

Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration à la passation ?

Zohra Khennous

▶ **To cite this version:**

Zohra Khennous. Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration à la passation ?. Education. 2012. dumas-00840651

HAL Id: dumas-00840651

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00840651

Submitted on 2 Jul 2013

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master "Métiers de l'Éducation et de la Formation"
Mémoire de recherche de 2ème année

Année universitaire 2011-2012

Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration à la passation ?

ZOHRA KHENNOUS

Directeur de mémoire : MONSIEUR GILLES DIEUMEGARD

Tuteur de mémoire : MADAME CATHERINE ANDEVERT

Soutenu en : Juin 2012

RÉSUMÉ

La consigne scolaire peut constituer un obstacle aux apprentissages dès l'école primaire. En effet, face à une tâche scolaire à réaliser, les élèves peuvent se trouver en difficulté, suite à l'incompréhension d'une consigne.
Il est donc primordial pour l'enseignant de réfléchir à l'élaboration et à la passation de ses consignes scolaires afin de favoriser la compréhension des élèves.

RESUMEN

La consigna escolar puede constituir un abstáculo a los aprendizajes desde la escuela primaria.
En efecto, frente a una tarea que tienen que llevar a cabo los alumnos, pueden encontrarse en dificultad por no entender la consigna. Por lo tanto, resulta fundamental que el docente dedique suma atención a la elaboración y la entrega de consignas con el fin de favorecer la comprensión por parte de los alumnos.

MOTS-CLÉS

- Tâche scolaire
- Consigne
- Compréhension
- Métacognition
- Élaboration
- Passation

TABLE DES MATIÈRES

Résumé et Mots-clés **1-2**

Table des matières **3**

Introduction **4-5**

État des lieux des recherches sur la consigne scolaire :
I) Les spécificités de la consigne scolaire **6**

1) Les Définitions du terme "consigne" **6**
1.1)Le dictionnaire de Pédagogie (1996) **6**
1.2)Le dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation (2007) **6-7**
1.3)La "consigne scolaire" définie par les auteurs **7-8**

2) La Typologie de la consigne scolaire **8**
2.1) La forme de la consigne scolaire **8-10**
2.2) La fonction de la consigne scolaire **10-11**

II) L'élaboration de la consigne scolaire par l'enseignant **11**

1) La Métacognition **11**
1.1) La Métacognition de l'enseignant **12-13**
1.2) Les activités métacognitives de l'élève **14-15**

2) Les aspects de la consigne scolaire **14**
2.1)Longueur,vocabulaire et syntaxe de la consigne scolaire **15-16**
2.2) Les aspects de la consigne scolaire à la maternelle **16-17**

III) La passation de la consigne scolaire **18**

1) L'énoncé de la consigne scolaire à l'école élémentaire **19**
1.1) L'énoncé oral de la consigne scolaire **18-20**
1.2) La reformulation de la consigne scolaire **20-21**

2) La passation de la consigne scolaire à l'école maternelle **21**
2.1) En collectif et en groupe "atelier" **21-22**
2.2) Forme verbale et visuelle **22-23**

Cadre théorique **24-26**

Analyse et interprétation des données recueillies **27-37**

Conclusion **38-39**

Bibliographie **40-41**

Annexes **42-82**

INTRODUCTION

Le thème de ce mémoire de recherche n'a pas été choisi au hasard. En effet, la compréhension des consignes scolaires par les élèves est un problème auquel j'ai été confrontée durant mes stages d'observation et en responsabilité, réalisés en Master 1 et en Master 2.
Pendant ces différents stages, les enseignants m'ont permis de réaliser des activités lors desquelles j'ai pu me rendre compte qu'une consigne scolaire n'est pas toujours comprise par les élèves qui rencontrent une réelle difficulté dans la réalisation d'une tâche scolaire.
De plus, les consignes scolaires données dans les manuels scolaires ne sont pas toujours adaptées d'où la nécessité de les ajuster, afin qu'elles soient en cohérence avec le niveau et les besoins des élèves de la classe.
J'ai donc été amenée à envisager autrement, l'élaboration et la passation des consignes que j'utilisais.

Ainsi, le fait d'être dans une position déstabilisante m'a poussé à me demander comment amener les élèves à comprendre une tâche qu'ils doivent réaliser, en travaillant sur l'élaboration et/ou la passation de la consigne scolaire.

La compréhension des consignes scolaires m'a d'abord interpellée durant des stages d'observation effectués dans des écoles maternelles.
Il m'a semblé intéressant d'observer l'élaboration et la passation de consignes scolaires d'une enseignante d'une école maternelle. Effectivement, à la maternelle, les enfants ne maîtrisent pas encore la lecture, les consignes peuvent constituer un obstacle aux apprentissages premiers si celle-ci sont mal décodées par les enfants.

Différents auteurs s'intéressent à la compréhension des consignes au cycle 2 et au cycle 3 ; cependant peu de recherches ont été menées à l'école maternelle. De ce fait, j'ai étendu ma réflexion à l'école élémentaire où j'ai choisi de tester l'effet de la consigne complexe dans un milieu défavorisé.

Il s'agit à travers ce travail de recherche, de contester l'idée selon laquelle l'incompréhension d'une consigne est uniquement liée à l'inattention des élèves. L'enseignant joue un rôle important dans la compréhension des consignes ; il doit revenir sur sa pratique, notamment

sur l'élaboration et la passation de ses consignes scolaires, primordiales dans les apprentissages, afin de favoriser la compréhension des ses élèves.

Afin de comprendre comment l'enseignant peut favoriser la compréhension des consignes scolaires nous définirons dans un premier temps les spécificités de la consigne scolaire, dans un second temps nous traiterons des éléments à prendre en compte lors de l'élaboration de la consigne et enfin nous verrons les différents moyens de réaliser la passation de la consigne.

ÉTAT DES LIEUX DES RECHERCHES SUR LA CONSIGNE SCOLAIRE

I) Les spécificités de la consigne scolaire

En Pédagogie, la définition du terme "consigne" s'est peu affinée durant ces dix dernières années. Cependant nous pouvons constater qu'une définition plus récente (2007, p.72-73) met en évidence le fait que la compréhension de la consigne est centrale dans la réalisation d'une tâche scolaire. En effet, la consigne entraîne des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de se construire une représentation de la tâche. Lorsque la représentation que se fait l'élève est faussée, la réalisation de la tâche qui en découle est donc erronée.

1) Les définitions

1.1) Le Dictionnaire de Pédagogie (1996), Bordas

La définition pédagogique donnée dans le Dictionnaire de Pédagogie (1996, p.90**)** apporte un sens assez large du terme "consigne" et nous permet de comprendre la notion de « consigne », une notion qui peut apparaître complexe lors de sa mise en pratique.

Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves des indications qui lui permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de tâche, moyen à utiliser, organisation (en particulier le temps imparti), etc.

Les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ. Il est d'abord indispensable, même si cela peut paraître évident de vérifier que les enfants ont bien entendu ce que l'enseignant a demandé. Il faut également s'assurer qu'ils sont bien connus des élèves. Un grand danger en effet serait qu'ils n'effectuent pas correctement la tâche demandée uniquement parce qu'ils n'auraient pas compris ce qui était attendu d'eux. La qualité du travail s'en trouverait compromise et toute évaluation bien sûr faussée.

La répétition de la consigne par un ou plusieurs enfants, son explication par d'autres, la reprise par le professeur, voire au moyen d'un premier exemple sont donc essentielles.

1.2) Le Dictionnaire de Pédagogie et d'Éducation (2007), Bordas

Le Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation (2007, p.72-73), quant à lui nous donne une définition similaire mais un peu plus complète selon laquelle :

la consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.

Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre.

Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive.

Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut essayer de vérifier si elle répond aux questions : qui ? quoi ? quand ? où ? pour quand ? comment ? pourquoi ?

Pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut la faire reformuler, éventuellement plusieurs fois : le contrôle feed-back est indispensable dans toute bonne communication. S'il s'agit d'une consigne de travail rédigée (tâche précise à effectuer), nous ne connaissons aucune autre validation possible que celle de l'expérimentation (analyse de l'interprétation des consignes à l'issue de l'activité).

Cette définition met l'accent sur la problématique de la compréhension de la consigne scolaire.

Les définitions données par les dictionnaires de Pédagogie s'accordent sur le principe selon lequel la qualité de la tâche effectuée par les élèves dépend de la qualité de la consigne. De plus, la consigne scolaire doit comporter un certain nombre d'informations qui donnent une idée précise du travail que les élèves doivent réaliser. Enfin, elles insistent sur l'intérêt de reformuler plusieurs fois la consigne scolaire.

1.3) La "consigne" définie par les auteurs

Certains auteurs ont réalisé des travaux sur la compréhension de la consigne scolaire, l'un des précurseurs sur le thème est Jean-Michel Zakhartchouk (1999, p.18), il définit la consigne scolaire comme :

Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur une énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage.

Pour Jean-Michel Zakhartchouk (1996, p.10-12) ces "données implicites" correspondent à ce que l'on nomme "contrat".
Ce contrat admet certaines conditions :
- la tâche que donne l'enseignant est réalisable par les élèves (les élèves ont les « outils » nécessaires pour répondre à la consigne)
- les conditions de réalisation de la tâche et le degré d'exigence sont précisées ou implicites
- la consigne s'inscrit dans un apprentissage, un projet

Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996, p.22) quant à eux insistent sur le fait que la consigne est donnée de façon objective et ne prend donc pas en compte les particularités des élèves. Ils définissent la consigne scolaire comme :

> une courte phrase, synthétique , rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercices, du fichier. Dans le second cas, le rédacteur des consignes s'adresse à un "*élève virtuel*" dont il s'est fait une représentation : elle correspond à l'image d'un élève moyen, sans trait de personnalité saillant, régulier dans son travail et capable, de toute évidence, de comprendre n'importe quelle consigne.
> Le concepteur de l'exercice s'adresse directement à l'élève par l'intermédiaire de la consigne : il donne le plus souvent un ordre qui a pour seul objectif de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail.

Marie Thérèse Zerbato-Poudou (2001, p. 115-117) a une définition plus « complète » de la notion de « consigne ». Selon elle, la consigne est le premier élément à prendre en compte dans la définition de la tâche. Elle a un rôle majeur car c'est elle qui oriente l'élève dans la réalisation de la tâche. En effet, elle comporte un certain nombre d'éléments 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."

Les formes et les fonctions de la consigne scolaire sont multiples, c'est pour cela qu'il est indispensable de réaliser une typologie de la consigne scolaire afin de choisir la consigne la mieux adaptée pour la réalisation d'une tâche scolaire.

2) La Typologie de la consigne scolaire

2.1) Les différentes formes de la consigne scolaire

L'utilisation de la consigne scolaire est indispensable pour faire réaliser une tâche scolaire aux élèves. Elle est employée dans des champs disciplinaires différents et son énoncé peut être effectué à l'écrit ou à l'oral.
Il est donc nécessaire de varier la forme des consignes pour favoriser l'attention et l'implication des élèves.
Le VIème colloque de l' IIGM (1995) "La consigne, c'est la consigne" concerne en partie la typologie des consignes qui nous le verrons est à prendre en compte dans les situations d'apprentissages.

- **La consigne orale ou écrite :**

La consigne orale donne des indications à l'oral sur le travail que les élèves doivent effectuer. Cette forme de consigne fait appel à l'attention des élèves, il est donc nécessaire qu'elle soit claire et courte afin que les élèves puissent mémoriser le travail à effectuer.
La consigne écrite est construite comme une phrase plus ou moins longue. D'autres part, certaines consignes sont structurées dans l'espace. L'utilisation de la ponctuation et de marqueurs tels que "d'abord, ensuite, enfin etc." permettent de structurer les consignes. La consigne reste à la disposition de l'élève qui peut la relire lorsqu'il le souhaite : pendant la réalisation de la tâche ou lorsque celle-ci est terminée.

- **La consigne ouverte ou fermée :**

La consigne ouverte présente "un guidage relativement faible" et demande une réponse construite, produite, rédigée. Elle laisse place à une plus ou moins grande liberté quant à la présentation et au contenu de la réponse.
La consigne fermée présente un guidage fort et demande une réponse choisie, sélectionnée et donc pas ou peu de production personnelle, elle laisse très peu de place à l'expression personnelle. Elle offre souvent à l'élève un choix limité de possibilités de réponse. C'est notamment le cas des questions à choix multiples : QCM et les alternatives.
Gérard De Vecchi (2000, p.188-195) affirme que dans certaines situations d'apprentissage, une consigne ne doit pas être trop précise ; il est indispensable de la formuler d'une manière très ouverte. C'est le cas lorsqu'il s'agit, par exemple, de ne pas recueillir la bonne réponse, mais de faire émerger la diversité des conceptions des élèves sur un sujet donné.

