

## **Spécificités de la consigne en maternelle** **et définition de la tâche.**

Source : article de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou

### **Comment se caractérise la tâche scolaire**

La tâche repose sur un script bien réglé et ritualisé : énoncé de la consigne, successions d'actions, validation ou évaluation du résultat.

Ce sont les instructions ou consignes qui orientent l'action; c'est au cours de cette phase que le sujet se représente l'action et son produit, anticipe et planifie son activité. Représentation subjective qui déterminera la forme de son intervention. Réaliser une tâche requiert une organisation mentale. La consigne joue un rôle essentiel dans ce processus.

Réaliser une tâche mobilise d'autres compétences que la seule compréhension de la consigne. Elle fait appel à des dimensions temporelles au niveau de l'organisation de l'action, aux conduites d'achèvement de la tâche, à son inscription dans un ensemble qui lui donne sens. En effet, la tâche porte elle-même ses limites, elle n'existe que pour donner forme au travail scolaire, aux apprentissages. Elle s'inscrit dans une histoire de classe, dans une expérience scolaire passée et un futur à construire. Elle fait écho à ce qui se passe à d'autres moments. De ce fait, son contenu ne peut avoir de sens que référé à un ensemble plus vaste, ce qui nécessite d'aller au delà des finalités concrètes immédiates. C'est bien là que se situe la difficulté pour certains élèves : donner du sens à la tâche, comprendre dans quel objectif d'apprentissage elle s'insère, et, plus simplement, relier l'exercice à la discipline de référence.

### **Que signifie la tâche pour les élèves de maternelle**

La mise au travail du petit enfant se produit relativement tôt lors de son entrée à l'école maternelle, il est sollicité pour faire un "joli" dessin, confectionner un puzzle "comme il faut"...Petit à petit, il devra comprendre que les demandes de l'enseignant ne sont pas gratuites et qu'il doit les accomplir selon les directives données et l'attente d'un résultat qu'il anticipe rarement. La compréhension de la tâche scolaire est supposée se faire progressivement, par le jeu d'observations, de répétitions, au gré du processus de maturation.

| <b>Construction du concept de tâche par les élèves de l'école maternelle</b>  |  |   |
|---|--|---|
| <b>Petite section</b>   | <b>Moyenne section</b>   | <b>Grande section</b>   |
| Le plaisir sensori-moteur domine et neutralise les objectifs de la tâche (ils ne sont pas capables d'avoir une vision d'ensemble) | Ont également une vision limitée et parcellaire de la tâche mais ils commencent à en ordonner les actions (elles sont le plus souvent juxtaposées) | Activité plus rationalisée : ils peuvent se représenter la tâche dans sa totalité, orienter leur action, la planifier et la contrôler en partie, ils jugulent leur impulsivité motrice. |

Cependant, au delà de 6 ans parfois, la tâche et son résultat n'en font toujours qu'un. Ceci révèle la difficulté qu'ont les élèves à décontextualiser leurs actions, à les détacher des aspects concrets immédiats, du contexte pédagogique de l'exercice.

On constate que pour les élèves de maternelle, comprendre la tâche est un apprentissage en soi qui repose sur l'appropriation des "règles du jeu" scolaire. Nous verrons que la consigne ne suffit pas à elle seule à éclairer les élèves, étant elle-même à décrypter.

La tâche scolaire ne peut s'envisager indépendamment du contexte social qui définit le cadre porteur de significations. Les interactions sociales en classe de maternelle jouent un rôle non négligeable dans la construction de connaissances. Par exemple, les tâches sont rendues publiques et les expériences individuelles alimentent l'expérience collective, sous certaines conditions.

Si l'orientation de la tâche dépend étroitement de l'énoncé de la consigne, d'autres épisodes contribuent à la préciser. Compte tenu de ses aspects temporels, les régulations en cours d'action, les réajustements, les relances, sont autant d'interventions plus ou moins fugitives dont le but est de maintenir ou de rappeler le sens initial, l'objectif défini par la consigne. De même, le moment de validation ou d'évaluation est d'autant plus important qu'il permet non seulement de signifier la clôture de l'action mais également de répéter la consigne, d'effectuer un retour sur les modalités d'exécution, de créer un espace supplémentaire pour comprendre les finalités de la tâche.

