



HAL
open science

Étude des interactions maître-élève : effets de la consigne sur l'engagement des élèves

Yannick del Popolo

► **To cite this version:**

Yannick del Popolo. Étude des interactions maître-élève : effets de la consigne sur l'engagement des élèves. Education. 2012. dumas-00735152

HAL Id: dumas-00735152

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735152>

Submitted on 25 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 3**

INITIATION À LA RECHERCHE

Rapport d'étape

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : DEL POPOLO YANNICK
SITE DE FORMATION : VILLENEUVE D'ASCQ
SECTION : 1**

**Intitulé du séminaire de recherche : EPS
Intitulé du sujet de mémoire : étude des interactions maître-élève : effets de la
consigne sur l'engagement des élèves
Nom et prénom du directeur de mémoire : Gaillard Jacques**

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Maîtres
Site web : www.lille.iufm.fr



Institut **U**niversitaire de **F**ormation des
école interne de l'Université d'Artois

Sommaire

Introduction :	2
Définitions des concepts :.....	3
Problématique :	4
Variété des consignes (en fonction des matières):.....	7
Différents types de consignes :.....	7
Analyse des difficultés des élèves :.....	8
Méthodologie employée :	9
Hypothèses de départ :.....	12
Consignes proposées lors du stage :.....	13
Résultats des expérimentations / liens avec les hypothèses de départ :	28
Résultats après entretiens :	28
Résultats hors entretiens :.....	29
Conclusion.....	33
Bibliographie :	34

Introduction :

Tout au long de mon parcours scolaire, je me suis rendu compte de l'importance de l'envie et du plaisir que chacun peut mettre dans un travail pour l'accomplissement d'une tâche. Cette envie dépend de la relation entre l'élève et son enseignant, elle se transmet en fonction la manière d'agir et de parler de la part de l'enseignant. C'est dans une optique de réflexion sur les moyens régissant la qualité d'une relation maître-élève que lors de mes différentes recherches, je me suis intéressé aux notions d'attention, de motivation et de relation entre le maître et les élèves. Mon but premier était de réfléchir sur comment favoriser l'attention et la motivation des élèves aux travers de la relation maître élève.

Définitions des concepts :

La motivation peut se définir comme le degré d'investissement dans une tâche . De plus, l'attention se caractérise par la capacité à rester concentré et appliqué dans une tâche. L'attention est donc dépendante de la motivation. Ces deux notions sont régulées notamment par la relation établie entre un maître et ses élèves. Ainsi, plus un enseignant construit une relation positive avec ses élèves et plus il obtiendra en retour un degré d'attention et de motivation élevé de la part des élèves envers les activités qu'il propose.

En m'intéressant à l'étude de la relation maître-élève, j'ai lu des articles¹ sur l'intervention en EPS qui m'ont permis de mettre en évidence la présence de communications verbales et non-verbales. Ces communications matérialisent l'ensemble de l'interaction maître-élève. Différentes recherches ont mis en évidence la difficulté d'observer l'ensemble des communications verbales et non verbales dans la pratique.

Je me suis donc redirigé vers la pratique enseignante en cherchant d'autres définitions de celle-ci. Cela m'a orienté vers les recherches de Lémonie et Gouju sur les interactions en EPS.

1 Référence à « *l'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action* » de C.AMANS-PASSAGA, N.GAL-PETITFAUX, P.TERRAL, M.CIZERON, M-F.CAMUS

Selon Tardif et Lessard (1999), le travail du maître peut se définir comme une activité interactive située. Elle est d'une part interactive par son inscription dans un environnement dynamique et d'autre part située car les gestes de l'enseignant dépendent des situations et de leurs finalités (en effet, un sujet n'agit pas de la même manière s'il a pour objectif de faire apprendre ou de faire découvrir une activité par exemple).

L'analyse d'une pratique dépend donc de l'articulation entre l'analyse de l'enseignement donné et de l'apprentissage vécu. Cette articulation se caractérise par l'interaction maître-élève.

L'interaction est un processus dont la dynamique est liée aux effets productifs des actions réciproques de l'enseignant et de l'élève. Ce sont ces effets productifs qui participent à la création d'une zone de compréhension mutuelle entre l'enseignant et l'élève. Ces derniers sont les effets des actions de l'enseignant sur l'action des élèves.

Or, l'action est un processus complexe lié à un degré de conscience par un acteur de ce qu'il fait et de ce qui se présente à lui. Selon Pierre Vermersch, l'action peut être considérée comme l'ouverture d'une fenêtre attentionnelle qui structure le champ de la conscience par le biais d'une visée (d'une pertinence). Ainsi, un élève a conscience ou non de ce qu'il se présente à lui en fonction de la perception qu'il a de la tâche demandée. Cette perception, indissociable de l'action, passe prioritairement par la consigne que donne l'enseignant sur une tâche à réaliser.

Selon Lafaye, la consigne est un ordre donné pour effectuer un travail, c'est un énoncé qui indique la tâche à accomplir ou le but à atteindre.

Pour Jean-Michel Zakhartchouk, une consigne est toute injonction donnée à des élèves pour effectuer une tâche (lecture, écriture, recherche ...). Celle-ci contient des données explicites mais aussi plusieurs éléments implicites permettant d'effectuer différentes étapes avant d'obtenir le résultat attendu.

Problématique :

En quoi la consigne de l'enseignant provoque-t-elle des effets productifs (actions) ou contre productifs (perturbations) chez les élèves ? Comment favorise-elle chez l'élève un engagement dans l'action traduisant son attention et sa motivation ?

La consigne active chez les élèves les mécanismes d'interprétation et de compréhension d'une tâche à accomplir en participant à la construction de représentations mentales. La clarté de l'énoncé d'une tâche est donc primordial pour l'engagement des élèves dans une tâche.