- **La consigne simple ou complexe :**

La consigne simple ne comporte qu'une seule exigence contrairement à la consigne complexe qui en comporte plusieurs.
La consigne est complexe lorsqu'elle contient dans une seule phrase plusieurs consignes qui peuvent se chevaucher et porter à confusion.
Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996, p.32) préconisent d'éviter les consignes complexes. La compréhension des consignes complexes peut empiéter sur le temps de réalisation de la tâche scolaire. Chantal Mettoudi et Alain Yaïche insistent sur le fait qu'il faut distinguer la consigne de la tâche : l'élève peut très bien réaliser une tâche complexe à partir d'une consigne simple.
La consigne complexe contient dans une seule phrase, plusieurs consignes pouvant se chevaucher et rendre la tâche de l'élève plus difficile.
Cependant, ils affirment qu'il faut familiariser les élèves avec tous les types de consignes pour réduire les écarts dans leur capacité à traiter différents exercices.

2.2) Les fonctions de la consigne scolaire

Philippe Meirieu (1993, p.183) propose un classement des consignes scolaires selon leurs fonctions : les consignes buts, les consignes de guidage, les consignes critères et les consignes procédures. Ces fonctions sont souvent reprises par Jean-Michel Zakhartchouk dans un bon nombre de ses ouvrages.

- **Les consignes buts**

Les consignes buts sont utilisées pour déterminer les objectifs d'une activité ; elles sont souvent utilisées en début de séance pour déterminer son objectif général.

- **Les consignes de guidage**

Les consignes de guidage vont orienter l'élève dans la réalisation de la tâche scolaire. C'est une aide supplémentaire pour l'élève. Il existe des consignes à guidage faible comme les consignes ouvertes et des consignes à guidage fort comme les consignes fermées.

- **Les consignes critères**

Les consignes critères dirigent l'activité de l'élève qui sait ce que l'on attend de lui. Elles correspondent à des critères d'évaluation. Ces consignes permettent de vérifier si la tâche réalisée est en adéquation avec les attentes de l'enseignant.

- **Les consignes procédures**

Les consignes procédures indiquent les procédures nécessaires ou les possibilités qui s'offrent à l'élève pour aboutir au résultat final.

Selon Jean-Michel Zakhartchouk (1996, p.10-12), la consigne idéale n'existe pas ; il s'oppose donc à l'idée qu'une bonne consigne peut être définie comme une consigne claire, brève, précise, qui ne contient pas de mots compliqués, qui soit compréhensible par tous et qui permet la réussite de tous. Il appuie cet argument en précisant que la simplification d'une consigne peut enlever tout le sens à la réussite d'une tâche scolaire. C'est ce que l'on appelle "l'effet Topaze" (à vouloir trop simplifier une consigne, la tâche perd de son sens).
Certaines simplifications empêchent la mobilisation intellectuelle de l'élève ou encore la sollicitation de sa "zone proximale de développement". Il décrit ces consignes comme "sans enjeu intellectuel" et considère qu'il faut prendre en considération un certain nombre de paramètres pour se rapprocher de la bonne consigne.

Nous verrons que certains paramètres tels que la métacognition ainsi que les aspects de la consigne sont à prendre en compte lors de l'élaboration de la consigne scolaire.

II) L'élaboration de la consigne scolaire

Avant d'élaborer une consigne scolaire, il est important de réaliser un travail réflexif sur la consigne. Les questionnements ne concernent pas seulement l'enseignant qui doit placer l'élève au coeur des activités métacognitives. De plus, pour un meilleur décodage de la consigne, l'enseignant ne doit pas choisir au hasard les aspects de la consigne (longueur, vocabulaire, syntaxe) mais veiller à les contrôler.

1) La Métacognition

1.1) La Métacognition pour l'enseignant

Jean-Michel Zakhartchouk (2006, p.147-167) souligne que la Métacognition doit d'abord être mise en oeuvre par l'enseignant.

Gérard De Vecchi (2000, p.188-195) avance le fait que :

"certains enseignants donnent au terme consigne un sens très restreint, en définissant uniquement la tâche "Faites ceci !"."

Jean-Michel Zakhartchouk (2006, p.147-167) complète les propos de Gérard De Vecchi en affirmant que les enseignants peuvent donner telle ou telle consigne parce que "ça leur fera un bon entraînement", parce qu'"ils risquent d'avoir ça à leur examen", voire parce que "c'est facile à corriger".

Les deux auteurs insistent sur le fait que les enseignants eux-mêmes doivent réfléchir davantage au but de la consigne scolaire.

Selon Gérard de Vecchi (2000, p.147-167), d'autres enseignants définissent la consigne scolaire d'une façon plus complète. En effet, ils prennent en compte des éléments supplémentaires tels que les moyens, les étapes pour aboutir au résultat. En Pédagogie, cette définition est celle qui est prise en considération.

Gérard de Vecchi (2000, p.147-167) explique l'échec des élèves par leur incompréhension face à une consigne scolaire qui présente une part d'implicite. Cet implicite se rapporte aux conditions attendues par l'enseignant pour réaliser la tâche demandée. Dans ce cas, l'enseignant se limite à informer l'élève de ce qu'il doit réaliser.

Jean-Michel Zakhartchouk (2006, p.147-167) ajoute que le but n'est pas la réussite dans l'exécution d'une tâche, mais bien ce que l'exécution de la consigne permet comme apprentissage, y compris dans l'erreur. C'est pour cela qu'il préconise de reconnaître à l'erreur

des "vertus pédagogiques" afin de permettre à l'élève de comprendre l'intérêt que présente l'exécution de la consigne donnée.
De plus, d'après Gérard de Vecchi (2000, p.147-167) le fait de préciser l'intérêt de la tâche permet à l'élève de la situer dans un projet. " Le fait d'apprendre une leçon implique que l'élève sache ce qu'on va lui demander d'en faire ; il en est de même pour tout autre travail."
De ce fait Gérard De Vecchi propose des indicateurs pour élaborer une consigne scolaire plus efficiente :

- Pourquoi ce travail ? (quel intérêt pour l'élève).
- Quoi faire ? (ce que l'élève doit être capable de réaliser).
- Comment faire, avec quoi ? (dans quelles conditions matérielles, de temps...).
- Jusqu'où, quel degré d'achèvement ou de réussite ? (ce qu'il faut faire pour que le travail soit considéré comme terminé et conforme au but recherché).

Contrairement à Gérard De Vecchi, Jean-Michel Zakhartchouk (2006, p.147-167) creuse davantage la Métacognition pour l'enseignant.
En effet, à travers certains exemples de Métacognition, il incite l'enseignant qui donne des consignes à tout moment à ses élèves, à réfléchir aux conditions (matérielles, temps, etc.) nécessaires à la réalisation de la tâche demandée.
De plus, il conseille de trouver un équilibre lors de l'élaboration de la consigne scolaire ; c'est-à-dire veiller à ne pas trop expliciter et ne pas laisser trop de choses dans l'implicite.
L'enseignant doit aider l'élève à distinguer les différents types de consignes auxquels il est confronté (celles de la vie de classe et celles en rapport avec les apprentissages : les consignes buts, les consignes de guidage, les consignes critères et les consignes procédures).
Les consignes doivent être adaptées à l'objectif et il ne faut pas confondre une "bonne" consigne avec une consigne "facile", "brève", "concrète".

-Exemples de Métacognition pour l'enseignant qui donne des consignes :

- Quel est l'intérêt, le but de la consigne. La consigne est-elle adaptée au type de tâche que je souhaite faire réaliser ?

- La compréhension de la consigne est-elle évaluée ? Si non, la complexité de celle-ci me permettra t-elle d'évaluer les connaissances visées ?
- Est-ce vraiment une aide pour l'élève, de décomposer ou d'expliciter la consigne ?
- Quel est le niveau d'exigence dans la présentation de la réponse ?
- Comment la passation de la consigne va-t-elle être réalisée ?
- La consigne écrite est-elle totalement ou partiellement dite à l'oral ?
- Faut-il intervenir pendant la réalisation de la tâche ?
- Des aides sont-elles nécessaires ?
- Les élèves doivent-ils être aidés de la même façon ? (pédagogie différenciée)
- Quel est le temps nécessaire pour réaliser cette tâche ? Le temps doit-il être limité ?

1.2) Les activités Métacognitives de l'élève

Gérard De Vecchi (2000, p.188-195) met en avant l'idée selon laquelle on apprendrait rarement aux élèves à analyser les consignes qui leur sont données bien que leur incompréhension soit un facteur d'échec scolaire.

Jean-Michel Zakhartchouk (1996, p. 21-22) considère également que l'élève doit être placé au coeur des activités métacognitives. L'enseignant doit permettre aux élèves, de prendre conscience des procédures qu'ils utilisent, d'expliciter la consigne etc.

L'enseignant ne doit en aucun cas fournir des explications, il doit laisser la possibilité aux élèves d'échanger en classe entière ou en groupe. Le fait de rester en retrait va permettre à l'élève de développer ses conceptions et de découvrir ce qu'on attend de lui.

Dans ce cas le rôle de l'enseignant dans les activités métacognitives se résume à relancer le débat et les discussions, réguler, reformuler ou encore synthétiser les idées des élèves etc.

Jean-Michel Zakhartchouk (2006, p. 147-167) considère qu'il est possible de revenir avec l'élève, lors d'une séance d'aide, sur la manière dont les consignes ont été données, ce qui a été dit ou omis par l'enseignant, souligner la ressemblance avec des consignes passées ou au contraire la nouveauté.

Il demeure qu'en amont, le professeur doit accompagner la distribution des consignes de moments réflexifs qu'il provoque : "Comprenez vous pourquoi vous ai-je donnés ce devoir à faire ? Que vais-je vous demander maintenant ?".

On est là dans un enseignement explicite qui accompagne la sollicitation de l'élève, sa mise en activité intellectuelle. Les pauses réflexives organisées par le professeur sont autant d'aides à un "enregistrement" par les élèves, lequel est forcément une réappropriation personnelle. Rien

à voir avec la simple répétition, souvent mécaniste, de la consigne. Mieux vaut par exemple, faire reformuler mentalement, à haute voix ou non, ce qui vient d'être donné.
Cependant Jean-Michel Zakhartchouk (1996, p.23) souligne le fait que la Métacognition présente également des inconvénients. Il affirme qu'une activité métacognitive peut ne pas être efficace auprès des élèves en difficulté. Il fait ce constat après avoir remarqué que certains élèves, en difficulté, ne voient pas l'intérêt de travailler sur la compréhension des consignes, ils refusent donc le travail réflexif proposé.

2) Les aspects de la consigne scolaire

Fabienne Schlund (2010, p.24-25) met en exergue le fait que la consigne liée aux tâches scolaires est plus difficile à comprendre pour les enfants.
En effet, lorsqu'il s'agit de consignes ritualisées, quotidiennes, la compréhension des élèves est immédiate. Ce type de consignes va permettre d'organiser les activités quotidiennes de la classe (écrire la date, se taire, etc.).
Le décodage de la consigne liée aux tâches scolaires est plus difficile car il s'agit pour l'enfant de réaliser une tâche donnée en respectant les attentes de l'enseignant (souligner un mot, coller des images dans le bon ordre, etc.).
De ce fait, il est nécessaire que l'enseignant contrôle les différents aspects de la consigne (la longueur de l'énoncé, le vocabulaire de l'énoncé, la syntaxe de l'énoncé, etc.) afin de la rendre plus compréhensible.

2.1) Longueur,vocabulaire et syntaxe de la consigne

Fabienne Schlund (2010, p.24-25) trouve qu'il est nécessaire de contrôler la longueur de l'énoncé et pense qu'il faut éviter les consignes doubles ou enchâssées (Tu rends le crayon rouge et tu coches la case de la collection qui a le plus de bonbons, etc.).
Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996, p.32) préconisent également d'éviter la consigne complexe qui contient dans une seule phrase, plusieurs consignes pouvant se chevaucher et rendre la tâche de l'élève plus difficile.
Cependant, ils affirment qu'il faut familiariser les élèves avec tous les types de consignes pour réduire les écarts dans leur capacité à traiter différents exercices.

Fabienne Schlund (2010, p.24-25) remarque également que le vocabulaire de l'énoncé n'est pas forcément acquis par tous les élèves. Le maître doit utiliser le vocabulaire adéquat car les

élèves peuvent confondre certains termes (colorie et dessine, coche et barre, entoure et encadre, souligne et surligne, etc.).
Gérard De Vecchi (2000, p.188-195) rejoint les idées de Fabienne Schlund en affirmant que la compréhension d'une consigne dépend en grande partie du vocabulaire employé et donne d'ailleurs un exemple pertinent pour souligner son propos.