Les trois volets qui composent la tâche : la consigne, le guidage et l'évaluation, ont un rôle qui va au-delà de leur fonction première : ils permettent d'inscrire la tâche dans un ensemble qui lui donne sens.

Que signifie une consigne pour de jeunes enfants ?

Comment la décryptent-ils ?

Le recours à la modélisation pour illustrer la consigne est-il une aide ou un obstacle à sa compréhension ?

## La consigne, le modèle

La consigne est le premier volet destiné à définir la tâche. Elle est porteuse d'informations permettant au sujet 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. Cependant, le passage de l'instruction à la compréhension de la tâche n'est pas aussi simple. Comprendre la consigne ce n'est pas pour autant comprendre les finalités de la tâche.

Difficultés liées à la consigne et non étudiées ici

- complexité des énoncés
- qualité de la syntaxe
- différences entre consigne, injonction, but
- distinction entre consignes inhibitrices, activatrices, consignes élaborées ou additionnelles...

Nous concentrerons notre attention sur la question de savoir à quelles conditions la consigne permet à l'élève de faire la distinction entre les aspects matériels de l'action et ses objectifs d'apprentissage. Autrement dit aller au-delà des aspects techniques bien que ceux-ci relèvent également d'un apprentissage ( apprendre à coller, découper...).

La compréhension de la tâche nécessite une construction de la part des élèves de maternelle. Il en est de même pour la consigne car, même si celle-ci est simple, les élèves n'en appréhendent pas d'emblée toutes les dimensions. Elle est le plus souvent comprise par les plus jeunes comme un signal déclencheur d'action plutôt que comme un organisateur de l'action. Elle ne leur est donc pas toujours d'une aide efficace pour réaliser la tâche et en comprendre les objectifs. De plus, l'impulsion et l'excitation motrice sont dominantes chez les plus jeunes, ce qui introduit des décalages entre la représentation de l'action et son exécution. Ce n'est que plus tard que la consigne sera comprise comme une contrainte et ensuite comme un guide et un appui. Il faudra attendre l'âge de 5 ans pour que la consigne commence à jouer son rôle de régulateur de l'action. Cependant, si elle est complexe, les élèves n'ont pas une vue d'ensemble des actions à réaliser, ils isolent et juxtaposent les différentes tâches et un contrôle externe leur est nécessaire (accompagnement vocal). Ainsi, d'entrée de jeu, la consigne est impuissante à diriger pleinement la conduite.

A l'école maternelle, la consigne est principalement verbale. Cependant, le recours au modèle ( humain ou matériel) est fréquent, il accompagne la consigne verbale pour parfois s'y substituer, dans la mesure où le modèle semble d'une approche plus directe et accessible. Dans ce cas également, il faut se garder des apparences , car se pose pour le modèle le même problème que pour la consigne, problème qui est lié à la compréhension de ses fonctions. Suivre les règles d'un modèle est une opération plus complexe qu'il n'y paraît. . Le modèle matériel à copier n'est pas appréhendé par l'enfant selon la conception adulte pour qui le modèle est un objet de référence, régulateur d'action. Pour reproduire un modèle

matériel ( ex : modèle graphique), l'activité perceptive comme l'activité motrice sont sollicitées. Il s'agit donc de prélever des informations, de les isoler, d'en discriminer les différentes composantes, de les organiser en un tout sur le plan mental et posséder des habiletés motrices pour les reproduire. Toutefois, il suffit à l'élève de reproduire en partie le modèle pour qu'il considère la tâche comme résolue. Ce n'est que vers 5-6 ans que l'enfant comprend le modèle comme un guide et un appui. Cependant, si le modèle est complexe, et même si l'enfant en comprend la nature, celui-ci rencontrera des difficultés pour le reproduire fidèlement. Cette analyse permet de relativiser le rôle supposé facilitateur du modèle et de souligner les difficultés liées à son emploi. La redondance d'informations en maternelle n'est pas inutile. Encore faut-il s'assurer que cette redondance n'induit pas des difficultés supplémentaires d'interprétation.