Lors de ses recherches, Lafaye met en évidence le fait que des élèves sont en situations d'échec et d'évitement face à une consigne en mathématique. C'est l'incompréhension de cette dernière qui provoque ces stratégies d'évitement. Pour faire face à ces difficultés et favoriser l'engagement dans la tâche, l'auteur emploie la reformulation et la vérification de la compréhension des élèves. Progressivement et après avoir reçu des « leçons » de décodage des consignes, les élèves ont une meilleure estime d'eux même, s'auto-évaluent et progressent dans l'activité.

On remarque ici que l'énonciation écrite de la consigne pose problème aux élèves et que c'est en ajoutant une forme orale que l'enseignant modifie favorablement la compréhension des élèves.

Cette méthode renvoie à ce que Pierre Vermersch appelle les effets perlocutoires.

Ceux-ci sont les conséquences du fait de dire et se traduisent par le linguistique et l'extra-linguistique.

Il a classé les effets en différents types. Ainsi, les modalités de commandement dans un discours provoquent des effets directs et indirects chez l'autre, les procédés de persuasion agissent sur les croyances des individus et le mode inductif entraîne le récepteur du message vers des actes cognitifs spécifiques (raisonnement, analyse, observation ...).

Par exemple, l'observation d'une action réalisée par un individu, active ses neurones miroirs (neurones visuo-moteurs présents dans le cortex pré moteur) qui forment une

représentation mentale de la tâche à effectuer.

Les effets perlocutoires sont présents dans les formes orale et écrite du discours, nous avons vu une manière de remédier aux difficultés par l'utilisation du discours oral grâce aux recherches de Lafaye en 2009.

En outre, l'incompréhension des élèves face à une consigne écrite se traduit par la difficulté à entrer dans un mode de raisonnement c'est pourquoi j'ai choisi de m'intéresser aux effets provoqués par le mode inductif d'une consigne.

Par ailleurs, l'entrée dans un mode de raisonnement est saisi ou non par l'élève grâce à ses représentations. Avant de s'engager dans une tâche, l'élève fait appel à ses représentations mentales, liées à son expérience corporelle. Ainsi, une image motrice (état dynamique lors duquel l'élève simule l'action) se forme dans le cerveau de l'élève (au niveau des différentes aires du lobe occipital). Le cerveau, après avoir reçu l'image motrice envoie l'ordre moteur permettant l'action.

Selon Stéphane Vieilledent, il existe deux types de représentations mentales. Les premières reposent sur une description langagière et les secondes sur une description picturale.

A partir de ce constat, lors de mon stage, j'agirai sur plusieurs variables concernant la consigne : sa mise en forme (codes visuels permettant de fixer une représentation picturale) et l'analyse des verbes et de la formulation des phrases (code permettant une représentation langagière).

Ce choix m'amène à mettre de côté d'autres possibilités de recherches. En effet, en classe l'élève est dans un environnement avec lequel il sera en interaction permanente. Cette interaction implique différents systèmes sensoriels (visuels, auditifs, proprioceptifs) construisant l'expérience de l'élève. L'action de l'élève sera donc régie par des processus complexes impliquant ces systèmes sensoriels. Par le choix de mes variables, je n'aurai de données que sur la sollicitation du système visuel.

L'objectif de mes recherches est de recueillir des données pertinentes sur les modalités des consignes qui favorisent la compréhension des élèves et leur engagement dans l'activité demandée. Cela va contribuer à fournir un carnet de bord utile à la pratique enseignante. Avant de présenter mes hypothèses de départ et les recherches effectuées, il me semble nécessaire de faire un point sur la variété, la typologie des consignes ainsi que les possibles difficultés rencontrées par les élèves

Variété des consignes (en fonction des matières):

A l'école, les consignes sont multiples de part leurs formes et en fonction des disciplines enseignées. On les distingue tout d'abord par leur mode de transmission : orale ou écrite.

En EPS, les consignes sont essentiellement orales alors que dans d'autres matières, la consigne orale est souvent associée à une consigne écrite. En EPS, l'énonciation orale est la plupart du temps complétée par une démonstration de l'exercice à réaliser (fonction kinesthésique).

Globalement, les consignes écrites peuvent varier selon leur mode d'écriture :

- interrogatif
- impératif
- infinitif
- indicatif

Par ailleurs, elles varient aussi en fonction des verbes utilisés dans la phrase. En effet, il existe des verbes :

- d'action
- d'état
- de cause

Enfin, elles changent en fonction : de leur longueur (phrases courtes, phrases longues), de leur mise en forme (illustration ou non, encadrement ou non, position sur la page) et du nombre de tâche à effectuer (consigne simple ou multiple).

Différents types de consignes :

Jean Michel ZAKHARTCHOUK décrit une typologie des consignes suivant leur but. Il distingue :

- **les consignes but** : elles fixent le travail.
- **les consignes procédures** : elles donnent le cheminement pour parvenir à un résultat.
- **les consignes de guidage** : elles attirent l'attention sur un fait particulier (observer, regarder attentivement).
- **les consignes critères** : elles expliquent les critères de réussite permettant une évaluation.

Enfin, il existe :

- les consignes ouvertes : l'élève est faiblement guidé, la démarche n'est pas donnée à l'élève qui peut atteindre le résultat de différentes manières
- les consignes fermées : l'élève est fortement guidé, toutes les démarches pour faire une tâche sont données

Analyse des difficultés des élèves :

La consigne est le premier élément qui permet à l'enfant d'entrer dans toute activité. Lors de mes stages d'observation, j'ai pu constater qu'une consigne ne passait pas toujours bien auprès des élèves. En effet, les différentes modalités de passation de cette dernière par l'enseignant peut provoquer des difficultés chez les élèves.