-La maîtresse : "On ne peut (pas) avoir d'enfant que lorsqu'on est grand."

-Un enfant (5ans) : "Et les nains, ils (ne) peuvent pas avoir d'enfants ? (différence entre grand et âgé).

-La maîtresse : "Le sujet est placé devant le verbe. Dans la phrase "Julie mange du chocolat" où est le sujet ?"

-Un enfant : "C'est chocolat qui est sujet...parce que le sujet est placé devant." (différence entre devant et avant : devant, quant on lit de la gauche vers la droite, c'est...à droite!).

Gérard De Vecchi s'est également aperçu que beaucoup de termes, habituellement utilisés dans les consignes données aux élèves, représentaient parfois une source de confusion ou d'incompréhension. Il en est ainsi des verbes : faire, analyser, dire, comprendre, interpréter, calculer, caractériser, justifier, commenter, apprendre, expliquer, trouver, résoudre, imaginer, comparer, inventer, savoir, décrire, déterminer, construire, etc.
Il s'agit de "verbes mentalistes" qui ne sont pas assez précis. Il semble nécessaire, dans la mesure du possible, de les remplacer par des verbes exprimant des comportements mieux cernés. "Comparer" pourra devenir "noter par écrit sous la forme d'un tableau, les éléments identiques et les éléments différents contenus dans...".
De plus, certains mots sont porteurs de plusieurs sens. D'une discipline à l'autre, ils peuvent même avoir une signification tout à fait différente. Le meilleur exemple se rapporte sans doute aux mathématiques.
Christine Henniqueau et Dominique Thouin (2010, p.11-12) s'accordent sur le fait que le travail sur le sens des mots vise aussi la compréhension de l'implicite. Le travail sur les mots consiste aussi à prouver à l'élève que les mots sont "chargés" d'évoquer le savoir dont l'enseignant cherche à vérifier l'acquis.

Christine Henniqueau et Dominique Thouin (2010, p.11-12) soulignent aussi que la difficulté dans les consignes relève d'abord du manque de lexique : c'est l'absence de la conscience elle-même (en tant que connaissance active pendant l'acte de lire) des mécanismes producteurs du sens (la syntaxe) qui empêche l'élève de comprendre le texte.

2.2) Les aspects de la consigne à la maternelle

Josette Nguyen et Yvonne Semanaz (2010, p.17-18) proposent des activités pour amener les élèves à acquérir des stratégies efficaces face aux consignes.
Ces activités consistent à faire élaborer des consignes notamment par les élèves en maternelle.
La séance type de travail qu'elles proposent se déroule en quatre étapes :
Lors de la première étape, le groupe d'élèves observe des fiches exécutées par d'autres élèves, et doit inférer les consignes à l'origine du travail.
Les consignes à verbaliser sont de plus en plus complexes (un puis deux verbes d'action ; absence puis présence d'erreurs dans le travail observé). Un "lexique" de la consigne est progressivement constitué en moyenne section puis complété en grande section, sous forme de tableau référentiel des verbes rencontrés, représentés chacun par un pictogramme.

Durant la deuxième étape, chaque élève, isolé dans la classe et disposant d'un support imagé, doit inventer une consigne, la dicter à l'adulte et exécuter le travail correspondant.

Lors du troisième temps, le groupe d'élèves observe si les consignes sont correctes dans leur forme syntaxique et si le travail réalisé par chacun est conforme à la consigne qu'il a dictée. Le groupe propose, si besoin, une reformulation adéquate de la consigne et une correction des erreurs ou oublis.

Lors de la quatrième étape, chaque enfant, à tour de rôle, formule sa consigne à ses pairs et les aide à réaliser le travail.
Les productions de chaque élève (le travail qu'il a inventé et les fiches qu'il a exécutées sous la direction de ses camarades) sont collées dans son cahier.
Jacques Fraschini (2010, p.23) traite également de l'utilisation des pictogrammes pour favoriser la compréhension des consignes.
Il propose de réaliser au cycle 2 un "mémo-consigne" qui servira de référent durant l'année scolaire. Nous pouvons imaginer que cette aide puisse être adaptée à l'école maternelle où les élèves se familiarisent avec l'écrit.
Dans un premier temps la classe procède à une collecte de mots-consignes. Ces mots sont écrits sur une affiche provisoire qui s'enrichit de nouveaux mots au fur et à mesure des activités de la classe. Exemples de mots collectés : Compte-Ecris-Lis-Rédige-Complète-

Dessine-Souligne-Entoure-Groupe-Effectue-Barre-Observe-Réponds-Trouve-Retrouve-Choisis-Fais-Relie.

Au bout de quelques jours, le maître présente le projet : il s'agit de construire un "mémo-consignes" que chacun aura ensuite à sa disposition dans son porte-vues. Dans ce mémo, il y aura des mots-consignes mais aussi des dessins (qu'on appelle pictogrammes) qui représentent ce que le mot-consigne nous demande de faire (pour illustrer son propos, le maître fait circuler une fiche réalisée à partir de polices "picto-moustache" ou "baj-consigne"). Le groupe classe fait le bilan des mots déjà collectés. Le maître propose un mot-consigne qui n'est pas sur la liste, ce qui va amener le groupe classe à constater qu'il en existe d'autres.

Le maître invite donc chaque élève à partir à la recherche de nouveaux mots-consignes dans les différents manuels de la classe. Tous les mots-consignes collectés sont notés sur un document qui sera ensuite photocopié pour chaque élève.

Il propose ensuite aux élève une activité où il s'agit d'associer un pictogramme à un mot-consigne à partir de deux documents : une liste de mots-consignes et un ensemble de pictogrammes. *"Quelqu'un va choisir un premier pictogramme. Vous le collerez sur votre feuille de travail. Ensuite, nous lirons la liste des mots-consignes et nous découperons ceux qui peuvent correspondre au pictogramme."*

Un élève choisit un pictogramme et l'identifie verbalement en le "racontant" pour que le maître puisse le reconnaître. Lorsqu'il l'a reconnu, le maître colle le pictogramme (agrandi) sur une affiche, puis chacun le découpe et le colle sur sa propre feuille de travail.

La classe lit, à haute voix ou en lecture silencieuse, la liste des mots, et débat sur les mots qui peuvent être associés au même dessin. Le maître peut aussi enrichir la réflexion : *"Est-ce que le mot...pourrait aller avec le dessin ? Pourquoi ?" " Pourquoi ce mot ne va pas avec le dessin ?", "Quel autre dessin pourrait aller avec ce mot-consigne ?"*

Les mots-consignes retenus sont découpés et collés face au pictogramme sur la fiche de travail de l'élève. On procède ainsi pour quatre ou cinq pictogrammes. Le nombre de pictogrammes augmente au fur et à mesure des séances et des découvertes, suscitant alors un rappel du travail réalisé en réinvestissant l'affiche collective : *"Pouvez-vous me rappeler quels sont les mots-consignes qui vont avec ce pictogramme ?"*

Le maître met ensuite au propre un mémo personnel qui sera inséré dans le porte-vues de l'élève.

En activités de réinvestissement, le maître préparera des étiquettes collectives à partir de ce mémo. Ces étiquettes pourront être utilisées durant l'année scolaire ; un élève différent devra

chaque matin retrouver et afficher au tableau l'étiquette-consigne correspondant au travail en cours.

III) La passation de la consigne scolaire à l'école élémentaire

La passation de la consigne scolaire ne se limite pas à lire la consigne...Bien au contraire, il faut prendre en considération le fait que les élèves ne perçoivent pas de la même façon que l'enseignant la consigne scolaire. L'enseignant doit se fait veiller à se faire comprendre des élèves.

1) L'énoncé de la consigne scolaire à l'élémentaire

1.1) L'énoncé oral de la consigne scolaire

La passation de la consigne scolaire à l'école élémentaire ne se fait pas seulement de manière écrite . En effet, la plupart des consignes qui sont données par l'enseignant sont orales.

Christine Henniqueau et Dominique Thouin (2010, p.11-12) considèrent qu'il existe des erreurs que l'enseignant doit éviter :

- Croire qu'en lisant à sa place, même sur un ton expressif, l'élève comprendra mieux : or, il est resté mentalement passif.

-Croire que le sens "vient" tout seul, comme par transfusion parce qu'il a lu correctement la consigne : or, déchiffrer n'est pas comprendre.

-Dire : "Souligne les mots importants" : or, il ne sait pas comment identifier la nature de l'importance d'un mot, au nom de quelle logique il est important. L'élève entend d'autre part que certains sont importants...et donc d'autres ne le sont pas!

-Dire :"Relis bien!", la consigne ayant été mal comprise ; or, on laisse l'élève dans l'incertitude, il ne sait toujours pas par quelle procédure il va construire le sens du texte.

-Laisser l'élève reformuler la consigne avec ses mots, sans respecter la rigueur de l'énoncé. L'élève doit comprendre et analyser la consigne avec les mêmes termes (choisis avec la pertinence nécessaire) qu'il aura travaillés préalablement : il saura alors ce qu'il dit.

-L'informer des outils dont il a besoin pour réfléchir et agir, implicitement nommés dans la consigne.

Jean-Michel Zakhartchouk (1999, p. 43-45) estime que les consignes orales ne sont pas automatiquement plus compréhensibles que les consignes écrites. Chantal Mettoudi et Alain

Yaïche (1996, p. 40-41) complètent ses propos en proposant de varier la manière de donner des consignes : orales/écrites, collectives/individuelles.
Jean-Michel Zakhartchouk (1999, p. 43-45) souligne que lors de l'énoncé de la consigne à l'oral, l'enseignant doit veiller à utiliser le niveau de langue adapté. De plus, la passation de la consigne doit être faite au moment adéquat et à un rythme convenable. L'enseignant doit également trouver un équilibre entre le manque et l'excès d'informations, sans oublier de tenir compte de la diversité des élèves.
Le rôle de l'enseignant est aussi de favoriser l'attention et la concentration des élèves. Le passage par la reformulation en alternant le discours soutenu et le discours familier accompagné par une gestuelle est un bon moyen de favoriser l'attention et la concentration des élèves.

Jean-Michel Zakhartchouk (1999, p. 43-45) défend aussi l'idée selon laquelle le nombre de consignes données doit être limité pour ne pas saturer la mémoire des élèves qui doivent les mémoriser.
Il appuie cet argument en précisant que la "surabondance d'informations tue l'information". L'un des éléments clés de l'analyse de l'auteur est d'éviter une "surcharge cognitive". De ce fait, il faut éviter de donner la consigne lorsque l'élève est en train de réaliser une tâche ou pendant la distribution de documents, par exemple. Selon lui, peu d'élèves sont capables de réaliser plusieurs choses à la fois surtout lorsque les consignes sont complexes.
Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996, p. 40-41) contredisent en partie cette idée en ajoutant que pendant que les élèves réalisent une tâche, il est intéressant de faire relire ou reformuler la consigne pour qu'ils se la représentent à l'esprit et qu'ils n'oublient aucune information.

1.2) La reformulation de la consigne scolaire

Pour Jean-Michel Zakhartchouk (1999, p. 43-45), bien que certains élèves n'ont pas de mal à assimiler les consignes orales, d'autres ont besoin d'un temps essentiel de "reformulation interne" ainsi que de l'écriture de la consigne. Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996, p. 40-41) trouvent utile que dans le cadre d'un travail écrit que l'enseignant fasse copier la consigne et la fasse souligner pour que les élèves puissent mieux la repérer.

Jean-Michel Zakhartchouk (1999, p. 43-45) La compréhension de la consigne va aussi dépendre de l'expression et la voix de l'enseignant. Celui-ci doit faire en sorte que les élèves le comprennent et l'écoutent et qu'ils n'aient pas d'efforts à faire pour "l'entendre".
Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996, p. 40-41) proposent des conseils pour favoriser la compréhension de la consigne scolaire et conseillent donc aux enseignants de réserver un temps d'enseignement lié à la méthodologie des consignes de façon à ce que les élèves acquièrent les comportements pour décoder les consignes et y répondre.
L'enseignant fait distinguer les éléments de la consigne qui apportent des informations, des éléments injonctifs. Jean-Michel Zakhartchouk (1996, p.19-20) partage cette pensée et préconise d'entraîner les élèves à pratiquer les reformulations comme par exemple :

- transformer des consignes questions en consignes impératives et vice versa
- redire la consigne de façon simplifiée en modifiant syntaxe et lexique

Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996, p. 40-41) pensent que l'enseignant doit inciter les élèves à réfléchir après la passation de la consigne, à analyser les informations, et il ne doit pas les autoriser à y répondre spontanément sans avoir eu une réflexion préalable. Ceci permet d'éviter comme le souligne Jean-Michel Zakhartchouk (1996, p.19-20), "l'acte réflexe", " le comportement béhavioriste".

