'a pas compris le lexique (cf. annexe VII) ;
- b) l'élève a compris le lexique, mais il n'a effectué que partiellement la tâche (cf. annexe VIII) ;
- c) l'élève a eu du mal à se représenter ce qu'il devait obtenir (cf. annexe IX).

Les difficultés ayant été repérées, il s'agissait ensuite de déterminer ce que les deux acteurs de la relation pédagogique que sont l'élève et l'enseignant pouvaient faire pour remédier à ces problèmes. Ainsi, selon le tableau proposé par J.-M. Zakhartchouk⁸, et pour chaque type de difficulté relevée ci-dessus, voici toutes les propositions de remédiation que j'ai retenues :

Pour les difficultés de type a)

<i>Enseignant</i>	<i>Elève</i>
<ul style="list-style-type: none"> - attirer l'attention sur les « petits mots » essentiels, - faire expliciter le sens des mots en partant des représentations des élèves, - améliorer sa formulation si elle est vraiment inutilement compliquée. 	<ul style="list-style-type: none"> - travailler les reformulations (se répéter les consignes), - identifier et reconnaître les verbes d'action des consignes, - acquérir des habitudes (repérer les mots clefs.)

Pour les difficultés de type b) et c)

<i>Enseignant</i>	<i>Elève</i>
<ul style="list-style-type: none"> - faire chercher comment se présentera le travail achevé, - faire réfléchir sur des critères d'évaluation, - organiser des activités d'anticipation. 	<ul style="list-style-type: none"> - imaginer un résultat possible - améliorer l'anticipation (retrouver des consignes manquantes, mettre en relation consignes et résultats)

⁸ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, 1999, CRDP de Picardie Amiens, p. 69.

Cependant, le temps ne me permettant pas d'exploiter toutes ces propositions lors de mon stage, et, consciente que le travail sur les consignes est une tâche de longue haleine et donc qu'il ne peut se résoudre en quelques séances, j'ai choisi de privilégier certaines pistes pédagogiques. C'est ainsi que, d'un point de vue didactique, je me suis attachée à réfléchir sur les différents points suivants: choisir le bon niveau de langue, trouver le juste milieu entre « trop dire » et « ne pas assez dire », déterminer le bon moment et les bonnes conditions pour donner les consignes, et enfin tenir compte des différents profils d'élèves.

2/ La formulation de la consigne

Un travail de la part de l'enseignant sur la formulation des consignes orales est indispensable pour que leur compréhension ne soit pas un handicap pour l'élève : l'enseignant doit travailler sur la consigne de telle sorte que l'attention de l'élève se concentre sur la tâche à réaliser, et non pas sur la compréhension même de la consigne. En effet, une consigne formulée correctement conditionne la réussite de l'élève. Or, certaines consignes sont si complexes que leur seule compréhension accapare l'élève. Ainsi, une consigne qui peut sembler très claire des points de vue lexical et syntaxique, aboutit parfois à des réalisations variables selon les élèves: soit les verbes sont polysémiques (ex : « faire »), soit l'absence d'informations concernant le matériel oriente les élèves vers de multiples possibilités.

La formulation de la consigne est donc déterminante pour le bon déroulement de la tâche, comme j'ai pu en faire moi-même l'expérience lors d'une séance de lecture dans une classe de CP, séance au cours de laquelle j'ai utilisé un métalangage trop complexe pour les élèves (cf. annexes X et XI).

Dans un premier temps, j'ai expliqué le but et l'objectif de l'activité. Le but de cette séance était la production de phrases nouvelles à partir de mots connus présentés sur des étiquettes. L'objectif d'apprentissage portait plus précisément sur la notion de phrase : il s'agissait de développer la compétence suivante : identifier et reconnaître une phrase, notamment en s'appuyant sur des indices de ponctuation (point et majuscule) et sur la notion de « sens ». Puis, pour faciliter la compréhension de la consigne, j'ai mis l'exemple d'une phrase incorrecte au tableau. Au premier abord, la présence de la majuscule au début et du point à la fin a conduit certains élèves à affirmer qu'il s'agissait d'une phrase. Alors, j'ai demandé à un élève de lire les étiquettes dans l'ordre où elles étaient au tableau : « Le balai Patou de est cassé ». Les élèves ont immédiatement réagi en corrigeant aussitôt l'erreur, c'est-à-dire en inversant les deux mots qui n'étaient pas à leur place.

Etant donné la spontanéité de leur réaction, j'ai pensé que la notion de « sens » était comprise. J'ai donc achevé la présentation de l'activité en soulignant qu'une phrase peut être caractérisée comme telle grâce à la ponctuation, mais également parce qu'elle a du « sens », sans vérifier la compréhension de ce terme auprès des élèves, puisque pour moi celui-ci semblait logique. En fait, cette notion de « sens » est très complexe pour les élèves et ne se limite en aucun cas à une mise en ordre particulière de mots, ce que j'ai appris à mon insu par la suite.

Lors de la deuxième phase, celle de mise en commun, chaque groupe a affiché et lu les phrases qu'il avait produites (cf. annexe XII) et l'ensemble de la classe validait la phrase en vérifiant la ponctuation et le sens. Or, il s'est avéré, au cours de cette seconde étape, que la notion de « sens » n'était pas claire pour la majorité des élèves. En effet, à ma grande surprise, la phrase « La sorcière s'envole sur le balai » a été remise en question par nombre d'entre eux qui considéraient qu'elle n'avait pas de sens. Comme justification, ceux-ci ont expliqué que ce n'était pas la sorcière mais Patou qui s'envolait sur le balai, en référence au texte original. Les élèves se reportaient donc au « sens » de l'histoire connue et non pas au « sens grammatical » de la phrase. Je n'avais pas pris conscience que le choix de ce vocabulaire serait une source de difficultés pour les élèves. Par conséquent, cette séance m'a permis de saisir l'importance de réfléchir consciencieusement à la formulation de la consigne lors de la préparation d'une activité.