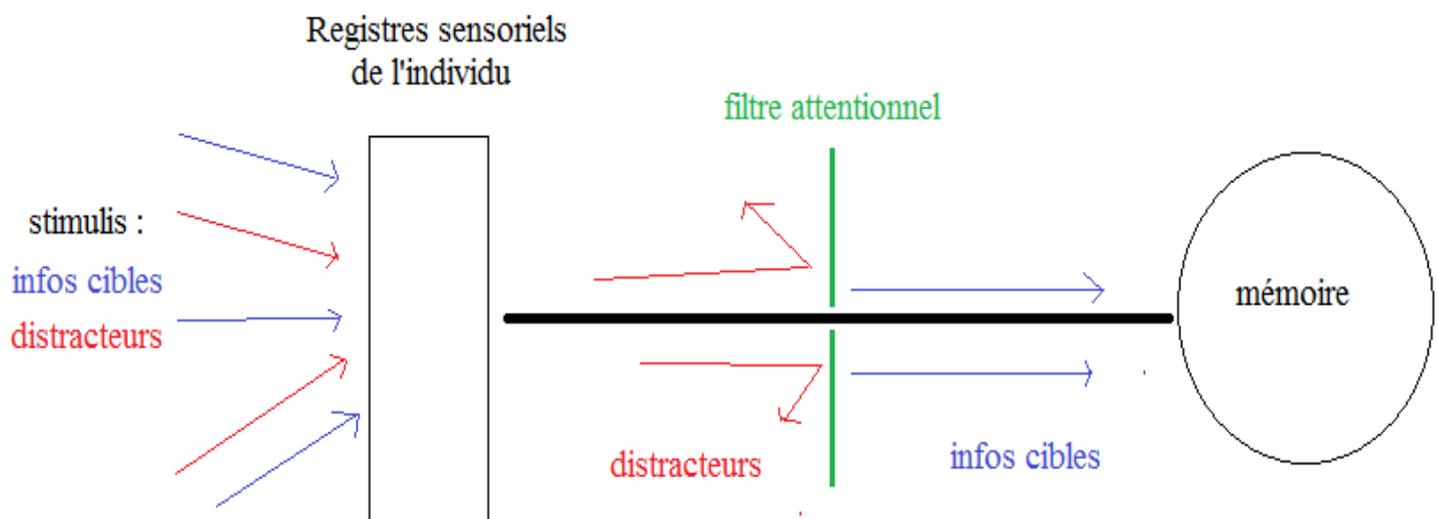
Il existe différentes causes d'incompréhension de la part de l'élève :

- l'élève manque d'attention
- l'élève ne comprend pas le vocabulaire employé
- l'élève ne comprend pas la syntaxe de la consigne
- l'élève a besoin de différents supports (visuels, auditif, kinesthésique)
- l'élève a besoin d'avoir un exemple
- l'élève a besoin de faire pour s'approprier l'exercice

Pour conclure cette analyse des difficultés, je vais parler du champ attentionnel.

L'énonciation d'une consigne orale fait partie intégrante d'une situation de communication entre un émetteur (l'enseignant) et un ou plusieurs récepteurs (le ou les élèves).

Lors de cette situation, l'élève, en position de récepteur agira en fonction de ce que Broadbent (1958) appelle la focalisation sélective. Selon lui, le système cognitif de tout être humain est structuré en étapes de traitement des informations dont la première consiste à sélectionner les informations de l'environnement. Ainsi, le cerveau de l'élève va filtrer les infos cibles des distracteurs pour faciliter ses capacités d'attention. Voici le modèle qu'il propose :



Sachant qu'un élève à l'école primaire possède une attention limitée, le rôle de la consigne ici sera d'apprendre aux élèves à sélectionner les infos cibles.

Méthodologie employée :

Etant donné que je suis acteur durant mon stage et non seul observateur, j'ai décidé d'intégrer la recherche à ma pratique. Ainsi, je tenterai de valider ou de contredire mes différentes hypothèses de départ.

Pour ce faire, après avoir sélectionné différentes consignes en fonction des variables expliquées au préalable, je récolterai des données traduisant la compréhension ou l'incompréhension de celles-ci par les élèves. Pour cela j'observerai 3 élèves (de préférence assez bons scolairement pour ne pas ajouter de difficultés au élèves moins à l'aise).

Afin de recueillir des données, j'ai choisi d'utiliser deux techniques. La première constitue en l'observation et la notation de signes d'engagement ou de désengagement des élèves dans l'activité suite à la consigne. Cette façon de faire permet de traduire mon interprétation du comportement des élèves et de l'évaluation de la pertinence de mes consignes.

Cependant, il me semble que mon jugement peut être faussé. En effet, c'est une impression que je vais recueillir et ce que me dit l'élève corporellement ne correspond peut être pas ce qu'il se passe réellement dans sa tête. De ce fait, j'utiliserai comme deuxième technique l'entretien d'explicitation. Il constitue un recueil de donnée subjectif par la mise en évocation d'un élève face à une tâche effectuée. Il va me permettre de faire entrer l'élève en évocation et me donnera des indicateurs réels quant à l'appropriation ou non de la consigne par l'élève. Enfin, je pourrai vérifier l'exactitude ou non de mes impressions grâce à ces entretiens.

En ce qui concerne la mise en forme des consignes, j'agirai sur l'aspect ludique.

Dans la conception d'une double ou triple consigne, j'utiliserai dans un cas des tirets pour séparer les différentes actions à réaliser et dans un autre cas des mots outils. Voici un tableau résumant les mots outils :

Mots outils	Incidence sur l'activité des élèves
Et	Faire ce qui est dit avant et après
Puis	Exécuter les tâches les unes après les autres dans un ordre indiqué
Ou	Choisir entre ce qui est proposé ou demandé
Après	Faire attention à ce qui doit être fait d'abord

Quant à l'analyse des verbes et des phrases, j'utiliserai principalement des phrases courtes en modifiant le type de verbe utilisé et leur forme (impérative, affirmative, interrogative...).

Je vais recueillir des données à partir des deux critères suivants :

- une liste non exhaustive de signes d'engagement et de désengagement possible envers une activité, que j'ai réalisé à partir de l'observation de situations d'apprentissages de la vie de tous les jours.