Jean-Michel Zakhartchouk (1996, p.19-20) pense qu'il faut laisser aux élèves un temps "d'appropriation personnelle" de la reformulation.
Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996, p. 40-41) conseillent en accord avec les idées de Jean-Michel Zakhartchouk que l'enseignant entraîne les élèves à prévoir et organiser la tâche, avant que ces derniers ne commencent à l'effectuer. Il peut faire vérifier aux élèves si l'avancé de leur travail correspond au travail attendu. De plus, l'enseignant peut accorder un moment de relecture dans le but que chaque élève voit si son travail est en accord avec la consigne et s'il est préférable de le modifier avant de le rendre.

Enfin, Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996, p. 40-41) rajoutent que la reformulation peut être faite par différents élèves. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est de corriger les incompréhensions de chacun des élèves.

2) La passation de la consigne scolaire à l'école maternelle

Marie Thérèse Zerbato-Poudou (2001, p. 115-117) est l'une des seules à s'être penchée sur la passation des consignes à l'école maternelle. Elle distingue deux manières d'énoncer la consigne scolaire à la maternelle : en collectif, ou en groupe "atelier".

2.1) En collectif et en groupe "atelier"

A l'école maternelle, les situations d'apprentissages se font quotidiennement de façon collective et se réalisent soit en groupe classe soit en petits groupes de travail, appelés "Ateliers", qui regroupent environ 6 à 8 élèves. Cependant, les tâches réalisées restent individuelles, chaque élève du groupe doit réaliser une activité, cette activité étant la même pour tous les membres du groupe.

L'énoncé des consignes donne requiert une manière de procéder particulière et ritualisée. Plusieurs méthodes sont appliquées à l'école maternelle mais ne sont pas obligatoires :
Dans un premier temps l'enseignant peut énoncer les consignes scolaires devant la totalité de la classe.

- **En groupe : "atelier"**

- L'enseignant peut également énoncer les consignes scolaires collectivement : une consigne scolaire pour chaque "Atelier". Les consignes peuvent être reprises auprès de chaque groupe de travail. Les consignes collectives qui vont ensuite être répétées dans chaque groupe permettrent aux élèves de se faire une première idée de la tâche qu'ils auront à réaliser. Cette première présentation peut avoir un effet motivationnel et leur permettre de donner du sens à l'activité qu'ils s'apprêtent à exécuter.
- L'enseignant peut énoncer les consignes directement dans chaque "Atelier" de travail, avant de débuter l'activité, sous prétexte que l'énoncé collectif est inutile et ne permet pas de mobiliser l'attention des élèves.

- **Répétition de la consigne par un élève**

L'enseignant peut demander à un ou plusieurs élèves de répéter la consigne. Le choix d'un élève peut être justifié par le fait de vouloir attirer son attention ou bien consolider sa mémorisation et celle des autres élèves .
Pendant la passation de la consigne scolaire, l'enseignant propose une démonstration, un modèle, ou un exemple de résolution de la tâche.
Il arrive que la consigne soit présentée sous forme de symboles au tableau et que ces consignes restent au tableau jusqu'à ce que tous les élèves aient réalisé l'activité.

2.2) Forme verbale et visuelle

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou (2001, p.115-117) complète son analyse en ajoutant que la consigne est ainsi présentée sous deux formes différentes, forme verbale et forme visuelle, afin de faire face à la diversité des élèves de la classe (certains citent à ce propos les rôles de la mémoire visuelle et auditive).

"Quoi qu'il en soit, à l'école maternelle, les consignes sont longuement explicitées, détaillées, modélisées, réitérées en cours de travail, ce qui montre l'attention que prêtent les enseignants à cette introduction à la tâche. "

Jacques Fraschini (2010, p.23) traite comme nous l'avons vu précédemment de l'utilisation des pictogrammes en lien avec le lexique pour favoriser la compréhension des consignes.
Il propose de réaliser au cycle 2 un "mémo-consigne" que les élèves peuvent utiliser à tout moment. Nous pouvons imaginer que cette aide puisse être adaptée à l'école maternelle où les élèves se familiarisent avec l'écrit et où la forme visuelle dont les pictogrammes, occupe une place importante dans la compréhension des consignes scolaires.

Cependant nous pouvons considérer que dans une classe de maternelle où les élèves ne maîtrisent pas encore l'écrit, le mémo-consignes se limite à rassembler divers pictogrammes, que les enfants peuvent reconnaître et identifier verbalement. Les enfants de maternelle peuvent aussi essayer de "raconter" le pictogramme au maître ou aux autres élèves de la classe, pour qu'ils puissent le reconnaître.

CADRE THÉORIQUE

I) Observation dans une classe de MS-GS de maternelle

La théorie de **Marie-Thérèse Zerbato-Poudou** semble la plus adéquate pour analyser l'observation réalisée dans une classe de MS-GS de maternelle.
A la maternelle, les consignes scolaires sont présentées sous deux formes différentes : verbale et auditive. Ces deux formes de présentation s'accordant avec la diversité des élèves et s'expliquant aussi par le fait que certains élèves ont une mémoire auditive alors que d'autres utilisent d'avantage leur mémoire visuelle.

L'une des particularités de l'école maternelle se résume dans le fait que les apprentissages se font soit de façon collective, soit en petits groupes de travail que l'on appelle "Ateliers". De ce fait, la passation des consignes scolaires à la maternelle se font en collectif et/ou en groupe "Atelier".

L'énoncé des consignes se fait donc d'une manière singulière et implique une mise en scène basée sur les rituels ; cette mise en scène étant propre aux apprentissages de l'école maternelle.
Marie-Thérèse Zerbato-Poudou met en avant trois possibilités d'exécuter la passation des consignes à l'école maternelle :

L'enseignant énonce les consignes devant la classe entière, il s'agit souvent d'une consigne qui concernent tous les élèves.

L'enseignant peut également énoncer les consignes de travail en "Atelier" devant la classe entière. Cependant la passation de ces consignes est en général renouvelée dans chaque groupe lors de la mise en activité. Dans ce cas, la passation se fait d'abord en classe entière car elle permet à l'élève de travailler sa mémoire, de le motiver, de faire des liens entre le tâche qu'il devra réaliser et celle de ses camarades, de situer la tâche qu'il devra réaliser dans un projet.

L'enseignant énonce les consignes directement dans chaque groupe "Atelier" au moment de la mise au travail des élèves car il considère qu'une première présentation en classe entière ne favorise en aucun cas l'attention et l'implication des élèves.

Habituellement, pour inciter à la mémorisation de la consigne, l'enseignant la fait répéter par un élève qui n'est pas nécessairement attentif.
Afin d'appuyer la compréhension des énoncés verbaux, l'enseignant ou un élève donne en complément de ces énoncés : une explication, un exemple, de réalisation de la tâche en question.
La consigne peut être présentée au tableau sous forme de symboles, de dessins par exemple et peut rester au tableau le temps que tous les élèves aient réalisé la tâche.

Pour conclure, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou explique que les consignes à l'école maternelle sont "longuement" expliquées, précisées, modélisées, répétées pendant la réalisation de la tâche.

II) Expérimentation dans une classe de CM1

Les apports théoriques concernant l'utilisation des consignes complexes de Chantal Mettoudi et Alain Yaïche me paraissent les plus appropriés pour analyser l'expérimentation réalisée en classe de CM1.
La consigne scolaire doit être correctement formulée pour permettre à l'élève de réaliser la tâche attendue. De ce fait, les auteurs cités ci-dessus conseillent d'éviter les consignes complexes.

En effet, la compréhension des consignes complexes peuvent empiéter sur le temps de réalisation de la tâche scolaire. Chantal Mettoudi et Alain Yaïche insistent sur le fait qu'il faut distinguer la consigne de la tâche en précisant que l'élève peut très bien réaliser une tâche complexe à partir d'une consigne simple.
La consigne complexe contient dans une seule phrase, plusieurs consignes pouvant se chevaucher et rendre la tâche de l'élève plus difficile.

Cependant, ils affirment qu'il faut familiariser les élèves avec tous les types de consignes pour réduire les écarts dans leur capacité à traiter différents exercices.

Il en est de même pour Fabienne Schlund qui pense également qu'il est nécessaire de contrôler la longueur de l'énoncé. Elle déconseille l'utilisation des consignes doubles ou enchâssées.

Jean-Michel Zakhartchouk me semble avoir une réflexion importante à retenir selon laquelle certaines simplifications empêchent la mobilisation intellectuelle de l'élève ou encore la sollicitation de sa "zone proximale de développement". Il décrit ces consignes comme "sans enjeu intellectuel" et considère qu'il faut prendre en considération un certain nombre de paramètres pour se rapprocher de la bonne consigne.

Ces différentes théories en rapport avec les consignes scolaires complexes vont me permettre d'analyser et interpréter les données recueillies lors de l'expérimentation réalisée en classe de CM1.

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES RECUEILLIES

1) Observation dans une classe de MS-GS de Maternelle

Cette observation a été réalisée à l'école maternelle "La Moulinelle" à Beaucaire, lors de la présentation d'Ateliers en collectif par l'enseignante dans sa classe de Moyenne et Grande section ***(voir transcription objectivée : annexe 1)***.

En début de semaine l'enseignante présente quatre ateliers à la classe entière. Elle énonce les consignes collectivement, une pour chaque groupe de travail d'environ six élèves, qu'elle a formé au début de l'année (les Bleus, les Verts, les Rouges, les Oranges).

Cette présentation orale des consignes est accompagnée d'une présentation visuelle de ces consignes au tableau avec le titre de chaque Atelier (Lecture, Mathématiques, Ecriture, Graphisme), des symboles et les 4 couleurs qui se réfèrent aux groupes de travail (Bleu, Vert, Rouge, Orange).
A l'école maternelle, la consigne est principalement verbale. Cependant, nous l'avons vu, 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.

L'enseignante écrit le son [m], dessine un panier et une flèche qui va du son [m] au panier, pour qu'ils comprennent qu'ils doivent mettre l'image des objets qui se prononcent avec le son [m] dans un panier.
Elle écrit au tableau les syllabes "ma" et "mon" que les élèves doivent reproduire, entre 2 lignes qui symbolisent les lignes qu'elle a tracé sur les ardoises des élèves.
Elle écrit les chiffres de 1 à 7 pour que les élèves comprennent qu'ils doivent compter jusqu'à 7.

Cette mise en scène de la présentation des consignes a été ritualisée par l'enseignante. Chaque jour, durant la semaine, elle présente les mêmes Ateliers. Cependant, à partir du second jour de la semaine, elle laisse les titres, les symboles et les couleurs de chaque groupe de travail, accrochés au tableau.

Lorsqu'elle présente les consignes collectivement, l'enseignante demande généralement à des élèves, volontaires (Tom, par exemple) ou pas (Hugo et Kylian, par exemple) de reformuler la consigne.
L'enseignante veille à ce que les élèves soient calmes et attentifs lors de la présentation des Ateliers.
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.
Enfin, ces consignes sont reprises individuellement dans chaque groupe de travail.

Les consignes énoncées par l'enseignante sont longuement explicitées et modélisées. Notamment lorsqu'elle fait la distinction entre le son [m] et la lettre "m" , elle répète plusieurs fois le son [m]. Elle passe également un long moment à expliquer l'écriture des syllabes "ma" et "mon" en les écrivant lentement au tableau et faisant aussi une distinction entre la lettre "m" et la lettre "n" à l'aide de comparaisons (3 ponts et 2 ponts). Elle fait une explication détaillée à l'aide de comparaisons de l'écriture de la lettre "a" (un rond et un canne) et "o" (un rond).

Le déroulement de la présentation des consignes dans cette classe de MS-GS de maternelle est en accord avec la présentation que décrit Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. En effet, dans ce début de séance de classe nous pouvons distinguer plusieurs similitudes avec le constat que pose Marie-Thérèse Zerbato-Poudou à propos de la présentation de la consigne scolaire.
L'enseignante a avant tout présenté le travail que les élèves devaient réaliser en classe entière.
De plus, une seconde étape où l'enseignante a renouvelé la présentation des consignes en "Atelier" a été réalisé mais non enregistrée.
Nous pouvons constater que l'enseignante use de divers méthodes pour faciliter la compréhension des élèves.