Par ailleurs, selon Chantal Mettoudi et Alain Yaïche, plus la tâche est complexe, plus l'enseignant doit veiller à la clarté et à la réelle lisibilité de la consigne. Il est donc essentiel d'employer un vocabulaire simple et une syntaxe adaptée au niveau des élèves, afin que la réalisation de la tâche soit rendue possible. En accord avec J.-M. Zakhartchouk, ils insistent sur la nécessité de réduire les ambiguïtés et confusions. Ainsi, ils suggèrent d'éviter les enchâssements successifs et les négations.

Cependant, si nous pouvons agir sur notre manière de construire les consignes, il ne s'agit pas de simplifier le vocabulaire à outrance en pensant que la solution aux difficultés des élèves est dans la formulation de la consigne. Ainsi, comme le souligne J.-M. Zakhartchouk, lorsque l'enseignant travaille à améliorer la lisibilité des consignes, il faut se méfier de tomber dans la dérive du trop facile. En effet, bien souvent, c'est l'erreur « temporaire » devant la consigne qui va être formatrice pour l'élève, alors que la simplification abusive l'enferme dans une routine mécanique qui le laisse désarmé devant les vrais obstacles. Ainsi, il est plus constructif pour un élève de se tromper lorsqu'il est seul face à la consigne que de réussir alors que l'enseignant lui a largement facilité la tâche. Dès lors, il s'agit de trouver un équilibre entre une consigne trop simple et une consigne trop complexe.

De ce fait, l'enseignant part à « la quête impossible de la consigne idéale », pour reprendre les propos de J.-M. Zakhartchouk cités dans les *Cahiers Pédagogiques* n°336 consacrés aux consignes. Or, il faut renoncer à la perfection, puisque toute consigne possède sa part d'implicite, comme le souligne Marie-Christine Presse dans la même revue. Cependant, si la « bonne consigne » n'existe pas, il est possible d'éviter et de remettre en cause beaucoup de mauvaises consignes qui soit ajoutent des difficultés inutiles, soit sont trop ambiguës. Par conséquent, la première question à se poser avant de formuler une consigne est la suivante : « Pourquoi je donne cette consigne? ». En effet, celle-ci doit avant tout permettre d'atteindre un objectif d'apprentissage, ce dont je me suis aperçue dans cette même classe de CP.

Lors d'une séance de découverte du monde (cf. annexe XIII), dont l'objectif était la production de la fiche de fabrication du papier recyclé destinée aux élèves de la classe de CE2, j'ai eu confirmation de l'importance de la syntaxe choisie pour formuler la consigne. En effet, pour lancer l'activité, j'ai donné une consigne (« Qu'est-ce que vous avez fait? ») qui n'incitait pas les élèves à utiliser une forme injonctive, forme requise dans le cadre de la rédaction d'un texte prescriptif, mais qui les a conduits à raconter leurs actions. Cette erreur de formulation a eu pour conséquence une remise en question de l'objectif d'apprentissage, puisque les élèves n'ont pas été mis en condition d'utiliser l'impératif ou toute autre forme injonctive : ils ont produit un récit, et non une fiche de fabrication. L'objectif d'apprentissage, qui consistait à être capable d'utiliser une forme injonctive, n'a donc pas été atteint à cause d'une mauvaise formulation de la consigne.

Ainsi, en termes pratiques, dans le cas de cette séance de découverte du monde, la consigne aurait pu être la suivante : « Qu'est-ce qu'il faut faire pour fabriquer du papier recyclé? ». Ainsi, les élèves auraient au moins logiquement introduit leurs phrases en utilisant « il faut », et donc une formulation adéquate pour un texte prescriptif. En réalité, j'aurais dû formuler la consigne de telle sorte que les élèves soient contraints d'utiliser une forme injonctive afin de répondre à l'objectif que je m'étais fixé.

Quant à la séance de lecture au CP, je me suis tout d'abord demandé si j'aurais dû supprimer le terme de « sens » dans la consigne. Mais, en référence aux propos théoriques ci-dessus qui réfutent une simplification à outrance des consignes, je ne pense pas que c'était la meilleure solution, puisque cette notion est essentielle dans la construction du concept de phrase. En fait, il ne s'agissait pas pour les élèves de s'approprier cette notion dans toute sa complexité, mais de comprendre que l'écrit requiert une rigueur particulière, et plus précisément qu'il ne suffit pas de mettre une majuscule et un point pour obtenir une phrase correcte.

Lors de cette séance, j'aurais donc dû introduire cette notion d'une toute autre façon, tout d'abord en présentant plusieurs exemples de phrases, certaines ayant du sens, d'autres pas, pour mettre en évidence les caractéristiques d'une phrase qui a du sens (importance de l'ordre des mots, du contexte). Puis, j'aurais également dû compléter ces exemples avec des remarques en demandant aux élèves ce que signifiait pour eux une phrase qui a du sens. La reformulation par un élève avec ses propres mots aurait, de plus, facilité l'appropriation de cette notion par tous.

En conclusion, une bonne consigne est « celle qui répond à l'objectif qu'on s'est fixé »⁹. Il faut donc tout d'abord considérer l'objectif poursuivi, mais il faut également, comme le suggère J.-M. Zakhartchouk, se demander si les élèves sont au début ou non d'un apprentissage, si la complexité de la consigne fait partie de la difficulté ou si elle se surajoute à celle-ci inutilement, créant une surcharge cognitive, s'il est nécessaire de décomposer la consigne, et enfin, à quel moment et comment la consigne sera présentée.

3/ Les conditions de passation : comment favoriser l'attention ?

Parmi les pistes de travail pour la compréhension des consignes en Grande section et au Cours préparatoire suggérées par la Direction de la Programmation et du Développement sur le site *banqoutils*, la première est de travailler l'attention. En effet, la condition primordiale à la compréhension d'une consigne est l'écoute: si les élèves ne sont pas attentifs, ils ne pourront en aucun cas s'approprier la consigne ni effectuer la tâche correctement.

Avant toute formulation de consigne, l'enseignant doit donc conduire les élèves à adopter des attitudes propices à l'écoute. Dans cette optique, il doit veiller à instaurer des moments de silence, inciter les élèves à le regarder lorsqu'il parle, mobiliser leur attention sur ce qu'il dit, et répéter la consigne dans la phase de relance de l'action. L'objectif est que les enfants parviennent progressivement à une écoute « réflexe » et constante des consignes, afin qu'il ne soit plus indispensable de les répéter au cours de la réalisation des tâches.