Critères d'observation :

Signes d'engagement, de concentration	Signes de découragement, d'incompréhension
Regard orienté vers la tâche à effectuer	Regard en l'air
Regard légèrement décollé de la feuille puis recentré sur la feuille montrant la réflexion de l'élève	L'élève se retourne ou discute
Commencement de l'exercice	L'élève se gratte la tête
	L'élève fronce les sourcils
	L'élève souffle
	L'élève n'écrit pas

• L'entretien avec les élèves

L'entretien d'explicitation aura pour objectif d'amener l'élève à tourner son attention vers un moment passé afin de mettre le sujet dans une situation d'évocation.

Il va falloir s'adresser de manière spécifique à l'élève qui sera face à nous pour établir une relation de confiance.

« je te propose, si tu es d'accord de revenir un moment sur l'exercice que l'on a fait... »

« peux tu retrouver le moment où tu as lu la consigne... »

« peux tu me dire ce qui ta paru facile ou au contraire plus difficile dans la consigne... »

Hypothèses de départ :

Avant de mettre en pratique mes recherches, je vous présente mes idées de départ :

- Une consigne orale seule ne suffit pas à l'intégration d'une consigne par l'élève
- le fait d'inclure plusieurs types de consignes dans un même énoncé peut poser problème aux élèves
- La mise en forme d'une consigne peut aider l'enfant à sélectionner les informations essentielles à sa compréhension
- Une consigne ludique permet d'améliorer la compréhension des élèves
- Une consigne courte est mieux intégrée qu'une consigne longue
- une consigne qui utilise un verbe d'action est favorable à l'entrée dans l'apprentissage
- Pour une succession de consignes écrites, les tirets sont plus appropriés que les mots outils
- le mode d'écriture d'une consigne peut poser problème aux élèves

Consignes proposées lors du stage :

Je vous présente maintenant les différentes expérimentations que je vais mettre en place en stage :

1 => mélanger des consignes de différents types de la manière suivante :

il me semble essentiel de conserver pour chaque exercice, une consigne de but

a) consigne de type guidage et consigne de but

Je vais proposer aux élèves une consigne de but précédée d'une consigne de guidage telle que : "soyez attentifs..., regardez bien..., observez...."

b) consigne de type critère et consigne de but

Recopie en conjuguant le verbe entre parenthèse à la bonne personne.

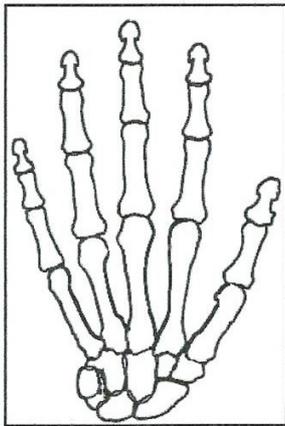
c) consigne de type procédure et consigne de but

Souligne les verbes qui sont conjugués à l'imparfait.

2 => proposer un même type de consigne avec différentes mises en forme :

a) par des phrases reliées avec des mots outils

Compte le nombre d'os de la main puis écris ce nombre et colorie les os.



b) par des phrases séparées de tirets

Voici une phrase : Mon petit papa pense à moi.

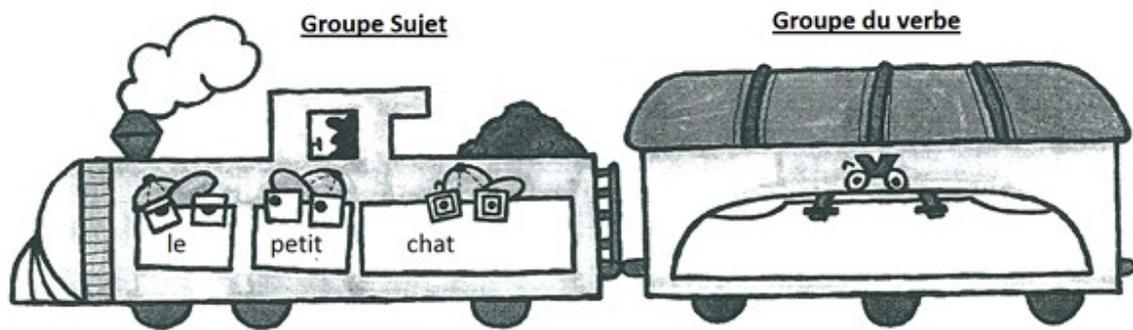
- compte le nombre de « p » dans la phrase
- écris ce nombre
- colorie ces « p »

c) par une mise en forme ludique

Je vais proposer aux élèves différents exercices illustrés par un dessin

Exercice :

Pour chaque train, trouve des mots pour les parties vides puis écris la phrase en dessous.



Écris la phrase :

.....

Exercice :

4 Coche quand tu calcules plus vite de tête qu'avec une calculatrice.

<input type="checkbox"/> $100 + 200 = \dots\dots\dots$	<input type="checkbox"/> $15 \times 10 = \dots\dots\dots$
<input type="checkbox"/> $375 + 987 = \dots\dots\dots$	<input type="checkbox"/> $500 - 400 = \dots\dots\dots$
<input type="checkbox"/> $246 \times 9 = \dots\dots\dots$	<input type="checkbox"/> $705 - 176 = \dots\dots\dots$
<input type="checkbox"/> $608 - 100 = \dots\dots\dots$	<input type="checkbox"/> $632 + 50 = \dots\dots\dots$

Écris les résultats.

3 => présenter une même consigne sous différente forme d'écriture : impérative, infinitive, à la 2e personne du pluriel, interrogative.

a) à l'infinitif : écrire cette phrase au masculin

b) à l'impératif : écris cette phrase au féminin

c) à la 2e personne du pluriel : écrivez ces phrases au pluriel

d) utilisation du gérondif

Je vais utiliser le gérondif lorsqu'il y aura plusieurs verbes qui supposent de faire deux actions en même temps. Cette utilisation est liée aux consignes de type critère.