Tout d'abord elle prend la peine d'expliciter la consigne de façon à ce que les élèves comprennent au mieux la tâche à réaliser. Ensuite elle demande également à des élèves, même inattentifs de reformuler "avec leurs mots" la consigne qui a été présentée.
L'enseignante jongle également entre le verbal et le visuel. Elle modélise la consigne au tableau à l'aide de schémas et articule lors de ses explications afin de permettre la mémorisation des consignes par les élèves. Elle prend le temps d'écrire lentement au tableau, ce qui favorise également l'attention des élèves. Enfin l'enseignante laisse au tableau les

schémas qui modélisent les consignes afin que les élèves puissent les consulter à tout moment au cours de la réalisation de leur tâche scolaire.

Il aurait été intéressant de filmer cette séance de classe afin de mieux se rendre compte de la manière dont l'enseignante réalise la présentation des consignes aux élèves. Les efforts de l'enseignante sont considérables pour maintenir l'attention des enfants qui ne sont pas toujours attentifs pendant la présentation des consignes.
J'ai pu constater que l'enseignante réalise non seulement une présentation des consignes en classe entière, mais aussi en groupe "Atelier" et de façon individuel pour les élèves qui en éprouvent le besoin.
Ces différentes étapes sont incontestablement des moyens pour favoriser la compréhension des consignes scolaires.

La présentation des consignes scolaires à l'école maternelle, ne doit en aucun cas être sous estimée. Pour s'assurer de la bonne compréhension de ses consignes, l'enseignant doit multiplier les moyens et les astuces pour captiver l'attention et l'implication de ses élèves lors de l'énoncé des consignes.

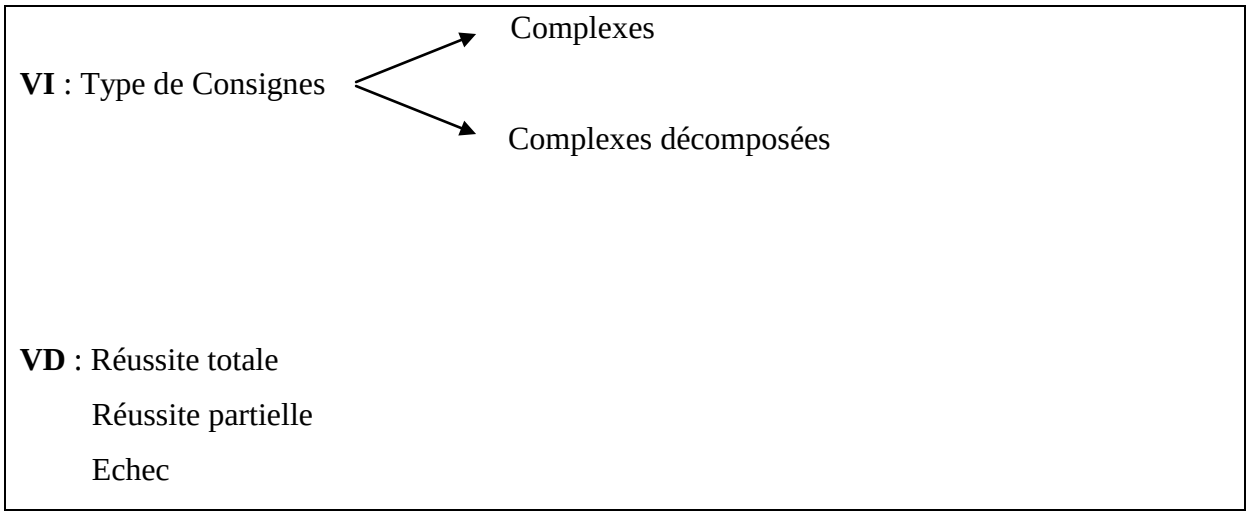
2) Expérimentation dans une classe de CM1

Cette expérimentation a été mise en place dans une classe de CM1 de 20 élèves à l'école "Mont-Duplan" à Nîmes. La classe a été divisée en deux groupes d'élèves de niveaux hétérogènes :
- Un premier groupe de 11 élèves devait réaliser une série de 4 exercices dont les consignes étaient complexes ***(voir la fiche d'exercices : annexe 2)***.
- Un second groupe de 9 élèves devait réaliser les mêmes exercices que le premier groupe. Cependant, les consignes ont été décomposées ***(voir la fiche d'exercices : annexe 3).***

Une fois les exercices terminés, les élèves devaient retourner leur feuille et attendre que tout le monde ait terminé. Aucune limitation de temps n'a été imposée aux élèves pour effectuer la tâche.

Afin de ne créer aucun biais dans cette expérimentation aucune indication supplémentaire n'a été donnée aux élèves (pas de lecture des consignes à l'oral, pas de reformulation des consignes).
Avant de distribuer les fiches d'exercices j'ai précisé aux élèves que je ne pouvais pas répondre à leurs questions et qu'ils devaient se débrouiller seuls.
Lors de la correction des exercices réalisés par les élèves ***(voir les fiches d'exercices corrigées : annexe 4)***, j'ai noté si la réussite à chacun des exercices était : totale,partielle, ou si l'élève avait échoué.

Pour synthétiser, la variable indépendante de cette expérimentation est le type de consignes (complexes ou complexes décomposées), et les variables dépendantes sont les différents degrés de réussite (réussite totale, réussite partielle, échec).



Avant que les élèves débutent la réalisation des exercices, je leur ai précisé qu'ils avaient besoin d'un crayon ou feutre bleu et rouge de façon à ce qu'ils ne perdent pas de temps à chercher le matériel nécessaire. Cependant j'ai pu m'apercevoir que 3 élèves avaient réalisé la totalité des exercices en bleu et rouge. Cela est sûrement dû à un implicite de ma part ; je ne leur ai pas spécialement précisé que l'utilisation des crayons de couleurs était utile exclusivement dans l'exercice 3.

Les différentes tâches que les élèves devaient réaliser ne visaient pas à évaluer des compétences disciplinaires mais au contraire à évaluer d'un point de vue méthodologique, l'impact des consignes complexes.
Fabienne Schlund trouve qu'il est nécessaire de contrôler la longueur de l'énoncé et pense qu'il faut éviter les consignes doubles ou enchâssées Cependant, je leur ai demandé de réaliser des tâches simples à partir de consignes complexes. Les élèves se sont également étonnés de devoir réaliser ce type de tâches qu'ils n'avaient pas l'habitude de réaliser avec leur enseignante. Ils n'ont pas pu inscrire ces différentes tâches dans un projet d'où l'intérêt de réaliser un travail métacognitif afin d'éviter toutes ces incohérences.

Les résultats obtenus pour chaque exercice, lors de cette expérimentation sont les suivants :

Exercice 1 :

	Consignes complexes	Consignes complexes décomposées	**Total**
Réussite totale	5	9	**14**
Réussite partielle	1	0	**1**
Echec	5	0	**5**
Total	**11**	**9**	**20**

Exercice 2 :

	Consignes complexes	Consignes complexes décomposées	**Total**
Réussite totale	8	6	**14**
Réussite partielle	2	2	**4**
Echec	1	1	**2**
Total	**11**	**9**	**20**

Exercice 3 :

	Consignes complexes	Consignes complexes décomposées	**Total**
Réussite totale	1	6	**7**
Réussite partielle	6	2	**8**
Echec	4	1	**5**
Total	**11**	**9**	**20**

Exercice 4 :

	Consignes complexes	Consignes complexes décomposées	**Total**
Réussite totale	8	5	**13**
Réussite partielle	0	0	**0**
Echec	3	4	**7**
Total	**11**	**9**	**20**

J'ai utilisé le Khi-deux d'indépendance **(voir calculs : annexe 5)** afin de voir s'il y a un lien entre le type de consignes données (complexes ou complexes décomposées) et le degré de réussite à la tâche (réussite totale, réussite partielle, échec), dans les quatre exercices confondus.
Les résultats ont démontré qu'il n'y avait aucun lien entre le type de consignes données aux élèves et le degré de réussite à la tâche.

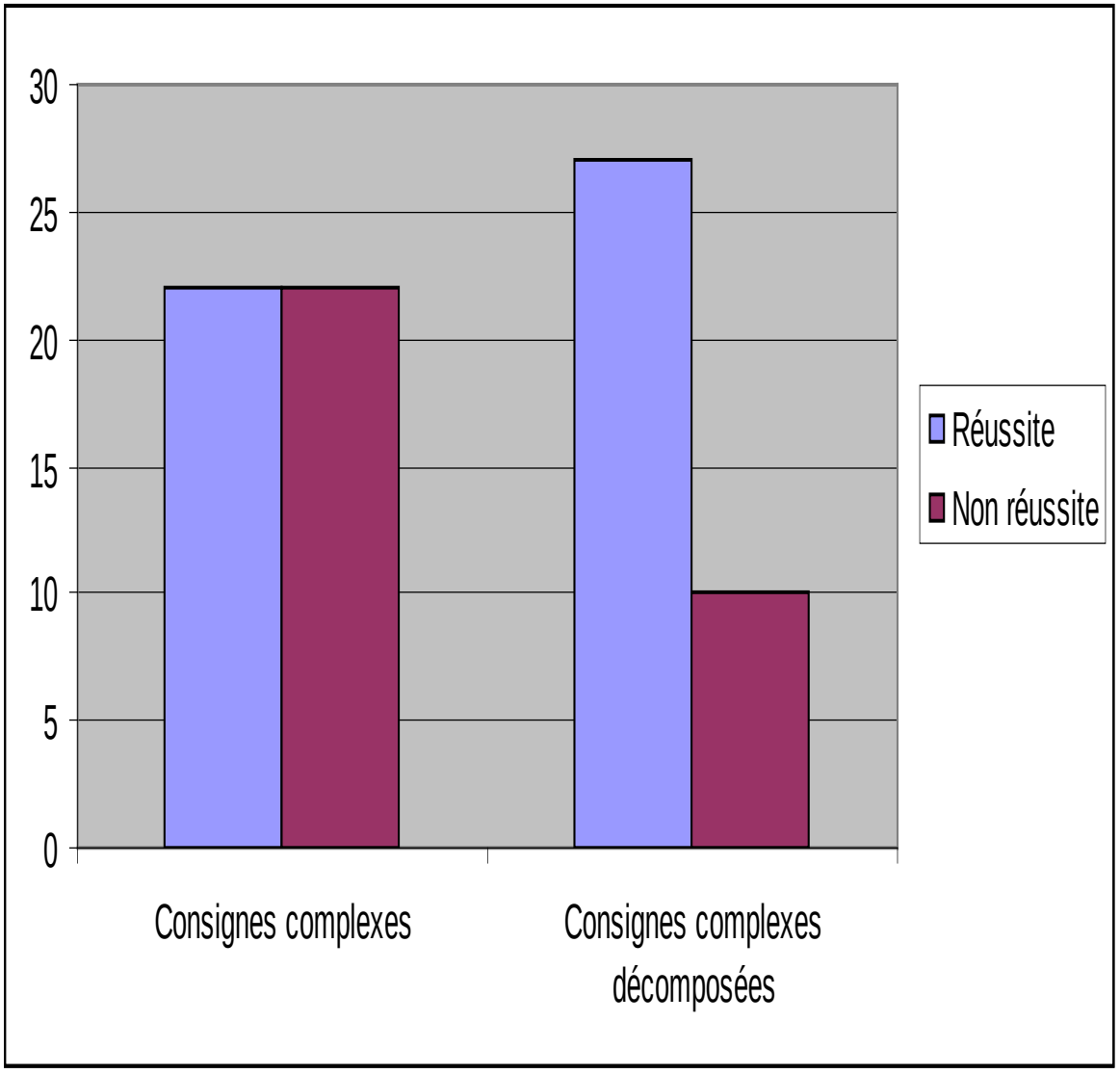
Je me suis ensuite posée la question de savoir, si la réussite partielle devait être considérée comme une réussite ou au contraire un échec. Il m'a semblé qu'il était plus judicieux de considérer cette réussite partielle comme un échec pour pouvoir différencier de façon pertinente les réussites et les échecs. Pour éliminer ce biais, il me semblait donc essentiel de fusionner mes deux variables : réussite partielle et échec car la réussite partielle à une tâche peut également être considérée comme un échec partiel...Puis j'ai de nouveau utilisé le Khi-deux d'indépendance **(voir calculs : annexe 5)** afin de voir s'il existe un lien entre le type de consignes données (complexes ou complexes décomposées) et le degré de réussite à la tâche (réussite et non réussite).