Pour atteindre cet objectif, et donc mobiliser l'attention des élèves, une des conditions primordiales est d'éviter tout élément perturbateur externe. En effet, les élèves qui ont déjà des difficultés à se concentrer, seront encore plus tentés de se dissiper s'ils ont à portée de mains des objets, comme j'ai pu le noter lors d'une séance de mathématiques dans une classe de CP en stage de pratique accompagnée.

⁹ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, (septembre 1995), « Lecture de consignes, où en est-on? », *Cahiers pédagogiques* n°336, *Aider à travailler, aider à apprendre*, CRAP, p.40.

L'objectif de la séance était de déterminer les différentes écritures additives possibles pour le nombre « 4 ». A l'aide de cubes encastrables à manipuler ou de leurs doigts, les élèves devaient donc trouver différentes façons d'écrire 4 sous la forme d'une addition. Parce qu'il me semblait que cela aiderait les élèves à mieux comprendre ce que j'attendais d'eux, j'ai distribué le matériel avant de donner la consigne. Or, au lieu de se concentrer sur ce que je disais, les élèves n'ont pas pu s'empêcher de manipuler les divers objets. Il faut donc absolument faire en sorte que les élèves n'aient aucun matériel sur la table pour éviter tout divertissement lors de la passation des consignes.

Par ailleurs, j'ai remarqué que la distribution d'exercices sur fiche avant la passation des consignes perturbe également l'attention des élèves : soit ceux-ci commencent à effectuer les exercices, soit ils commencent à écrire leur prénom selon leur habitude d'élève. Les consignes ne sont alors pas entendues et il faut ensuite régulièrement les redonner individuellement au cours de la réalisation de la tâche. Par conséquent, et en fonction des moyens matériels, il serait préférable, par exemple, de présenter la fiche d'exercices à l'aide d'un rétroprojecteur, afin que les élèves se focalisent sur les consignes données.

D'autre part, selon J.-M. Zakhartchouk, une autre condition fondamentale détermine l'attention de l'élève, celle du moment où est passée la consigne. En effet, dans un premier temps, il faut privilégier le moment qui précède la mise en activité des élèves pour la passer et favoriser sa compréhension. En effet, il ne faut en aucun cas donner une consigne si l'élève est déjà occupé à une tâche, afin de prévenir toute surcharge cognitive. Il faut donc éviter d'ajouter une consigne alors que les élèves sont déjà entrés dans l'activité. De plus, dans un second temps, il faut veiller à tenir compte des rythmes journalier et hebdomadaire des élèves. En effet, certains ont plus ou moins de difficultés à être attentifs selon les moments de la journée ou de la semaine. Ainsi, comme il est souligné dans les Documents d'accompagnement des programmes intitulés *Lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir*, l'enseignant, en donnant les consignes, doit « prendre en compte le décalage entre le rythme des enfants et celui de l'adulte. Une courte pause durant laquelle les élèves sont invités à « se redire » la consigne – et à demander des éclaircissements le cas échéant – est très utile avant que chacun s'engage dans la tâche ». J'ai également pu observer les bienfaits de petits exercices de relaxation entre deux activités.

Enfin, la voix de l'enseignant, élément central de la communication, est un outil pédagogique qu'il ne faut pas négliger pour favoriser l'attention. En fait, en la modulant et en l'adaptant au public concerné, elle participe à la réussite d'une passation de consigne.

Ainsi, face à une grande salle, le débit doit nécessairement être moins rapide que si l'enseignant s'adresse à un petit groupe. En effet, si celui-ci parle trop vite, il sera beaucoup plus difficile pour les élèves de saisir le sens de ses paroles. Par ailleurs, ceux-ci risquent d'être accusés à tort d'être inattentifs. Avant toute question de compréhension, il faut donc se demander si les élèves ont vraiment entendu ce qui vient de leur être dit.

Pour Rémi Duvert, qui intervient sur le thème de l'attention dans les *Cahiers pédagogiques* n°336, créer les conditions pour une meilleure attention des élèves en classe, c'est avant tout et surtout adapter ses pratiques pédagogiques. Ainsi faut-il surprendre, stimuler, varier les approches, les supports, clarifier les enjeux des activités... et surtout être soi-même attentif aux élèves pour mieux repérer les erreurs, leurs difficultés, et s'adapter à leurs niveaux de connaissances, notamment en tenant compte des différents profils pédagogiques suggérés par Antoine de La Garanderie.

4/ L'adaptation de la consigne : comment différencier ?

Si certains élèves perçoivent assez facilement la consigne orale et l'enregistrent instantanément, d'autres ont besoin de reformulations, voire d'une écriture de la consigne. Autrement dit, les élèves utilisent des procédés de travail différents. C'est ainsi qu'il existe différents « profils pédagogiques », pour reprendre les termes d'Antoine de La Garanderie. Celui-ci a notamment mis en évidence la distinction entre les auditifs et les visuels.

Lors d'un stage en pratique accompagnée dans une classe de CP, j'ai tenu compte de cette distinction en proposant la consigne sous deux formes différentes. Dans le cadre d'un coloriage magique, j'ai dans un premier temps donné les codes des couleurs à l'oral, puis j'ai demandé à quelques élèves de reformuler la consigne, et finalement j'ai écrit le code au tableau. Ainsi, ceux qui avaient besoin de se représenter la tâche à partir d'images pouvaient se référer régulièrement au tableau, tandis que ceux qui se représentaient mieux la tâche en se répétant l'énoncé avec leurs propres mots ont pu profiter de la phase de reformulation.

Afin de compléter cette première opposition de deux « profils » (auditifs/visuels), J.-M. Zakhartchouk propose une liste non exhaustive de nouveaux exemples de styles personnels d'apprentissage¹⁰ qu'il oppose deux à deux, en s'appuyant sur les travaux de Jean-Pierre Astolfi présentés dans les *Cahiers pédagogiques* n° 336 (p. 55) :

¹⁰ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, 1999, CRDP de Picardie Amiens, p. 48

« Dépendants, indépendants du champ »

Certains élèves accordent une grande importance aux situations concrètes liées au vécu, à l'affectif, au contexte social, tandis que ceux qui s'abstraient facilement du contexte ont tendance à ne pas assez tenir compte de leur expérience.