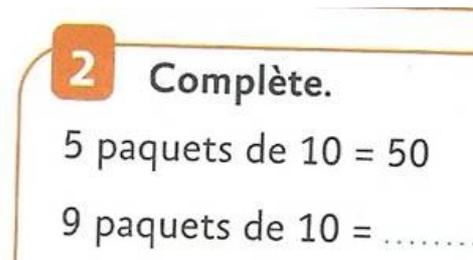
Complète les phrases **en conjuguant** le verbe entre parenthèse.

Complète le texte **en écrivant** les bons mots à leur place.

4 => modifier la taille des consignes

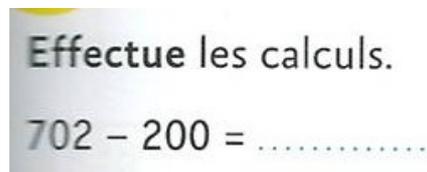
Je vais comparer les effets des consignes en fonction de leur nombre de mots et de phrases de la manière suivante :

a) consigne en 1 mot :



2 Complète.
5 paquets de 10 = 50
9 paquets de 10 =

b) consigne en 3 mots :



Effectue les calculs.
702 - 200 =

c) consigne en 1 phrase :

Coche quand tu calcules plus vite de tête qu'avec une calculatrice.

100 + 200 =

15 x 10 =

d) consigne en 2 ou plusieurs phrases :

Observe le schéma des os de la main.

Retrouve les trois parties de la main (poignet, paume et doigts) et colorie les os de chaque partie de la couleur choisie à l'exercice 1.

Compte les os de chaque partie de la main et complète :

- le poignet compte ____ os ;
- la paume compte ____ os ;
- les doigts comptent ____ os.

En tout, la main est formée de ____ os !

5 => donner des consignes relatives au champ attentionnel : élimination des distracteurs / repérage des infos cibles

Je vais donner aux élèves des consignes en variant les caractères de certains mots pour les mettre en évidence ou non.

a) Le verbe à conjuguer est en majuscule et en caractère gras

Complète les phrases avec le verbe **VENIR** en le conjuguant à la bonne personne.

Je à l'école aujourd'hui.

Laura avec nous dans la classe.

..... tu au cinéma ?

Soumaïa et Mohamed voir le maître pour demander un crayon.

Vous à la maison.

Nous d'observer le squelette en cours de sciences.

b) Les deux verbes d'action sont surlignés en gras

Exercice : dans les phrases suivantes, **souligne** le verbe qui obéit correctement au sujet et **barre** le verbe qui n'obéit pas au sujet.

Les petits ouvriers prennent le train.

La sorcière Carabouille prennent l'avion pour voyager.

Le roi Grammaticus prend l'ouvrier dans son usine.

Le roi Grammaticus prends l'ouvrier dans son usine.

c) Une consigne est donnée avec ou sans encadrement

avec encadrement :

Dans les phrases suivantes, conjugue les verbes au présent

Je (dessiner) sur ma feuille.

Marie (jouer)..... avec ses copines à la récréation.

Nous (étudier) le corps humain en sciences.

sans encadrement :

Dans les phrases suivantes, conjugue les verbes au présent

Je (dessiner) sur ma feuille.

Marie (jouer)..... avec ses copines à la récréation.

Nous (étudier) le corps humain en sciences.

Étant donné que j'étais acteur en même temps qu'observateur, je n'ai pas pu faire des entretiens pour chaque consigne donnée. C'est pourquoi j'ai effectué des observations après entretien et des observations sans entretiens mais intéressantes dans ma recherche.

Observations après entretiens :

Cela concerne les consignes 1 b), 1 c), 2 a), 2 b), 3 a), 3 b), 3 c), 3 d)

Déroulement des recherches :

J'ai mené mes entretiens pour 3 élèves. Je distribuais à chaque élève une feuille avec 6 exercices à réaliser en donnant la consigne suivante : " il y a 6 exercices, tu lis chaque consigne, tu fais les exercices si tu ne comprends pas ce n'est pas grave, une fois que tu auras fini je te poserai des questions".

Lorsque l'élève réalisait les exercices, je notais les signes d'engagement ou de désengagement dans la tâche.

Quand l'élève avait fini les exercices, je débutais l'entretien.

J'ai choisi l'entretien d'explicitation comme méthode de recueil de données car elle provoque chez l'élève une mise en évocation face à son travail. Cela me permet de percevoir les différentes étapes de réflexion de l'élève et de saisir le moment où il rencontre un obstacle dans la consigne.

J'aurai pu utiliser comme méthode un questionnaire. Cependant je ne l'ai pas fait car je pense que le fait de poser une question à l'élève l'oriente dans sa réflexion et le place en situation de répondre à une attente, ce qui pourrait avoir comme conséquences d'obtenir une réponse différente des élèves qui serait influencée par une question précise.

Voici la fiche d'exercice distribuée aux élèves :

Exercices :

1) Ecris cette phrase au féminin.

Le petit chien joue avec la balle.

2) Recopie en conjuguant au présent le verbe entre parenthèse à la bonne personne

Je (jouer) dans le jardin.

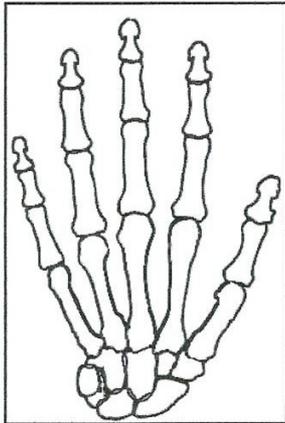
Ils (prendre) leurs affaires.

Tu (aller) à l'école ce matin.

3) Ecrivez cette phrase au pluriel.

Un garçon parle avec son papa

4) Compte le nombre d'os de la main puis écris ce nombre et colorie les os.



5) Ecrire cette phrase au masculin.

La grande fille va à l'école.

6) Voici une phrase : Mon petit papa pense à moi.

- **compte le nombre de « p » dans la phrase**
- **écris ce nombre**
- **colorie ces « p »**

Voici la transcription des entretiens avec les élèves :

Entretien n°1 :

. exercice 1 : consigne à l'impératif

observations du maître : l'élève lit la consigne prend son stylo et fait l'exercice, il s'engage rapidement dans la tâche.