Les données utilisées pour calculer le Khi-deux sont les suivantes :

	Consignes complexes	Consignes complexes décomposées	**Total**
Réussite	22	27	**49**
Non réussite	22	10	**32**
Total	**44**	**37**	**81**

Cette analyse nous permet d'affirmer que le nombre d'échec aux exercices est plus élevé lorsque les consignes sont complexes et qu'il y a un lien de dépendance entre le type de consignes données aux élèves (consignes complexes ou consignes complexes décomposées) et le degré de réussite à la tâche (réussite ou non réussite).

Degré de réussite aux exercices en fonction du type de consignes



Le fait d'avoir contrôlé la longueur des énoncés en les décomposant a facilité pour les élèves la compréhension des consignes. L'analyse de Chantal Mettoudi et Alain Yaïche s'est confirmée lors de cette expérimentation. Le fait d'avoir décomposé les consignes et de les avoir structuré dans l'espace a permis aux élèves de réaliser la tâche étape par étape et donc de minimiser les incompréhensions.
Mais cette simplification soulève un problème important. En effet, certaines simplifications ne risquent-elles pas d'empêcher la mobilisation intellectuelle de l'élève ou encore la sollicitation de sa "zone proximale de développement". Ces consignes peuvent paraître comme "sans enjeu intellectuel" comme l'affirme Jean-Michel Zakhartchouk. Il faut sans doute trouver un équilibre entre les deux.

J'ai remarqué en passant dans les rangs que les élèves qui réalisaient une fiche d'exercices avec consignes complexes relisaient plusieurs fois les consignes et mettaient plus de temps pour réaliser la totalité des exercices que les élèves qui réalisaient la fiche d'exercices avec consignes complexes décomposées.

En effet, les consignes complexes contenaient plusieurs consignes enchâssées et ont suscité plusieurs questionnements de la part des élèves.
Je partage l'idée de Chantal Mettoudi et Alain Yaïche ; il me semble important de donner aux élèves des tâches à réaliser avec des consignes complexes car ils seront amenés à en rencontrer tout au long de leur scolarité d'où le but de les familiariser avec ce type de consignes notamment à travers ce type d'exercices de méthodologie de la consigne scolaire. Or, souvent on évite de donner ce genre de consignes aux élèves, notamment les élèves en difficulté.

A trop vouloir contrôler les biais de cette expérimentation, d'autres biais auxquels je n'avais pas pensé sont apparus.
Tout d'abord en début d'expérimentation j'ai précisé aux élèves qu'ils ne devaient pas me poser de questions et qu'ils devaient se débrouiller seuls. Or, le fait d'avoir cette position à leur égard était en contradiction avec le rôle de l'enseignant qui doit être de répondre aux questions des élèves et surtout lorsqu'il s'agit d'expliciter une consigne scolaire.
D'autant plus, que le rôle de l'enseignant au début de tout exercice, est d'énoncer les consignes scolaires ou de les faire lire par un ou plusieurs élèves. De plus, en présence

d'incompréhensions l'enseignant peut reformuler ou faire reformuler les consignes par les élèves.

Je me suis également rendu compte que dans l'exercice 3, je demandais aux élèves de colorier une bande dans un tableau, puis une autre dans un autre tableau, or cela ne représentait pas vraiment un tableau mais plutôt une succession de bandes. L'emploi de ce mot inadapté a pu induire les élèves dans l'erreur.

J'ai également remarqué que certains élèves étaient perturbés par le fait que j'intervienne dans leur classe, pour leur faire réaliser ce genre de tâche scolaire. Certains craignaient que ce soit noté, d'autres n'en voyaient pas l'intérêt notamment les élèves en difficulté. Je pense donc que la tâche n'a pas été prise au sérieux par certains élèves de la classe.

Il serait intéressant de réaliser cette expérimentation en testant les consignes complexes en français par exemple, ou en mathématiques. Cependant la difficulté à évaluer si l'échec est dû à une incompréhension de la consigne scolaire est importante. En effet dans ce cas précis, il est difficile d'affirmer si l'échec à la tâche est dû à une incompréhension de la consigne ou bien à manque de savoirs nécessaires à la réalisation de la tâche scolaire.

CONCLUSION

Nous pouvons donc constater que c'est à travers la compréhension d'une tâche scolaire que l'élève va assimiler les apprentissages mis en jeu.
De ce fait, la consigne scolaire doit être considérée dans toutes ses dimensions car la compréhension de la tâche scolaire en dépend.

Durant mes stages, j'ai seulement observé la passation des consignes scolaires par une enseignante de maternelle ; en revanche, il aurait fallu questionner l'enseignante sur les méthodes qu'elle utilisait pour rendre ses consignes plus compréhensibles par les enfants. Cette recherche supplémentaire aurait sans doute facilité l'analyse de mon observation. Cette observation aurait pu être étendue à d'autres types d'activités réalisés par les élèves de maternelle. De plus, la comparaison d'une présentation des consignes collectivement et d'une présentation de ces mêmes consignes individuellement dans chaque groupe aurait également été intéressante.

D'autre part, l'expérimentation que j'ai réalisée dans la classe de CM1 m'a semblé limitée car les exercices proposés aux élèves portaient sur la méthodologie de la consigne et ne faisaient aucunement référence à des savoirs mais il est intéressant de travailler régulièrement sur les consignes complexes afin de les familiariser à ce type de consignes.

Les recherches sur la compréhension des consignes scolaires qui ont été menées à l'école maternelle , au cycle 2 et au cycle 3 ne sont pas nombreuses. Les différents apports théoriques de Jean-Michel Zakhartchouk rendent compte d'activités effectuées au Collège mais peuvent s'étendre à l'école primaire. J'ai également supposé que certains travaux réalisés en classe de CP pouvaient faire l'objet d'un même travail à l'école maternelle.

Afin d'approfondir les recherches, il est nécessaire de réaliser les observations et les expérimentations sur un échantillon d'élèves différent : soit dans d'autres classes de maternelle, ou bien dans des classes de niveaux différents, de cycle 2 et de cycle 3.
La réalisation de ce travail de recherche dans le cadre d'une expérience professionnelle plus longue aurait été bénéfique pour pouvoir réaliser d'autres observations et expérimentations sur le terrain. Pendant la réalisation de ce mémoire de recherche, j'ai constamment eu le sentiment d'un travail inachevé qui devait être adapté aux seules ressources disponibles sur le thème et

dont le plan se métamorphosait régulièrement. L'élaboration de ce travail de recherche m'a permis de réaliser que lors de l'élaboration et la passation des consignes scolaires, l'enseignant doit s'extraire de sa logique d'adulte pour raisonner dans une logique d'élève afin de favoriser au mieux la compréhension des consignes scolaires.

Ce mémoire de recherche conforte également le fait que l'enseignant doit sans cesse revenir sur sa pratique et ne pas toujours justifier les incompréhensions des élèves par leur inattention. Nous avons pu voir à travers ce mémoire qu'il y a de nombreux éléments à prendre en compte lors de l'élaboration et la passation des consignes scolaires. Ces éléments peuvent être vus comme une perte de temps par l'enseignant mais je pense qu'au contraire ils peuvent permettre de gagner du temps sur le long terme.

BIBLIOGRAPHIE

Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M-C., Roussel, M-P. (2007), Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation. Larousse Bordas, Paris, p.72-73.

De Vecchi, G. (2000), *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education, Paris, p.188-195.

Fraschini, J. (2010). *Le mémo-consigne*, Cahiers Pédagogiques, 483, p. 23.

Henniqueau, C., Thouin, D. (2008), *On croit bien faire, mais...*, Cahiers Pédagogiques, 483, p.12.

Meirieu , P. (1993). *Apprendre, oui mais comment ?*, Pédagogies, ESF éditeur, Paris, p. 183.

Nguyen, J., Samanaz, Y. (2010), *Cogito, lecteur de consignes sum !*, Cahiers Pédagogiques, 483, p.17.

Raynal, F., Rieunier, A. (1997). Pédagogie :dictionnaire des concepts clés, ESF Editeur, Paris, p90.

Schlund, F. (2010). *Echapper à la consigne uniforme*, Cahiers Pédagogiques, 483, p. 24-25.

Zakhartchouk, J-M. (2008), *Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre*, Cahiers Pédagogiques, 483, p. 10.

Zerbato-Poudou, M-T. (2001). *Spécialités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche*, Pratiques, 111-112, p.115-117.

Zakhartchouk, J-M. (2006), *Apprendre et Comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Editions Retz, Paris, p147-167.

Zakhartchouk, J-M. (1999). *Comprendre et lire les énoncés et les consignes*, Cahiers pédagogiques, CRDP, Amiens, p. 43-45.

Zakhartchouk, J-M. (1996). *Consignes : Aider les élèves à décoder*, Pratiques, 90, p. 11-12.

Zakhartchouk, J-M. (1990). *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP, Amiens, p. 14.

VIème colloque de l'IIGM, (2005). *La consigne, c'est la consigne*, Paris. Disponible sur le web : <http://www.phonimage.org/phoninfo/typologie.pdf>

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 :

Transcription objectivée de la présentation des Ateliers en MS-GS **43-46**

Annexe 2 :

Fiche d'exercices avec consignes complexes **47-49**

Annexe 3 :

Fiche d'exercices avec consignes complexes décomposées **50-60**

Annexe 4 :

Fiches d'exercices corrigées, réalisées par les élèves de CM1 **61-78**

Annexe 5 :

Calculs des Khi-deux d'indépendance **79-82**

ANNEXES

Temps	Verbalisation	Traces écrites	Episodes
0'17''	On commence par les Rouges...alors...Les Rouges...qui est chez les Rouges ?	L'enseignante place l'étiquette qui se réfère au groupe des Rouges, avec la couleur et le nom du groupe. Elle écrit sous l'étiquette correspondant au groupe des Rouges le titre de l'Atelier : "Lecture".	Attribution du premier Atelier au groupe des Rouges.
0'33''	Hugo, qu'est ce que vous faites ce matin ? Hugo : il faut mettre le "m". C'est le [m], dans le panier de [m]...comme le [m] de la maison. Très bien.	L'enseignante écrit le son [m] sous le titre de l'Atelier "Lecture". Elle dessine également un panier et une flèche qui va du son [m] au panier.	Reformulation de la consigne par un élève du groupe des Rouges. Distinction entre la lettre "m" et le son [m] à l'oral.
0'57''	Attends, ils ne sont pas attentifs. Jonah je te le redis. Non, je vais attendre que Billal ait fini de toucher ses chaussures et que tout le monde écoute. Lahcen, tu écoute bien ce que tu dois faire ce matin et Malcolm aussi parce qu'après tu vas me demander "où je vais?".		Attente d'une écoute attentive de la part des élèves.
1'08''	Donc les Rouges vous êtes à la lecture pour faire... Les élèves : [m]. Le panier du [m]. Très bien.		Répétition de la consigne.

1'38''	Les Bleus... Kylian...Attends, il y a Amélie qui parle. Je vais pas y arriver. Sinon...Tom ! Kylian tu nous dis ce qu'il faut écrire ce matin. Regarde sur l'ardoise...	L'enseignante place l'étiquette qui se réfère au groupe des Bleus, avec la couleur et le nom du groupe. Elle écrit sous l'étiquette correspondant au groupe des Bleus le titre de l'Atelier : "Ecriture".	Attribution du second Atelier au groupe des Bleus.
2'09''	Kylian : ... (un chuchotement) Dis le fort. Kylian : son prénom. Son prénom. Alors on écrit son prénom sur l'ardoise. Il est encore en train de... Le prénom en attaché, ensuite tu tournes l'ardoise et tu me dis ce qu'il y a. Kylian : le m.		Reformulation de la consigne par un élève du groupe des Bleus.
2'18''	Le m. Un, deux, trois ponts. Yanis ! Mais je vais tous vous appeler un par un ce matin ?!	L'enseignante écrit doucement la lettre "m" au tableau.	Explication de l'écriture de la lettre "m" à l'aide d'une comparaison (3 ponts).
2'30''	Après "m" il y a quelle lettre ? "m" et "a", ça fait "ma".		Liaison entre 2 lettres : "m" et "a". Formation de la syllabe "ma"
2'39''	Attention le "a" je suis obligée de lever ma craie pour le faire parce qu'il part d'en haut, je fais un rond et une canne.	L'enseignante écrit doucement la lettre "a" accrochée à la lettre "m" pour former le "ma".	Explication de l'écriture de la lettre "a" à l'aide de comparaisons (un rond et une canne).
3'03	Et ensuite "mon", "m", le "o" je suis obligée aussi de partir d'en	L'enseignante écrit doucement la syllabe "mon" au tableau.	Explication de l'écriture de la lettre "o" à l'aide d'une

	haut. Mélanie ! Donc je pars d'en haut, je fais un rond, je rentre à l'intérieur et je ressors. Et je fais deux ponts pour le "n".		comparaison (rond). Explication de l'écriture de la lettre "n" à l'aide d'une comparaison (2ponts). Liaison de 3 lettres : "m", "o" et "n". Formation de la syllabe "mon".
3'06''	Trois pour le "m", deux pour le "n".	L'enseignante réécrit doucement la lettre "m" et la lettre "n" au tableau.	Distinction entre la lettre "m" et la lettre "n".
3'17''	Ensuite les verts. Les verts vous allez...qu'est ce qu'ils vont faire les verts ?	L'enseignante place l'étiquette qui se réfère au groupe des Verts, avec la couleur et le nom du groupe. Elle écrit sous l'étiquette correspondant au Groupe des Verts le titre de l'Atelier : "Mathématiques".	Attribution du troisième Atelier au groupe des Verts.
3'30''	Tom : Moi ! Qu'est ce que tu vas faire Tom ce matin ? Tom : Compter. Jusqu'à... Tom : 7 ! Très Bien Tom. Compter jusqu'à 7	L'enseignante écrit sous le titre de l'Atelier "Mathématiques" les chiffres de 1 à 7 au tableau.	Reformulation de la consigne par un élève.
3'50''	Et les Oranges vous allez me faire les contes...pas les contes, c'est la lecture. Vous allez aller à l'Atelier avec Zohra. Elle vous réexpliquera.	L'enseignante place l'étiquette qui se réfère au groupe des Oranges, avec la couleur et le nom du groupe.	