« Réflexifs, impulsifs »

Des élèves sont trop perfectionnistes et préfèrent l'indécision au risque d'erreur, à l'opposé des « impulsifs » qui foncent tête baissée et risquent de répondre trop rapidement et de se tromper.

« Productifs, consommateurs »

De nombreux élèves apprennent par l'action, d'autres par l'observation.

« Conviviaux, individualistes »

Divers élèves progressent par la contradiction, la différence et privilégient le travail de groupe, d'autres préfèrent travailler seuls et découvrir par eux-mêmes.

« Intensifs, économes »

Les « intensifs » fonctionnent régulièrement au maximum de leurs possibilités intellectuelles, tandis que les « économes » adaptent le niveau d'exigence intellectuelle en fonction de la tâche, et ainsi s'économisent dès que possible.

Etre conscient de ces différentes distinctions ne doit pas conduire à une catégorisation figée, comme le souligne J.-M. Zakhartchouk, mais doit faire émerger l'idée de diversifier davantage le mode de présentation des activités, et notamment l'idée de varier les formulations des consignes. Ainsi, il suggère d'alterner les consignes à guidage très fort et les consignes à guidage faible, les consignes orales et les consignes écrites.

Par ailleurs, tous les élèves n'exécutent pas la tâche au même rythme : certains ont besoin de beaucoup plus de temps pour effectuer un travail. Il faut donc prendre en compte le rythme de chacun, comme j'ai pu le constater lors du stage en CP. Suite à la lecture d'un texte affiché au tableau, les élèves devaient effectuer trois activités dont les objectifs étaient : discriminer les mots du texte au milieu de mots intrus proches graphiquement, remettre des mots dans l'ordre pour composer une phrase du texte, retrouver et copier les mots manquants dans un texte à trous fidèle au passage de lecture. Du point de vue du déroulement, j'avais décidé de donner les consignes de chaque exercice au fur et à mesure que les élèves les effectuaient, de peur que ceux-ci n'oublient les consignes de tous les exercices si je les donnais toutes au préalable, et afin surtout d'éviter toute surcharge cognitive.

Or, des différences assez importantes liées à la rapidité d'exécution de la tâche se sont révélées. Ainsi, les élèves les plus rapides, qui devaient attendre que les autres aient fini pour connaître la consigne de l'exercice suivant, ont commencé à s'agiter. Prise au piège entre les élèves en difficulté et les plus rapides, j'ai décidé d'arrêter l'activité en faisant poser le crayon par tous et de donner les consignes de tous les exercices pour tout le monde. Il s'est avéré que quelques élèves seulement avaient oublié certaines consignes et qu'il a donc fallu les répéter individuellement par la suite.

Pour la séance suivante, j'ai décidé de donner les consignes de toutes les activités en insistant sur la reformulation par les élèves en difficulté. Puis, j'ai indiqué les activités possibles pour les élèves qui auraient terminé le travail avant les autres, afin que je puisse me consacrer entièrement aux élèves en difficulté.

Conformément aux Documents d'accompagnement des programmes *Lire au CP*, repérer les difficultés pour mieux agir dans la partie « Gérer les différences dans la conduite de la classe », il convient de s'assurer de la compréhension des consignes par tous. S'il ne faut donc pas hésiter à reformuler la consigne au cours de l'activité, il faut cependant le faire pour les élèves qui en ont besoin, afin de ne pas perturber les autres élèves et de les conforter dans leur autonomie.

Face à ces différences, et pour reprendre les points essentiels suggérés par J.-M. Zakhartchouk sur le rôle de l'enseignant dans la compréhension des consignes, il ne faut pas valoriser tel ou tel style, mais s'adapter à la diversité, aider les élèves, à travers leurs points forts, à prendre conscience de leur manière de fonctionner intellectuellement. De ce fait, il faut varier sa pédagogie afin de diversifier ses manières de présenter les consignes, pour multiplier les supports et les méthodes.

En conclusion, l'enseignant a un rôle primordial dans la compréhension des consignes orales. Il doit tout d'abord accepter que le travail sur les consignes soit un travail de longue haleine. Puis, grâce au repérage des difficultés suite à une évaluation diagnostique, il doit réfléchir sérieusement à la formulation des consignes, faire prendre conscience aux élèves de leur diversité, favoriser l'attention, puis tenir compte et valoriser les différents profils pédagogiques. Cette évaluation permet également de mettre en place des activités pour favoriser la compréhension des consignes. Ainsi, il s'agit de déterminer, au-delà du rôle de l'enseignant, ce que peut faire l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage, pour acquérir cette compétence transversale.

III – Le rôle de l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage

Sur le site *banqoutils*, la Direction de la Programmation et du Développement suggère des pistes de travail, en prolongement des exercices d'évaluation des compétences, sur lesquelles je me suis appuyée. Parmi ces différentes activités, il convient de distinguer les exercices de remédiation spécifiques à la consigne (ex : élaboration collective d'outils méthodologiques, de fiches-guides) des tâches réalisées en situations scolaires authentiques.

1/ Des activités de remédiation spécifiques à la consigne

1.1 - La reformulation

En premier lieu, puisqu'elle vise l'appropriation des consignes par tous, cette étape de reformulation doit permettre de réduire les différences sociales. En effet, si certains élèves, qui sont habitués à un lexique spécifique, comprennent et s'approprient les consignes immédiatement, d'autres ont besoin que la consigne soit répétée, reformulée dans des termes différents. Pour ces derniers, le manque d'aide à la compréhension des consignes ne doit pas être un obstacle à la réussite de la tâche.

Dans cette optique, avec les élèves de CP, les devoirs donnés dans le cahier de textes étaient expliqués en classe : après la lecture des consignes, je les faisais reformuler pour être certaine que tout le monde avait bien compris le travail à effectuer. Parce que tous les élèves ne peuvent pas s'appuyer sur un soutien familial, un temps nécessaire doit être consacré à l'explicitation des devoirs. De ce fait, les explications données en classe, les entraînements pratiqués doivent être suffisants pour que chacun puisse accomplir seul ou accompagné la tâche demandée. Cette phase de reformulation est donc essentielle pour les élèves.