=> je pense qu'il a tout compris

paroles de l'élève : " c'est facile parce qu'il faut écrire ... il faut changer les mots "

. exercice 2 : consigne de critère et consigne de but

observations du maître : l'élève lit la consigne entièrement puis fait l'exercice sans difficulté.

=> je pense qu' il a tout compris

paroles de l'élève : "c'est facile, il faut conjuguer dans sa tête et recopier..."

. exercice 3 : consigne à la 2e personne du pluriel

observations du maître : l'élève lit la consigne et prend son stylo pour écrire

=> je pense qu'il a compris l'exercice

paroles de l'élève : "j'ai compris comme le 1er exercice, j'ai lu écri...vez et c'est ce que j'ai fait... ah, je n'ai pas remarqué le vez, mais c'est pareil donc j'ai écrit..."

. exercice 4 : consigne séparée par des mots outils

observation du maître : l'élève lit la consigne rapidement et s'engage dans la tâche en réalisant deux tâches en même temps.

=> je pense qu'il a compris

paroles de l'élève : "j'ai bien compris la consigne, j'ai compté avec les doigts en 1er après j'ai colorié et à la fin j'ai écrit le nombre d'os"

. exercice 5 : consigne à l'infinif

observations du maître : l'élève lit la consigne et prend son stylo pour écrire sans problème.

=> je pense qu'il a compris

paroles de l'élève : " c'est facile car il faut écrire..."

. exercice 6 : consigne séparée par des tirets

observations du maître : L'élève lit la consigne, fronce les sourcils et écarquille les yeux

=> je pense qu'il a compris après avoir vu un obstacle

paroles de l'élève : " je me suis rendu compte que la phrase était en haut, j'ai d'abord compté le nombre de "p" puis j'ai écrit et j'ai colorié..."

Entretien n°2 :

. exercice 1 : consigne à l'impératif

observations du maître : l'élève lit la consigne prend son stylo et fait l'exercice, il s'engage rapidement dans la tâche

=> je pense qu' il a compris la consigne

paroles de l'élève : "tout était facile dans la consigne"

. exercice 2 : consigne de critère et consigne de but

observations du maître : l'élève lit la consigne et lève les yeux comme s'il réfléchissait sans trouver de solution puis écris

=> je pense qu'il a rencontré un obstacle

paroles de l'élève : "j'ai fait les 2, j'ai conjugué et j'ai recopié... au début, je n'arrivais pas à conjuguer..."

. exercice 3 : consigne à la 2e personne du pluriel

observations du maître : l'élève lis le début normalement puis s'arrête et souffle.

=> je crois qu'il ne sait pas ce qu'il faut faire

paroles de l'élève : " c'était facile, j'ai tout de suite compris le mot écrivez... j'ai eu une hésitation sur ce que c'est le pluriel... mais après je me suis rappelé "

. exercice 4 : consigne séparée par des mots outils

observation du maître : l'élève lit la consigne et s'engage dans l'activité

=> il a compris la consigne

paroles de l'élève : "j'ai compris qu'il fallait compter en premier, écrire en deuxième et colorier en troisième"

. exercice 5 : consigne à l'infinitif

observations du maître : l'élève lit puis prend son stylo et écrit

=> il me semble à l'aise

paroles de l'élève : "c'était facile, je savais ce que voulais dire masculin"

. exercice 6 : consigne séparée par des tirets

observations du maître : l'élève lit et se tord un peu les lèvres

=> il me semble qu'il n'est pas sûr d'avoir tout compris

paroles de l'élève : "j'ai lu les consignes dans l'ordre mais j'ai cru qu'il fallait colorier le "p" de phrase aussi donc j'ai hésité puis j'ai fais l'exercice dans l'ordre"

Entretien n°3 :

. exercice 1 : consigne à l'impératif

observations du maître : l'élève lit la consigne prend son stylo et fait l'exercice, il s'engage rapidement dans la tâche

=> je crois qu'il a compris

paroles de l'élève : "j'ai compris tout de suite, le féminin c'est facile"

. exercice 2 : consigne de critère et consigne de but

observations du maître : l'élève fronce les sourcils, puis lit plusieurs fois la consigne, après un moment de réflexion, il s'engage dans la tâche

=> je pense qu'il n'a pas compris la consigne

paroles de l'élève : "c'était un peu dur... j'ai relu la consigne 2-3 fois... et après j'ai compris qu'on devait conjuguer"

. exercice 3 : consigne à la 2e personne du pluriel

observations du maître : l'élève lit la consigne et s'arrête un moment sur la fin de la consigne

=> je pense qu'il n'a pas tout compris

paroles de l'élève : "je n'ai pas eu de problème, c'est facile, le mot pluriel ça veut dire qu'on doit mettre des "s"

. exercice 4 : consigne séparée par des mots outils

observation du maître : l'élève lit les différentes consignes dans l'ordre et s'engage dans la tâche sans difficulté apparente

=> je crois qu'il a tout compris

paroles de l'élève : "c'était facile, j'ai compté, j'ai colorié et j'ai écrits...."

. exercice 5 : consigne à l'infinitif

observations du maître : l'élève lit la consigne puis prend son stylo et réalise l'exercice

=> je crois qu'il a compris

paroles de l'élève : " c'était facile, il fallait écrire au masculin"

. exercice 6 : consigne séparée de tirets

observations du maître : l'élève lis méthodiquement la consigne et réalise l'exercice sans problème

=> je pense qu'il a compris

paroles de l'élève : "j'ai lu ce qu'il fallait faire et après j'ai fait les consignes dans l'ordre : j'ai compté, j'ai écrits et j'ai colorié..."

En ce qui concerne les consignes 1 a), 2 c), 4 a), 4 b), 4 c), 4 d), 5 a), 5 b), 5 c), j'ai réalisé des observations sans entretien qui m'ont permis de constater les effets des variables. Celles-ci sont liées au résultats de ces recherches.