		Elle écrit sous l'étiquette correspondant au groupe des Oranges le titre de l'Atelier : "Lecture".	

Prénom : …..... **Date :** …..

Exercice 1 :

Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

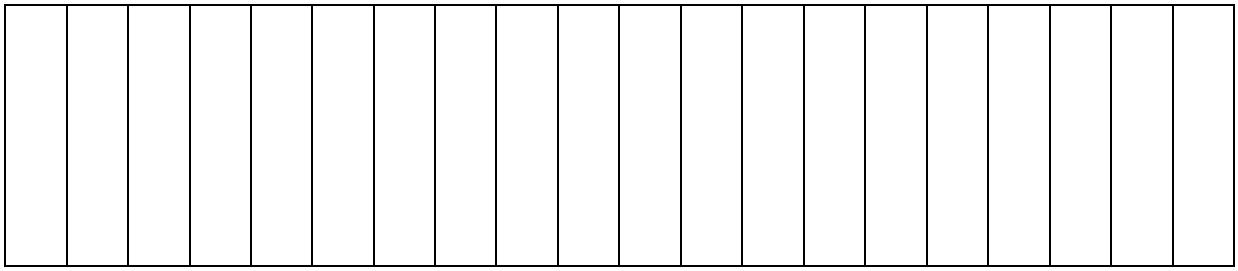
Exercice 2 :

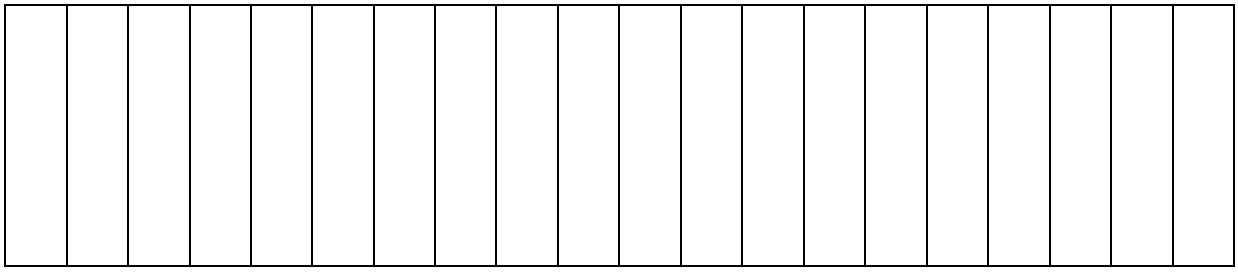
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

130	55	39
110 + 20 = 140	58 + 3 = 61	32 + 6 = 35
120	62	38

Exercice 3 :

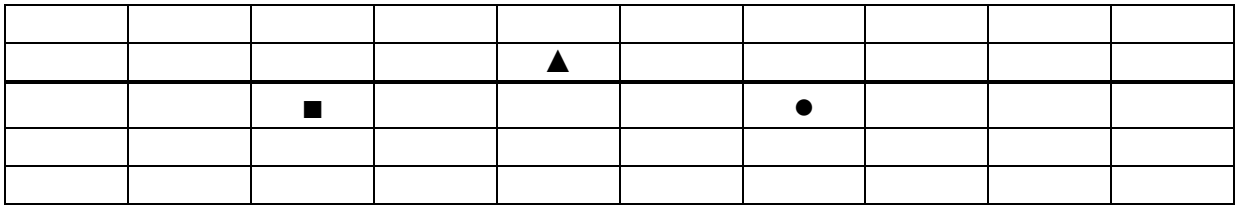
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.





Exercice 4 :

Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



Prénom : …..... **Date :** …..

Exercice 1 :

Dans la phrase ci-dessous : 1) tu entoures le premier mot

2) tu soulignes le dernier

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :

Pour chaque addition : 1) tu entoures le résultat correct

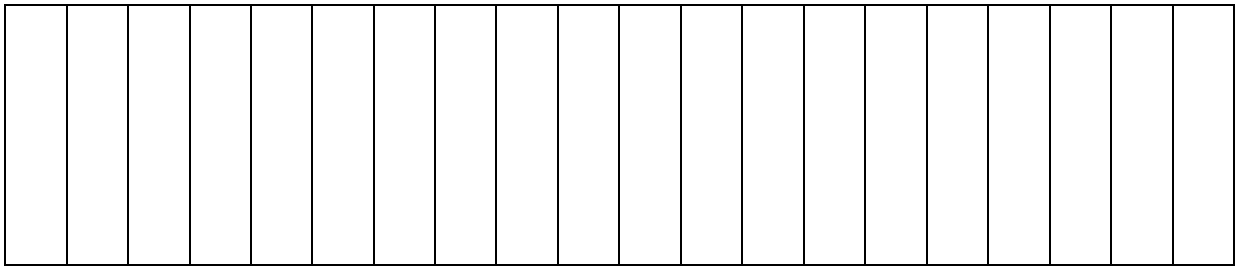
2) tu barres les résultats incorrects

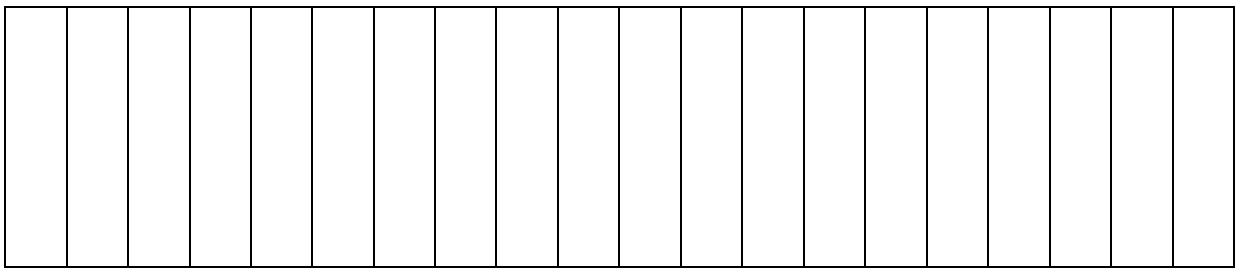
130	55	39
110 + 20 = 140	58 + 3 = 61	32 + 6 = 35
120	62	38

Exercice 3 :

Dans le deuxième tableau : 1) tu colories en bleu la cinquième bande

2) tu colories en rouge la deuxième bande





Exercice 4 :

Au dessus de la ligne noire : 1) tu mets une croix entre le triangle et le carré

				▲					
		■				●			

Prénom : Katnic..... **Date :** 09/05/19.....

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

(Maître) Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage. réussite totale

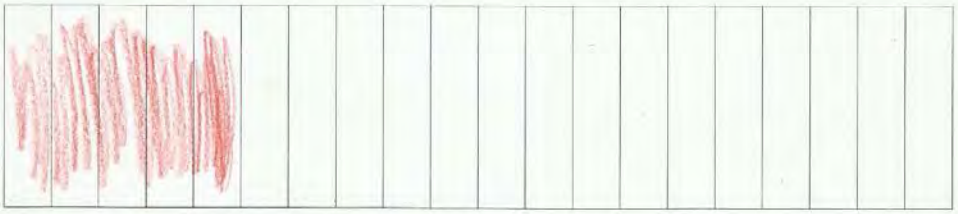
Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

(130)	55	39 réussite
110 + 20 = 140	58 + 3 = (61)	32 + 6 = 35 partielle
120	62	(38)

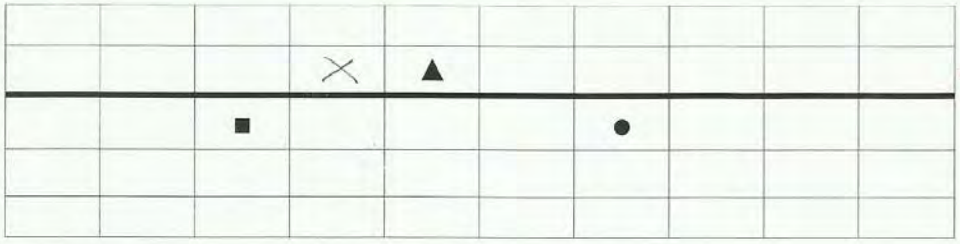
Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.



échec



Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



réussite totale

Prénom : Salim **Date :** 06/05/12

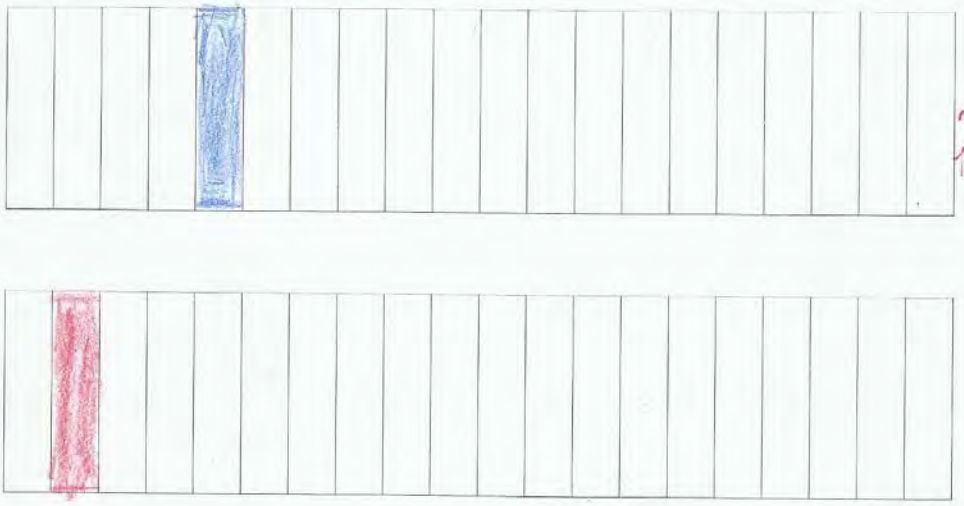
Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage. échec

Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

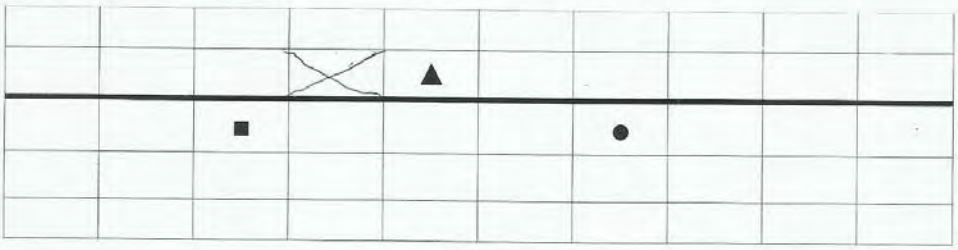
130 110 + 20 = 140 120	55 58 + 3 = 61 62	39 réussite 32 + 6 = 35 partielle 38

Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.