L'énoncé des consignes et la présentation du modèle devraient faire systématiquement l'objet d'une vigilance toute particulière. Cependant, ils ne contiennent pas en eux-mêmes leur propre finalité, ils doivent être mis en relation avec les autres structures de la tâche pour que leur fonction soit activée.

En ce qui concerne la compréhension des objectifs didactiques de la tâche, de ses finalités, en école maternelle, les énoncés de consignes sont rarement explicites à ce sujet. Par exemple, dans des situations familières où les élèves doivent remettre en ordre un texte, une phrase, en collant des étiquettes porteuses d'écrits ou d'images, on relève fréquemment ce type de consignes :

*"Il faut découper et remettre au bon endroit en regardant le modèle..."*

*"Il faut mettre en ordre les étiquettes..."*

*"On va travailler sur la recette, aujourd'hui il faut découper les images, les mettre dans l'ordre et les coller sur une feuille..."*

*"vous faites pareil ( sous entendu, comme le modèle), vous découpez et collez..."*

Dans ces situations, on remarque que les consignes portent sur le produit à réaliser, les actions concrètes les supports ( les étiquettes, les images), le résultat, et non sur les intentions didactiques des enseignants. Remettre au bon endroit ou faire comme le modèle ne donne aux enfants aucune information sur la finalité de leurs actions. Leur attention est uniquement attirée sur la manipulation des supports. Il faut souligner qu'à l'école maternelle, la plupart des travaux reposent sur une action matérielle à effectuer : découper, colorier, coller, entourer, relier...L'omniprésence de ces techniques et l'absence d'une évaluation rigoureuse peuvent laisser penser aux élèves que c'est là que réside le vrai travail scolaire. S'ajoute le fait que dans cette école, compte tenu de l'âge des enfants et de la prépondérance des apprentissages moteurs, l'accent est mis tout naturellement sur les habiletés gestuelles, le découpage correct, le collage conforme. Car apprendre le métier d'élève c'est également savoir présenter correctement son travail

*Consigne permettant d'orienter l'attention de l'enfant vers la finalité didactique de la tâche : " vous allez remettre en ordre les mots de la phrase : "La maman*

*mange de la pizza", il faudra coller les étiquettes pour que l'on puisse lire correctement la phrase"*

Dans ce cas, non seulement une direction est donnée à l'action matérielle, coller les étiquettes, mais la finalité de ce travail de collage est également précisée : reconstruire une phrase. On remarque également que la consigne annonce le critère d'évaluation, pouvoir lire correctement la phrase.

## **L'évaluation**

Le moment de l'évaluation de la tâche est propice à un retour sur la consigne ce qui permet de renforcer les informations à son sujet. En principe, la consigne est également porteuse d'informations pour l'évaluation du produit. Il est donc légitime que ces deux volets qui encadrent la tâche soient en étroite interaction.

Le moment de l'évaluation de la tâche doit être compris comme un acte dépassant le simple constat de réussite ou d'échec. En effet, le simple constat d'achèvement de la tâche (" tu as fini, c'est bien") n'est qu'une simple validation. L'évaluation quant à elle, suppose la prise en compte de critères qui permettent non seulement une analyse du produit fini en référence à des éléments pertinents et relativement objectifs (critères de réussite) mais également de donner du sens à l'activité de l'élève comme à l'objet d'apprentissage.

A l'école maternelle, les enseignants sont régulièrement conduits à apprécier le travail des élèves. Cette pratique consiste la plupart du temps en une validation rapide du résultat, seuls les élèves ayant commis des erreurs font l'objet d'une attention particulière qui donne lieu à des interactions. Pour les autres, tout se passe comme si le résultat garantissait la pertinence du fonctionnement cognitif. Dans cette optique, la réponse attendue et l'objectif d'apprentissage se superposent et se confondent. Or les élèves peuvent réaliser correctement un exercice sans en avoir pour autant compris les finalités ou simplement la règle sous-jacente.