Résultats des expérimentations / liens avec les hypothèses de départ :

Résultats après entretiens :

1 : mélange des différents types de consigne :

b) consigne de but et consigne de critère :

La consigne de critère est un avantage pour la compréhension de l'exercice à réaliser. Cependant lorsqu'elle demande de faire deux actions en même temps, elle peut poser problème aux élèves (entretien n°3).

2 : différentes mises en forme :

a) mise en forme par mots outils :

Les différents entretiens montrent qu'en lisant une consigne constituée de mots outils, l'élève perçoit les actions à effectuer mais pas toujours la chronologie de celles-ci. En effet, même si le mot outils peut marquer bien cette chronologie, le mot outils : « et » est plus ambiguë, les élèves pensent que l'action peut se faire en même temps.

b) mise en forme par des tirets :

Les réponses des élèves sont claires, les tirets permettent d'instaurer une chronologie dans la consigne et structurer les actions à réaliser. La disposition de ces derniers (l'un après l'autre et non pas sur la même ligne comme par exemple les mots outils) n'est pas un obstacle pour les élèves.

3 : différents modes d'écriture

Il apparaît lors des entretiens que le mode d'écriture d'un verbe n'est pas un problème pour les élèves. Soit ils ont connaissance des différents modes, soit ils déduisent l'action à réaliser à partir du radical du verbe.

Cela m'a surpris car je pensais que les élèves auraient plus de difficultés.

L'utilisation du gérondif dans une consigne peut provoquer des difficultés chez les élèves. En effet, demande à l'élève d'effectuer deux actions différentes en même temps (entretien n°3).

Résultats hors entretiens :

1 : mélange des différents types de consigne :

a) consigne de but et consigne de guidage :

J'ai constaté que le fait d'utiliser une **consigne de guidage** avait un impact sur l'attention des élèves. En effet, lorsqu'une consigne orale est précédée de mots préventifs tels que : "écoutez bien" ou "soyez attentifs" les élèves se calment et écoutent davantage les propos du maître.

Cependant, le fait d'attirer l'attention des élèves, ne suffit pas à démontrer la compréhension d'une consigne, l'élève peut entendre sans comprendre. Il est donc nécessaire de faire reformuler la consigne par un élève à l'ensemble de la classe.

c) consigne de but et consigne de procédure :

L'utilisation d'une consigne de procédure est intéressante et permet une compréhension de l'action à réaliser par les élèves. Cependant quand il y a deux procédures à réaliser dans une même consigne, les élèves peuvent confondre les actions à réaliser ou n'en prendre en compte qu'une seule sur les deux.

2 :différentes mises en forme :

c) mise en forme ludique :

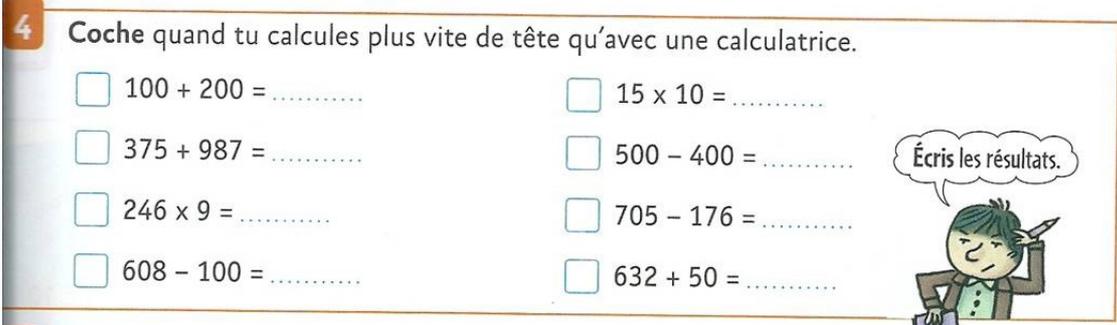
Consignes “ludiques” (accompagnée d'une image) :

Il faut faire attention à la mise en forme ludique des consignes : même si elle a pour but d'intéresser les élèves aux exercices, elle provoque des difficultés chez ces derniers.

Certains élèves n'ont pas lu la consigne jusqu'au bout et ce sont contentés de remplir le 2e wagon du train sans réécrire la phrase en dessous.

D'autres ont écrit la phrase en dessous sans écrire dans le train, ils n'ont pas compris que les wagons du trains étaient là pour séparer la phrase, la mise en forme de l'exercice leur a posé problème.

La mise en forme ludique provoque la non perception d'une consigne où l'incompréhension



4 Coche quand tu calcules plus vite de tête qu'avec une calculatrice.

<input type="checkbox"/> $100 + 200 = \dots\dots\dots$	<input type="checkbox"/> $15 \times 10 = \dots\dots\dots$
<input type="checkbox"/> $375 + 987 = \dots\dots\dots$	<input type="checkbox"/> $500 - 400 = \dots\dots\dots$
<input type="checkbox"/> $246 \times 9 = \dots\dots\dots$	<input type="checkbox"/> $705 - 176 = \dots\dots\dots$
<input type="checkbox"/> $608 - 100 = \dots\dots\dots$	<input type="checkbox"/> $632 + 50 = \dots\dots\dots$

Écris les résultats.

La consigne ici pose problème aux élèves car il y a 2 verbes d'action dans la même phrase : coche et calcule, et une autre étape de la consigne “écris les résultats détachée de la 1ère phrase”

Les élèves ne connaissent pas tous la signification du verbe cocher et se demandent s'ils doivent faire le calcul ou non

3 : différents modes d'écriture

Consigne interrogative : avec ou sans désignation

J'ai remarqué l'importance d'introduire une consigne interrogative (du genre : "quelle est la réponse ? ") par une **courte phrase de désignation** (du genre : **qui peut me dire** quelle est la réponse"). Lorsque la consigne interrogative est posée, les élèves ont tendance à répondre à haute voix alors que lorsqu'elle est précédée de cette courte phrase de désignation, ils ont tendance à lever le doigt.