Par ailleurs, la reformulation systématique par les élèves avant le début d'une activité peut conduire à sa clarification et faciliter le travail pour tous. Or, souvent, la consigne est donnée, explicitée, reformulée par l'enseignant qui, par volonté de faciliter la compréhension, risque de la simplifier à outrance. Par conséquent, ce travail de reformulation doit progressivement être assuré par les enfants eux-mêmes, d'autant plus que cette étape constitue pour l'enseignant un bon indicateur de compréhension et de mémorisation de la consigne. De plus, si certains élèves éprouvent le besoin de redire avec leurs propres mots ce qu'ils viennent d'entendre afin de se l'approprier, pour d'autres élèves la reformulation par un de leurs camarades facilitera sa compréhension.

Ce moment d'interaction entre les élèves est primordial: celui qui reformule apporte une aide, tout comme il peut recevoir l'aide de ses camarades. Ainsi, cette phase de verbalisation n'est pas seulement un moyen pour l'enseignant de vérifier que la consigne a été comprise, elle permet également à l'élève de prendre conscience de ce qu'il a compris.

Dans le cadre de mon stage en Grande Section, la mise en place d'ateliers tournants sur la semaine m'a permis de travailler sur la reformulation des consignes. A partir d'un support sous forme de tableau à double entrée (cf. annexe XIV), qui contenait sur l'axe horizontal le nom des équipes (I, J, K, L), et sur l'axe vertical les différentes activités représentées par un dessin, les élèves ont progressivement reformulé, puis donné eux-mêmes les consignes. Ainsi, chaque lundi, premier jour de présentation des ateliers, je donnais les consignes pour chaque activité en présentant les supports de travail associés. Puis, après avoir indiqué par une croix l'activité à effectuer par chaque équipe, des élèves reformulaient les consignes correspondantes. Le jour suivant, l'équipe qui avait fait l'activité la veille devait donner la consigne en s'appuyant sur les travaux réalisés. Enfin, les deux derniers jours, les élèves devaient être capables d'expliquer chaque atelier sans y avoir nécessairement participé.

Si ces moments furent propices à l'appropriation des consignes par tous les élèves, ils permirent également de mettre en évidence les difficultés liées à la formulation des consignes. En effet, un nombre peu élevé d'élèves s'est révélé capable de donner la consigne dans sa totalité. La difficulté venait essentiellement du fait qu'ils indiquaient précisément l'action à réaliser, mais n'étaient pas toujours capables d'expliquer pourquoi cette action était à accomplir, autrement dit de définir le but de l'activité. Or, en toute logique, cette phase de reformulation doit participer à l'appropriation de la consigne par tous les élèves, notamment en donnant du sens à l'activité. En effet, avant la réalisation de la tâche, l'élève doit avoir une perception claire de ce qui est demandé et une bonne représentation du produit attendu, comme le soulignent Chantal Mettoudi et Alain Yaïche qui invitent les élèves à *Travailler avec méthode*.

Ainsi, j'ai pu remarquer ce genre de difficultés, pour une activité dont l'objectif était de reconstituer une phrase à partir de mots à découper et à remettre en ordre, à l'aide d'un modèle. Il s'agissait notamment de repérer les caractéristiques d'une phrase : le point et la majuscule. Un élève a donné la consigne suivante : « Il faut découper les étiquettes et les remettre dans l'ordre comme le modèle ». La consigne introduite portait donc sur les différentes actions à réaliser et les supports à utiliser, mais ne faisait aucune référence aux objectifs visés. Autrement dit, la partie du travail concernant la finalité de l'activité, reconstruire une phrase pour pouvoir la lire, était absente.

Or, cette partie de la consigne annonce le critère d'évaluation : pouvoir lire la phrase. Ainsi, la consigne ne doit pas se limiter à donner une direction à l'action, elle doit également contribuer à signifier les finalités des tâches scolaires.

En conséquence, la reformulation de la consigne permet, du côté de l'enseignant, de valider sa compréhension, et, du côté de l'élève, de définir l'action à réaliser, mais surtout de donner du sens à la tâche qui lui est demandée. Ainsi, un travail sur le lexique spécifique aux consignes semble primordial pour que les élèves s'approprient tous les paramètres en jeu dans les consignes.

1.2 - Le lexique des consignes

Les activités scolaires sont souvent introduites par des consignes faisant appel à un lexique spécifique. Certains termes sont compris très tôt (faire une croix, découper, colorier, dessiner), d'autres posent davantage de difficultés (souligner, barrer, entourer, relier). Il est donc nécessaire, chaque fois que ces termes sont utilisés, de bien en élucider le sens. Par conséquent, un des objectifs d'apprentissage liés à la compréhension des consignes est d'identifier les mots importants.

En outre, il est possible d'élaborer un outil qui permettra de garder une trace de la signification de ces mots. Cependant, comme le souligne J.-M. Zakhartchouk dans *Comprendre les énoncés et les consignes*, construire un outil ne doit pas servir à se donner bonne conscience. Il doit être élaboré par les élèves avec l'aide de l'enseignant, servir d'outil de référence individuel et collectif, et il doit pouvoir être utilisé dans tous les domaines.

Ainsi, avec les élèves de CP, un outil individuel et un affichage ont été réalisés à partir de la liste des mots les plus récurrents dans les consignes au CP. Dans le cadre d'une activité dont l'objectif était d'identifier et de reconnaître les mots-clefs des consignes, chaque enfant a reçu une fiche avec un tableau comprenant trois colonnes (cf. annexe XV). La première contenait une liste de verbes. Les élèves devaient compléter les deux autres colonnes en indiquant dans la seconde le matériel nécessaire pour répondre à cette consigne (« De quoi j'ai besoin pour répondre à la consigne ? ») et dans la troisième le résultat obtenu. Il s'agissait donc de créer un outil sous forme de tableau qui permette à l'élève de dégager les instruments nécessaires pour réaliser la tâche demandée et de prévoir le résultat attendu selon l'activité. Ce tableau individuel a été collé dans le cahier « outils » des élèves et complété par un affichage collectif similaire dans la classe (cf. annexe XVI).