*Ex : "sous cette image, il faut écrire balançoire". Les élèves peuvent tout à fait produire la réponse attendue sans avoir procédé au travail cognitif souhaité par le maître : prononcer le mot correspondant à l'image pour reconnaître le son ciblé puis transcrire ce son. Interrogés sur les finalités de l'exercice, les enfants répondent " c'est pour apprendre à écrire des mots" Il ne s'agit pas là pour eux dans ce cas d'apprendre les règles de correspondance grapho-phonétiques mais de retrouver le "bon "mot qui ira sous la "bonne" image. Ainsi, la bonne réponse n'est pas un critère suffisant pour décider si l'objectif a été atteint. Par contre, une analyse du produit, réussi ou non, en référence aux critères de réussite et de réalisation permet de préciser les enjeux de l'exercice et d'identifier les procédures de résolution.*

Observation et analyse de quelques dialogues maîtres-élèves en maternelle et de quelques pratiques d'évaluation. On peut voir que la plupart du temps cette activité se réduit à un simple constat, elle est conduite et régulée par le maître seul.

Exemples lors d'un apprentissage en écriture:

Situations de réussite (reconstruire une phrase)

*" C'est bien, tu as collé au bon endroit"*

*" Tu as collé les étiquettes comme il faut ? C'est bon "*

*" C'est super, c'est tout juste !"*

*" Tu as fini ? C'est bien, tu as réussi"*

En cas d'erreur (copie de mots)

*" Ah, regarde, toi, il manque une chose, une petite chose il manque, regarde bien le mot fille...regarde le..."*

*" Tu as un problème toi, est-ce que tu es content de ce que tu as écrit ? Là, c'est tout pareil au modèle ? Où est-ce que ce n'est pas comme mon modèle ? A quel endroit ? "Ah, d'accord, moi je le mets là le point, et avant qu'est-ce qu'il y a, regarde si tu mets ton point là, est-ce qu'il y aura la même chose que moi ?"*

Lorsque les élèves ont réussi, on remarque la rapidité de la validation . L'enseignant ne s'attarde pas, il est clair que le produit conforme est accepté d'emblée comme garant d'un fonctionnement cognitif adéquat. Il n'y a aucun dialogue, aucune référence aux critères de réussite. On peut souligner ici aussi, la référence privilégiée aux actions concrètes.

Les enseignants s'attardent auprès de ceux qui ont commis des erreurs dans le but de les aider à les rectifier. Le signalement de l'erreur est volontairement imprécis, disent les enseignants, afin de mettre les élèves en situation de recherche active, et sans doute de se référer à la consigne. Mais comme les élèves ne possèdent pas les critères de réussite, si ce n'est la référence au modèle ou aux injonctions des enseignants, leur recherche tâtonnante s'avère souvent aléatoire, dans tout les cas elle ne procède pas d'une analyse de l'objet d'apprentissage ni de leur activité. Ils s'inscrivent dans un processus de conformisation et non d'apprentissage. ➔ renforce la centration des élèves sur les aspects formels, techniques de la tâche. Il n'y a aucun rappel de la consigne, ni des finalités de l'action.

Exemple d'évaluation : l'enseignante s'adresse au groupe qui a fini sa tâche :

*" Je vais voir si c'est réussi, est-ce que je peux lire la phrase "Maman mange de la pizza"?"*

L'enfant et l'enseignant lisent de concert en suivant les mots avec le doigt. Il ne s'agit plus d'une simple validation mais d'une évaluation en référence à la consigne, aux critères mais aussi à la fonction sociale de l'écrit (la phrase peut être lue par un tiers) : pouvoir lire le message. L'enseignant procède ainsi pour tous les travaux, réussis ou non. Ainsi, la lecture conjointe de la phrase est faite à plusieurs reprises, chaque enfant du groupe y est confronté et anticipe souvent sur ses erreurs ou oublis. L'expérience individuelle devient un acquis collectif.