4 : Taille des consignes :

Après avoir donné ces différentes consignes aux élèves, il apparaît :

- qu'une consigne en un verbe lors d'un exercice de systématisation permet d'entrer directement dans la tâche à effectuer (100% des élèves se mettent au travail). => **4 a)**
- qu'une consigne en quelques mots est globalement comprise mais peut poser problème en fonction du vocabulaire employé et du nombre de verbes. => **4 b)**

Dans cette consigne, certains élèves avaient du mal avec le mot "effectue" et la présence de deux verbes d'action. Les élèves hésitent sur l'action à effectuer, le nombre de mot encadrant ces deux verbes étant faible, les élèves ne savent pas quoi faire.

- qu'une consigne en une phrase est relativement bien comprise . => **4 c)**
- qu'une consigne de plus d'une phrase devient longue pour les élèves qui ne la lisent pas jusqu'au bout où ne perçoivent pas les infos essentielles. => **4 d)**

Ces résultats confirment mon idée de départ selon laquelle une consigne est mieux intégrée lorsqu'elle est courte. Cependant, je me suis aperçu que la compréhension dépendait surtout du nombre de verbes d'action employés dans la consigne.

5 : Champ attentionnel : diminution des distracteurs :

a) le fait de surligner un mot important de la consigne permet une meilleure compréhension de la consigne par l'ensemble des élèves.

b) le fait de surligner les mots importants est une aide pour les élèves, cependant quand les deux mots sont surlignés, l'élève peut hésiter à l'action à faire dans l'exercice. En effet, comme les informations sont ciblées, il ne lit pas la consigne entièrement et exécute la même tâche pour deux actions différentes (exemple : l'élève a tout souligné au lieu de souligner et/ou barrer)

c) le fait de ne pas utiliser d'encadrement pour une consigne a provoqué chez certains élèves la non perception et la non prise en compte de cette dernière. Le fait d'ajouter l'encadrement permet la délimitation de celle-ci et favorise sa perception par les élèves. L'encadrement permet de focaliser le regard de l'élève sur la consigne.

Observations supplémentaires :

Consignes relatives au matériel utilisé :

J'ai remarqué que le manque d'attention se caractérisait souvent par l'utilisation d'objets non utiles au travail demandé (trousse, ciseau, colle, crayon, gomme ...). Cela m'a conduit à tester 2 types de consignes : avec ou sans précision du matériel utilisé. Le fait de dire d'utiliser un seul crayon et de fermer la trousse avant tout travail permet de réduire les perturbations du champ attentionnel de l'élève.

Création d'un contexte favorable à l'écoute :

Lors de mon stage, j'avais en face de moi des élèves ayant des problèmes comportementaux, c'est pourquoi j'ai cherché des moyens de capter leur attention avant de donner une consigne.

La première chose avant d'énoncer une consigne est d'avoir le calme dans la classe afin de limiter les stimulations pouvant interférer au champ attentionnel. J'ai donc essayé plusieurs méthodes. La première étant de demander le calme oralement. Cela fonctionne mais cette technique s'épuise rapidement.

Le fait de varier l'intonation de la voix permet d'attirer l'attention des élèves.

Une communication non verbale (le fait de rester bras croisés face aux élèves en attendant le calme) permet de leur faire prendre conscience qu'ils doivent être attentifs avant que le maître ne parle.

Cette communication peut aussi avoir lieu par le mime de certains gestes sans paroles (mettre le doigt devant la bouche, froncer les sourcils ...).

Conclusion

Ces recherches ont été l'occasion faire un lien entre des concepts issus de recherches théoriques et la pratique en classe. Elles m'ont permis de confirmer ou modifier mes représentations et idées de départ sur la passation des consignes en classe. Ainsi, les résultats, mis en évidence par les enquêtes menées, me confèrent « un carnet de bord » sur les consignes qui influencera mes préparations de cours et mon entrée dans le métier. Cependant, d'autres pistes de recherche sont encore à exploiter notamment sur les modalités orales de la passation des consignes.

Bibliographie :

- Y.LEMONIE et J-L.GOUJU : « *Analyser l'interaction en EPS : des actions enseignantes aux effets constructifs chez les élèves* »

- « *L'expérience corporelle* » coordonnée par B.HUET et N.GAL-PETITFAUX

- P.VERMERSCH : « *l'entretien d'explicitation* »

- P.VERMERSCH : « *les différentes causalités perlocutoires, 2007, expliciter 71* » et « *englobements, intrications, complémentarités, 2008, expliciter 76* »

- LAFAYE (2009) : « *de l'importance de la compréhension des consignes, base de la construction des apprentissages* »

- M.BARRIERE-BOIZUMAULT, G.COGERINO : « *Variations des interactions entre enseignants et élèves : types et modalités de communication en EPS* »

- A.GIROD : « *sport, communication, pédagogie : la PNL pour un coaching efficace* »

- J-M.ZAKHARTCHOUK (préface de Philippe MERIEU) : « *Comprendre les énoncés et les consignes* »

Résumé :

"...Qu'est ce qu'une consigne ? En quoi la consigne de l'enseignant provoque-t-elle des effets productifs ou contre productifs chez les élèves ? Comment favorise-elle chez l'élève un engagement dans l'action traduisant son attention et sa motivation ?..."

Voilà autant de questions auxquelles ce mémoire tente de répondre. C'est à partir de recherches théoriques autour des différents concepts présent dans une relation entre un maître et ses élèves que vous trouverez une analyse des différentes consignes et des difficultés des élèves face à ces dernières.

Ensuite, l'auteur vous présente ses hypothèses de départ et les recherches qu'il a effectué durant ses stages en classe de CE2.

Enfin, vous trouverez les résultats de ces recherches qui peuvent fournir à tout enseignant débutant quelques pistes intéressantes dans l'élaboration des consignes lors de la préparation des cours.

Mots clés : consigne- élève- attention- compréhension- écriture