Cependant, si la compréhension des mots-clefs des consignes facilite la tâche, elle ne permet pas nécessairement de lui donner du sens. A l'école maternelle, tout comme au début du CP, la plupart des travaux reposent sur une action matérielle à effectuer : coller, entourer, colorier, relier, etc. Néanmoins, l'omniprésence de l'aspect technique peut induire l'élève en erreur quant au travail scolaire. En effet, les indications relatives au matériel peuvent être la source de confusion entre les moyens et les buts pour réaliser une activité. Il convient alors de se demander à quelle condition la consigne permet à l'élève de faire la distinction entre les aspects matériels (coller, découper..) et les objectifs d'apprentissage. En effet, pour les plus jeunes, les consignes sont souvent comprises comme un déclencheur d'action plutôt que comme un organisateur de l'action. Or, l'élève doit comprendre qu'il ne s'agit pas de « coller des étiquettes l'une à côté de l'autre » sans autre finalité, mais dans le but bien précis de construire une phrase qui ait du sens, par exemple. Ainsi, il importe dans la consigne de donner une direction à l'action et de contribuer à signifier les finalités de la tâche.

Par conséquent, l'outil créé avec les élèves de CP a ses limites, puisqu'il permet uniquement d'associer un verbe à une action. Il se centre sur l'aspect matériel pour réaliser une activité, mais n'aide en aucun cas à donner du sens à la tâche, puisqu'il est complètement décontextualisé. Une autre part du travail sur la consigne consiste donc à démontrer aux élèves qu'une action n'a de sens que parce qu'elle est effectuée pour atteindre un but particulier.

Ainsi, le travail sur la consigne doit permettre d'éclairer l'élève quant au sens de l'activité, afin qu'il puisse :

- au préalable, se représenter le résultat attendu (« A quoi dois-je aboutir ? »)
- pendant l'activité, ajuster son action au but recherché (« Suis-je toujours en train de respecter la consigne ? »)
- après la réalisation de la tâche, s'évaluer (« Suis-je arrivé au produit attendu ? »).

Dès lors, au moment de la passation des consignes, il est pertinent d'insister sur le but de la tâche en posant des questions comme « Pourquoi tu vas coller ? découper ? etc. ». De plus, il apparaît que le moment de l'évaluation de la tâche est propice à un retour sur la consigne : il permet de renforcer les informations à son sujet, notamment de cerner l'objectif de l'activité.

Si l'apprentissage des aspects techniques est nécessaire, notamment en maternelle, il faut bien distinguer les moyens des finalités pour réaliser une activité. Force est de constater que l'appropriation des consignes par les élèves, au-delà de la compréhension du lexique, ne peut être complète sans une représentation claire du but à atteindre. Pour ce faire, il est indispensable de proposer un travail sur les consignes dans des situations scolaires authentiques.

2/ Des activités à partir de situations scolaires authentiques

2.1 - Créer des consignes

J.-M. Zakhartchouk, dans *Comprendre les énoncés et les consignes*, remarque que si la tâche scolaire est bien une injonction (« Fais cela »), il faut se demander pourquoi le professeur la donne à effectuer, sinon l'apprentissage risque de se limiter à la tâche elle-même. Par conséquent, le rôle de l'enseignant n'est pas d'aider les élèves à être de simples exécutants de tâches : ceux-ci doivent réaliser que, derrière l'exécution de la tâche, un apprentissage est visé. Ainsi, s'il faut inviter les élèves à décoder des consignes, il convient également d'éveiller leur sens critique devant les consignes scolaires. C'est un des intérêts du travail qui consiste à faire inventer des consignes par les élèves. En effet, ceux-ci sont alors amenés à réfléchir au sens de celles-ci. Il semble donc intéressant de mettre en place des activités dont le but est de retrouver la consigne à partir du résultat à obtenir : le produit final sert alors de guide pour déterminer quelle était la consigne.

Selon J.-M. Zakhartchouk ¹¹, ces activités, qui présentent plusieurs difficultés, répondent à plusieurs objectifs. Elles permettent de :

- « développer des compétences langagières », puisqu'il s'agit d'apprendre à formuler le plus clairement et le plus précisément possible la consigne ;
- se décentrer : se mettre à la place de l'enseignant, ainsi qu'à celle de celui qui devra accomplir la tâche ;
- favoriser l'attention

Placer régulièrement les enfants en situation de donner des consignes et de juger de leur correcte exécution favorisera donc l'appropriation de la forme et du lexique spécifiques aux textes de consignes. Dans ce cadre, il faudra être attentif à proposer des situations qui obligent à mobiliser un certain lexique et à formuler des phrases sous forme d'injonction. Dans cet objectif, la Direction de la Programmation et du Développement sur le site *banqoutils* propose les pistes suivantes :

- trouver les consignes à partir de la réalisation de travaux d'élèves ;
- dicter les consignes à réaliser à ses pairs, enregistrer les consignes énoncées et valider la réponse (respect de la consigne).

¹¹ J.M. Zakhartchouk, « Comprendre les énoncés et les consignes », *Cahiers pédagogiques*, CRDP Amiens, 1999.

Une activité de création de consignes (cf. annexes XVII et XVIII). a été mise en place dans le domaine de la lecture avec les élèves de CP. L'objectif était de trouver la consigne correspondant à un exercice donné déjà effectué. Les élèves étaient en binôme : l'un possédait une fiche avec deux exercices sans consigne déjà réalisés, l'autre, les deux mêmes exercices également sans consigne mais non réalisés. Le premier jouait le rôle de l'enseignant : il devait, après avoir retrouvé la consigne de l'exercice, la formuler le plus précisément possible afin que son camarade puisse avoir une consigne claire. Le « professeur » devait ensuite vérifier la réussite de l'exercice. Dans le cas où celui-ci ne correspondait pas au modèle, les deux élèves devaient discuter ensemble pour déterminer si l'erreur provenait de la formulation de la consigne (du côté du « professeur ») ou de la compréhension de la consigne (du côté de « l'élève »).