## **Le moment du guidage : création d'un espace social et discursif.**

L'enseignant accorde plus particulièrement de l'attention aux élèves qui produisent des erreurs ou sont en difficulté, l'objectif étant de les aider à corriger leurs erreurs, à réguler leur action. Ces moments là sont particulièrement propices aux interactions verbales adulte-élève susceptibles non seulement d'aider à l'auto-régulation mais également à donner du sens à l'activité. Se crée alors un contexte dont la nature n'est pas sans incidence dans la construction du rapport au savoir. Cette étape, temporellement située entre la consigne et le moment de l'évaluation, n'est pas indépendante de ces deux phases sur lesquelles elle s'appuie et agit en retour. En effet, le moment est propice pour rappeler la consigne, vérifier la compréhension, aider l'élève à en comprendre le sens. Cependant, on assiste souvent à une conduite pas à pas de la résolution de la tâche, ce qui réduit la prise en compte des finalités de la tâche, surtout si les aides ne portent que sur les aspects concrets. Dans cette situation, le choix des termes utilisés par l'enseignant pour aider l'élève se révèlent essentiels. En effet, lorsque l'élève rencontre des difficultés, le maître a tendance à simplifier son discours pensant, parfois à juste titre mais pas toujours, que la consigne n'est pas comprise parce que trop longue ou complexe. Or, d'autres dimensions peuvent limiter cette compréhension. Cependant, le choix des termes se révèle essentiel pour aider l'élève à élaborer des représentations sur son activité comme sur l'objet d'apprentissage.

Comment le contexte langagier participe de la compréhension de la consigne et de la tâche ?

La prise en compte de ce contexte et sa mise en œuvre, se fondent sur le concept de médiation sociale (de l'adulte) et instrumentale ( du langage).

Nous avons à plusieurs reprises souligné à quel point la contextualisation linguistique contribue à définir l'objet de savoir et à signifier à l'élève la nature de son activité.

Observation sur l'apprentissage premier de l'écriture : l'élève doit exécuter la copie d'un mot, on constate que les pratiques habituelles consistent majoritairement à décrire les lettres ou les segments de lettres à l'aide d'analogies : tracer un serpent (pour le s), une vague ( pour le v), un pont ou une canne ( pour les arceaux des n et m)...Ce codage destiné à faciliter la mémorisation du "portrait" de la lettre, conduit à inscrire l'objet d'apprentissage, la langue écrite, dans un contexte inapproprié : un dessin. L'acte d'écrire se déroule hors contexte d'écriture. L'attention de l'élève est attirée sur la forme des lettres, sur les habiletés motrices ce qui ne lui permet pas d'élaborer une réflexion sur l'écrit, sur ses modes de fonctionnement, sur son usage.

Dans les exemples suivants, la consigne "d'écrire pareil, comme le modèle" semble suffisante pour l'enseignant. En effet, un travail collectif de lecture de la phrase concernée précède le travail de copie. Il est clair que l'exercice de copie est considéré uniquement du point de vue de la conformité des tracés.

Cependant, en cours de travail, l'aspect sens n'est plus évoqué ( puisque déjà travaillé en collectif). Ce qui conduit les enseignants à ne considérer l'acte d'écriture que dans ses aspects formels au point de ne pas nommer les lettres par leur nom.

Exemple de régulation de l'action : par l'enseignante :écriture du mot "un" en script "*là, d'accord, alors on va l'effacer, tu veux ? Voilàà ! Alors, est-ce que tu veux que je te l'écrive pour te montrer comment je fais ? Je redescends sur le trait (pour la lettre u), là, je tourne , je fais un pont, un deuxième pont et une vague ( pour la lettre n). A toi, fais-le "*

Ecriture du mot "sel" en script par l'enseignant : "*Le sel, je fais ;;;comme si je voulais faire un rond mais je ne le ferme pas, je descends en bas et je tourne de l'autre côté ( lettres). On regarde bien : un tout petit rond avec la queue de ce côté (pour la lettre e) et un grand trait (pour la lettre l), celui là il est facile, hein, allez, on essaie de l'écrire"*

Un élève : "*non, moi j'y arrive pas à faire le serpent ( la lettres)"*

L'adulte prend essentiellement appui sur les caractéristiques formelles de l'écrit, la référence objective domine, l'attention des élèves est principalement centrée sur la réponse graphique attendue, sur la réussite de la tâche. Par ailleurs, l'action n'est pas analysée du point de vue du fonctionnement de l'objet étudié (la langue écrite) mais du point de vue de la conformité avec le modèle, de l'expérience concrète, de la réussite technique. Ces pratiques ne favorisent pas le partage de l'intention didactique de l'enseignant. Le dialogue didactique est appauvri.