Suite à cette activité, voici les principales difficultés qui ont été relevées :

Difficultés rencontrées par les élèves dans le rôle du « professeur » :

- choix du lexique inadéquat (ex : « Il faut entourer au lieu de « barrer ») (cf. annexe XIX)
- consigne incomplète (« Entoure les mots » ...quels mots ?)
- introduction de la réponse dans la consigne (« Entoure le mot « grenier », entoure le mot « salon » ...au lieu de « Entoure les mots qui sont dans le texte »)

Difficultés rencontrées par les élèves dans le rôle de l' « élève » :

- réponse erronée due à l'influence du contrat didactique : l'élève n'écoute pas la consigne donnée par son camarade et applique une consigne connue pour un exercice similaire en apparence (cf. annexes XX, XXI)
- réponse partielle due à un manque d'attention ou de concentration : tous les mots du texte ne sont pas entourés (cf. annexe XXII)

Cependant, lors de la phase d'activité, au cours de laquelle je devais relever les difficultés rencontrées, je suis trop intervenue pour aider les élèves. Ainsi, le moment de discussion collective *a posteriori* a été faussé par mes interventions : il n'a pas permis de réelle interaction entre les élèves. Cette phase d'échange s'est donc trouvée réduite à un rapport des commentaires que j'avais faits individuellement et n'a pas constitué une réflexion construite autour des expériences de chacun. J'aurais donc dû me mettre uniquement en position d'observatrice, afin de faire surgir les conceptions des élèves sur les consignes et de permettre un échange réellement productif entre eux.

Dans la classe de Grande section, j'ai essayé de travailler sur la création de consignes à partir du tableau à double entrée conçu pour les ateliers. En effet, la troisième semaine, lors de la découverte du nouveau tableau pour la semaine, j'ai demandé aux élèves de trouver la consigne à partir des dessins représentant chaque atelier et des supports. Or, les dessins choisis ont largement contribué à la formulation de la consigne et induit les élèves dans une direction particulière. Ainsi, d'un côté, à partir du dessin du crayon, ceux-ci ont tout de suite déduit qu'ils allaient « écrire » quelque chose, mais sans savoir quoi : ils se sont focalisés sur l'action. De l'autre, à partir du dessin de la couverture de l'album, ils ont compris qu'ils allaient réaliser la couverture, mais sans savoir comment : l'objectif était donc clairement identifié, mais non les moyens pour l'atteindre. Force est de constater que, dans ce cas, un dessin pour symboliser une activité semble réducteur. Cependant, si celui-ci peut aider l'élève, c'est bien la représentation de l'objectif qui doit être privilégiée : d'une part pour consolider la notion de sens de l'activité, d'autre part pour permettre à l'élève d'évaluer dans quelle mesure l'objectif est atteint.

Quoi qu'il en soit, que ce soit à partir d'un dessin (en GS) ou du résultat à obtenir (au CP), ces activités qui consistent à créer des consignes, ont réellement permis aux élèves de prendre conscience de leur complexité.

Par conséquent, ces situations, qui confrontent les élèves aux différentes spécificités des consignes, se révèlent être un outil privilégié pour favoriser leur compréhension et leur appropriation, tout comme le sont les activités d'écriture de textes prescriptifs.

2.2 - « Ecrire » des textes prescriptifs

Le travail sur les consignes ne doit pas se limiter à une batterie d'exercices décontextualisés, comme le souligne J.-M. Zakhartchouk dans *Comprendre les énoncés et les consignes*. Il insiste sur le fait que ce travail ne peut pas être une activité isolée, purement technique. Ainsi, il ne faut pas le restreindre au domaine de la maîtrise de la langue, en tant que tel, mais il doit être mené dans toutes les disciplines.

Dans le cadre des activités de création de consignes, sur le site *banquoutils*, des situations soit de recherche de consignes de montage d'un objet technologique, soit « d'écriture » de textes prescriptifs en utilisant la dictée à l'adulte (exemples : recettes de cuisine, fiches de montage...) sont proposées en complément des pistes présentées précédemment.

C'est dans cette optique que j'ai opté pour l'écriture d'un texte prescriptif dans le domaine de la découverte du monde avec la classe de CP en accord avec le projet mis en place : la fabrication de papier recyclé. L'intérêt de travailler sur la fiche de fabrication réside dans sa présentation qui indique clairement les données, les contraintes, puis propose des actions bien explicitées dans le but de réaliser un objet bien précis. Une première phase a consisté à définir et repérer les caractéristiques d'une fiche de fabrication. A partir de trois modèles proposés, les élèves en petits groupes devaient noter les ressemblances et différences. Or, les premières remarques des élèves étaient trop attachées à la description des dessins (« Sur celui-ci, il faut faire un bonhomme, sur l'autre il y a des œufs »). Par conséquent, j'ai dû reformuler la consigne afin de mieux les guider vers l'objectif à atteindre « Ces trois fiches permettent de fabriquer trois objets différents. Ce sont trois exemples de fiche de fabrication, donc qui permettent de fabriquer quelque chose. Ce qui m'intéresse, ce n'est pas l'objet à fabriquer, mais la façon dont on doit le fabriquer. Qu'est-ce qui se ressemble dans la présentation de la fiche ? ». Immédiatement, certains élèves ont remarqué deux listes, dont une précédée de numéros, ce qui a débouché sur une réflexion à propos de leur fonction. Une première hypothèse, suggérée par l'ordre des numéros, a amené les élèves à l'idée que cette liste correspondait aux différentes étapes à accomplir. Puis, après lecture de l'autre liste, ils ont pu arriver à la conclusion que « c'était la liste des choses dont on avait besoin », c'est-à-dire le matériel. A partir de ces premiers éléments, j'ai noté au tableau les différentes composantes qui se trouvent sur une fiche de fabrication : liste du matériel nécessaire, liste des étapes. Ces caractéristiques ont été ensuite complétées après un constat de la présence récurrente d'un titre et de dessins.

Après avoir repéré les différents éléments caractéristiques d'une fiche de fabrication, une deuxième phase a donné lieu à la construction de la fiche de fabrication du papier recyclé (cf. annexe XIII). Suite à la réalisation concrète de papier recyclé, les élèves ont pu s'appuyer sur leurs actions pour rappeler quelques phases de la fabrication. Cependant, celles-ci n'étant ni complètes, ni ordonnées, j'ai affiché les différentes photos correspondant aux différentes étapes. Dans un premier temps, les élèves les ont ordonnées, puis, nous sommes passés à la phase d'écriture sous dictée à l'adulte. Cette activité s'est révélée plus laborieuse que prévu. En effet, suite à une consigne en inadéquation avec mon objectif, les élèves ont été incités à utiliser une forme descriptive/narrative au lieu d'une forme injonctive. Ainsi, bien que j'aie donné du sens à la tâche en spécifiant que l'écriture de la fiche était destinée aux élèves de CE2, en formulant la consigne comme suit : « Qu'est-ce que vous avez fait ? », je les ai encouragés à raconter plutôt qu'à donner une consigne.

Après quelques reformulations, certains ont ensuite adopté une forme de discours correcte, et nous avons finalement écrit sous chaque photo l'action à accomplir (cf. annexes XXIII, XXIV et XXV).

Malgré une erreur dans la formulation de la consigne, cette activité a permis de travailler le texte injonctif, et plus précisément les textes de consignes dans un contexte authentique d'apprentissage. La formulation des différentes actions à effectuer, notamment le choix et la précision du lexique, a été au cœur des échanges entre les élèves.

D'autres pistes suggérées par la Direction de la Programmation et du Développement n'ont pas pu être exploitées lors des différents stages. Cependant, il me semble intéressant de les présenter afin de compléter le travail qui a été mené. D'une part, dans le domaine de la réception, il peut être intéressant de mettre en place des activités qui permettent de développer les capacités à juger de la pertinence ou de la faisabilité de certaines consignes. L'intérêt de ces activités métacognitives est d'amener les élèves à développer leurs capacités de contrôle et, ce faisant, à porter une attention plus grande à la forme et au contenu des consignes. Ainsi, cette piste pourrait se concrétiser sous la forme d'un exercice où l'élève constate l'impossibilité de répondre à une question.

Par ailleurs, ces activités peuvent être complétées par celles proposées par J.-M. Zakhartchouk dans *Comprendre les énoncés et les consignes*. Les deux situations suivantes pourraient être proposées, notamment au début du cycle 2 : faire correspondre consignes et bonnes réponses, d'une part, et repérer les erreurs dues à une mauvaise lecture de consignes (se mettre dans la position de l'évaluateur), d'autre part.

Toutes ces activités, qu'elles aient été mises en place ou seulement suggérées doivent être intégrées au processus d'apprentissage des élèves. Elles représentent l'opportunité pour les élèves de constater les spécificités des consignes, mais surtout, elles démontrent que comprendre le lexique n'est pas suffisant pour s'approprier la consigne dans sa globalité. En effet, « Comprendre la consigne, ce n'est pas pour autant comprendre les finalités de la tâche », pour reprendre les propos de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou¹². Or, comprendre le but des activités scolaires est la première condition pour que l'élève soit acteur de son apprentissage.

¹² Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche », *Revue Pratiques* N°111-112– *Les Textes de consignes*, décembre 2001, p.121.

CONCLUSION

Force est de constater que le travail sur la compréhension des consignes est essentiel, et ce dès le cycle 1, comme mes expériences en tant que stagiaire l'ont révélé. A la source de toute activité, la compréhension des consignes est non seulement primordiale pour effectuer toute tâche, mais elle est également déterminante pour la réussite scolaire.

Dans cette optique, le rôle de l'enseignant est fondamental. Afin de faciliter l'acquisition de cette compétence méthodologique, « comprendre une consigne », il convient de veiller à :

- proposer des consignes diversifiées,
- entraîner les élèves à anticiper et à planifier la tâche,
- faire reformuler la consigne avant, pendant et après la réalisation de la tâche.

Cependant, aider les élèves à mieux comprendre les consignes ne doit pas consister à les conformer aux exigences de l'enseignant : le but n'est pas de faire des élèves de meilleurs exécutants. . Au-delà de la compréhension des consignes, c'est un travail sur le sens des tâches scolaires qui doit être mené. Or, beaucoup d'élèves ne construisent pas le rapport au savoir et à l'école que suppose la réussite scolaire. Comment peuvent-ils alors être acteurs de leur apprentissage ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

MEIRIEU Philippe (juillet 1993), *Apprendre, oui mais comment?* 11^{ème} édition, ESF éditeur Paris, collection Pédagogies.

METTOUDI Chantal, YAICHE Alain, COCOLE Martine, TEMPEZ Pascale et Bernard (1998), *Objectif méthode*, Hachette Education (chapitre I : repérer les consignes)

METTOUDI Chantal, YAICHE Alain (2003), *Travailler avec méthode*. L'Ecole au quotidien, Hachette Education (chapitre I : les consignes).

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (1990), *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP Amiens, 2^{ème} édition.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (préface de Philippe Meirieu) (1999), *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP Amiens.

MEN (2002) : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO édition

MEN (2002) : *Qu'apprend-on à l'école maternelle?* CNDP/XO édition

Articles de périodiques

ADAM Jean-Michel, (2001), « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Les Textes de consignes*, Revue *PRATIQUES* n° 111-112, CRESEF, pp. 7-38.

DUVERT Rémi, (1995), « Soyez un peu plus attentifs! », *Aider à travailler, aider à apprendre, Cahiers pédagogiques* n°336, CRAP, pp. 33-34

GARCIA-DEBANC Claudine, (2001), « Les Genres du discours procédural : invariants et variations », *Les Textes de consignes*, Revue *PRATIQUES* n° 111-112, CRESEF, pp. 65-76.

PRESSE Marie-Christine, (1995), « La Part de l'implicite », *Aider à travailler, aider à apprendre, Cahiers pédagogiques* n°336, CRAP, pp.43-44.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, (1995), « Lecture de consignes, où en est-on? », *Aider à travailler, aider à apprendre, Cahiers pédagogiques* n°336, CRAP, pp 39-42

Documents électroniques

Evaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoire

<http://www.banqoutils.gouv.fr>

<http://www.bienlire.education.fr>

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *La Métacognition dans les apprentissages : l'exemple de la compréhension des consignes*, Contribution au Colloque d'Angers 2005

http://www.fname.fr/Sommaire/Evenements/2005Angers/jm_zakhartchouk.htm