A aucun moment la consigne n'est rappelée, elle est considérée comme omniprésente puisqu'il s'agit de faire comme le modèle et l'élève se situe bien dans cette demande. Le principe de conformité gomme les autres aspects de cette activité d'écriture. Les termes utilisés réduisent les fonctions du langage et ramènent l'écriture à une suite de tracés décontextualisés du système d'écriture, les lettres, décrites à l'aide d'analogies, sont rarement nommées. Le contexte ainsi créé s'éloigne du contexte langue écrite.

Rien n'interdit de décrire la forme des lettres à l'aide d'analogies, mais il est nécessaire de procéder à un détachement progressif par rapport au contexte concret , c'est à dire faire référence au concept, nommer les lettres, inscrire l'activité dans un contexte social d'écriture.

Exemple : la tâche consiste pour l'élève à copier le mot NOEL écrit en majuscule d'imprimerie sous ses yeux. Une seule lettre est tracée par l'élève : le O.

L'enseignante et Benjamin :

*E : est-ce que tu as su écrire NOEL ?*

*B : oui*

*E oui...tu as tout écrit ?*

*B : non, j'ai fait le rond*

*E : oui, tu as écrit une lettre, celle-ci, comment elle s'appelle déjà ?*

*B : un rond*



*E : oui mais c'est un "O". Tu as su écrire le "O", est-ce que tu as su écrire les autres lettres ?*

*(B fait un signe de tête négatif et insiste)*

*B : C'est un rond*

*E : oui, pour écrire le "O" de NOEL il faut tracer un rond. Mais c'est un "O"*

*B : c'est un "O" ? (étonné)*

*E : oui*

*B: alors, je sais écrire !*

On voit ici nettement l'importance à accorder au contexte linguistique. La lettre est détachée de son contexte concret, de son aspect formel : le rond pour être inséré dans le contexte langue écrite, le mot, la lettre "O". En signifiant la nature sociale de l'objet, l'enseignant permet à l'élève de donner du sens à son activité qui n'est pas seulement une activité de dessin (le rond) mais une activité d'écriture. Il procède à un va et vient entre les deux contextes : " pour écrire le "O" de NOEL, il faut tracer un rond". C'est ce va et vient qui permet à l'élève d'envisager les différents objectifs de la tâche : objectif concret et didactique.

Ainsi la signification que donnent les élèves à leur activité dépend étroitement des formats d'échanges institués par le maître. L'activité de guidage, dans ses aspects langagiers, se révèle importante pour donner du sens à la tâche, à la consigne, et à l'évaluation qui va suivre.

### **Conclusion :**

Dans la mesure où la compréhension de la tâche scolaire est fondamentale pour que l'élève construise un rapport au savoir adéquat, il apparaît que l'énoncé de la consigne doit être considéré dans toutes ses dimensions. Ce constat s'impose d'autant plus à l'école maternelle où le rôle de la consigne n'est pas accessible d'emblée par les jeunes élèves. Le moment de l'évaluation devrait renforcer le rôle de la consigne puisque ces deux volets de l'activité se répondent. De même le guidage de l'action offre un moment propice à l'explicitation de consignes.

De la sorte, ces trois épisodes qui structurent la tâche et lui donnent sens ont chacun une importance fondamentale dans l'élaboration du processus de compréhension de la tâche. Chacun d'eux, bien qu'ayant sa propre logique et sa construction spécifique ne contient pas en lui même sa propre finalité, il s'inscrit dans un ensemble qui lui donne sens, ensemble que ces 3 épisodes contribuent à construire d concert. En conséquence ils constituent un triptyque qui signifie *la tâche*.

Par ailleurs, ces trois éléments relèvent d'une construction sociale. En effet, en situation scolaire, c'est dans l'interaction adulte-enfant qu'ils s'élaborent et permettent de donner du sens à la tâche, comme à l'activité et à l'objet de savoir.

L'école maternelle a un rôle fondamental à jouer dans l'élaboration, par les jeunes élèves, de leur rapport au savoir. L'attention portée à la consigne pour les aider à donner du sens à leurs nombreuses tâches scolaires, pour aussi modeste qu'elle soit, constitue cependant un outil essentiel dans cette construction.