réussite partielle

Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



réussite totale

Prénom : Philippe **Date :** 5/05/19

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

échec

Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

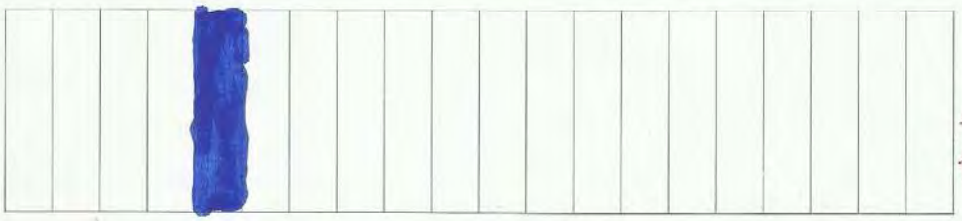
110 + 20 = ~~140~~ (130) ~~120~~

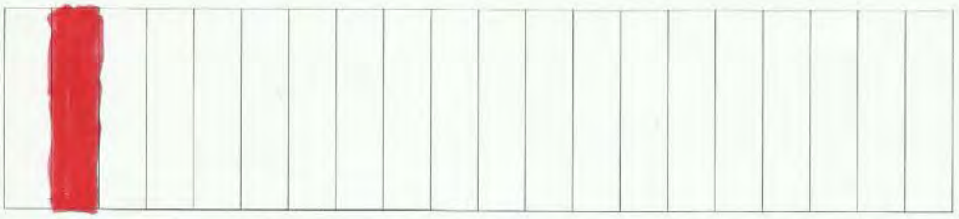
58 + 3 = ~~55~~ (61) ~~62~~

32 + 6 = ~~39~~ ~~35~~ (38)

réussite totale

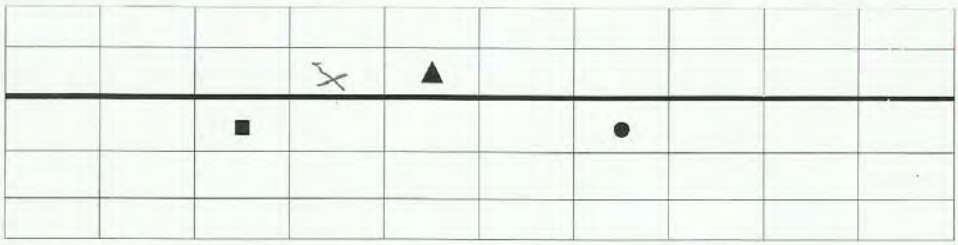
Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.





réussite partielle

Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



réussite totale

Prénom : Ludivine **Date :** 4/05/12

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

(Maître) Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

réussite totale

Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

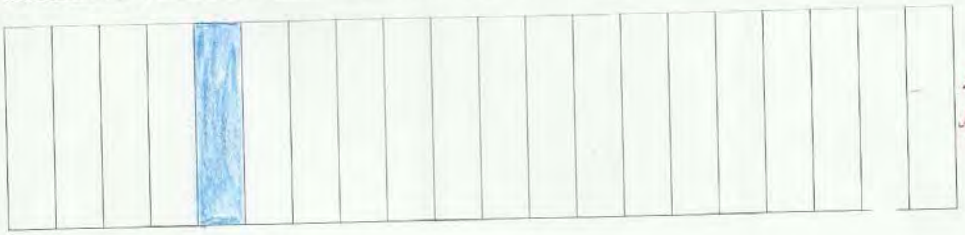
110 + 20 = (130) ~~140~~ ~~120~~

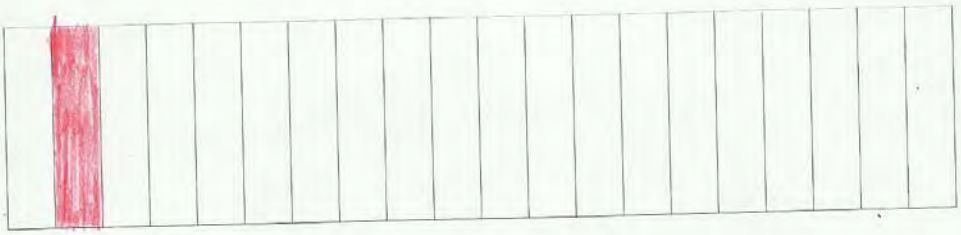
58 + 3 = ~~55~~ (61) ~~62~~

32 + 6 = ~~39~~ (35) (38)

réussite totale

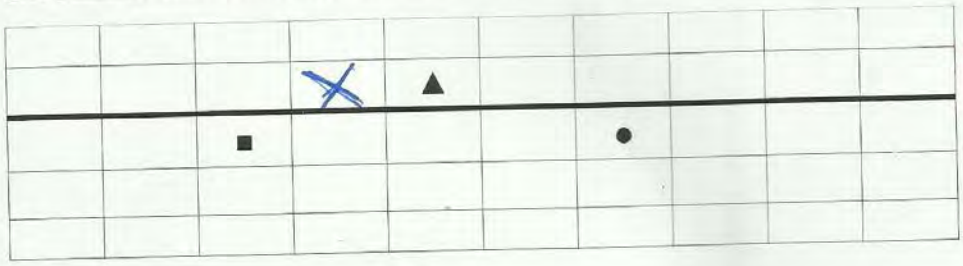
Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.





réussite partielle

Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



réussite totale

Prénom : ...Marcel..... **Date :** 10/02/22.....

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage. réussite totale

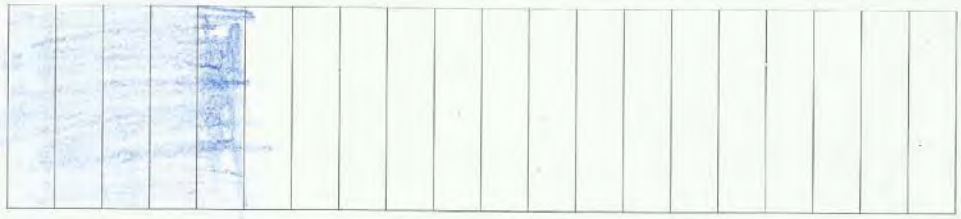
Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

110 + 20 = 130 / 140 / 120

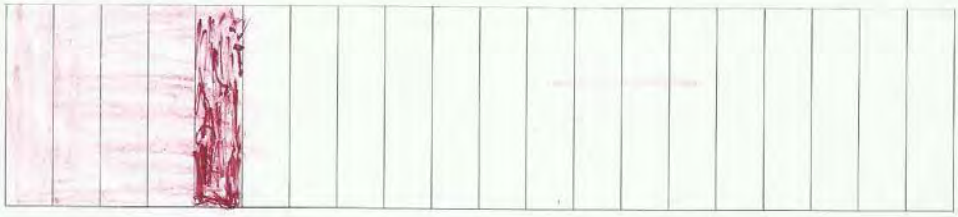
58 + 3 = 55 / 61 / 62

32 + 6 = 39 / 35 / 38 échec

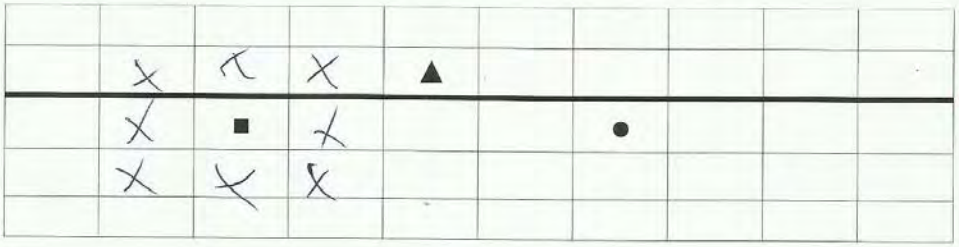
Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.



échec



Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



échec

Prénom : Justin **Date :** 04/05/12

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage. échec

Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

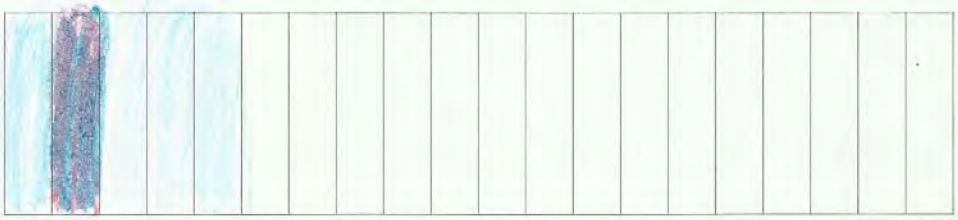
110 + 20 = 130 / 140 / 120

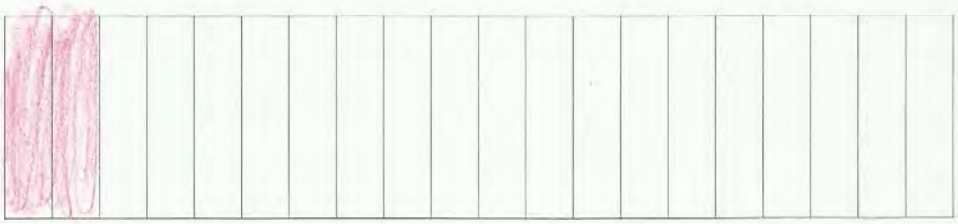
58 + 3 = 55 / 61 / 62

32 + 6 = 39 / 35 / 38

réussite totale

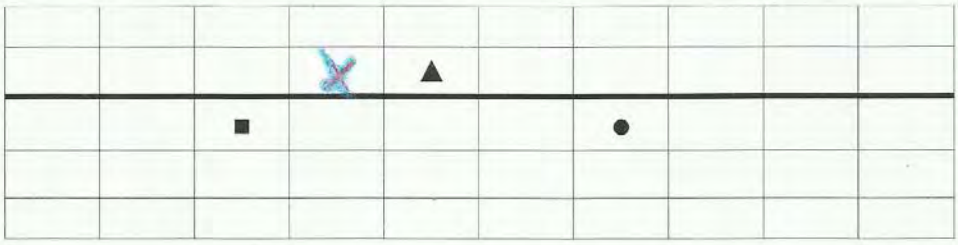
Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.





échec

Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



réussite totale

Prénom : Thibaut **Date :** 04/05/2012

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

échec.

Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

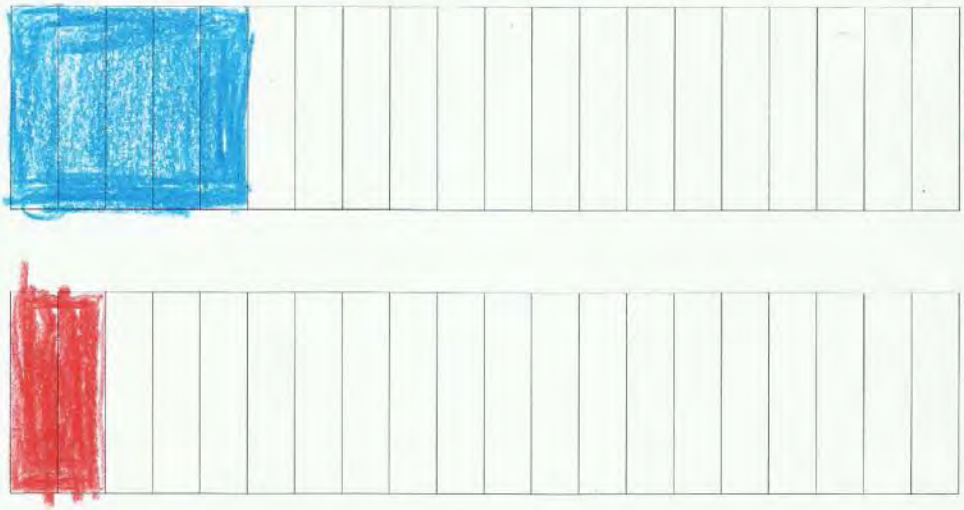
réussite totale.

110 + 20 = ~~140~~ 130 ~~120~~

58 + 3 = ~~55~~ 61 ~~62~~

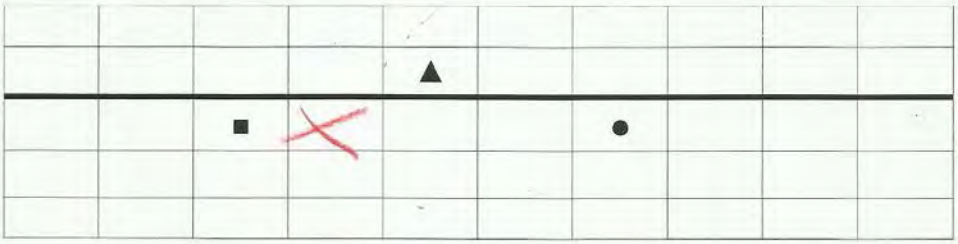
32 + 6 = ~~39~~ ~~35~~ 38

Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.



échec

Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



échec

Prénom : jonathan ..... **Date :** 24/05/2012

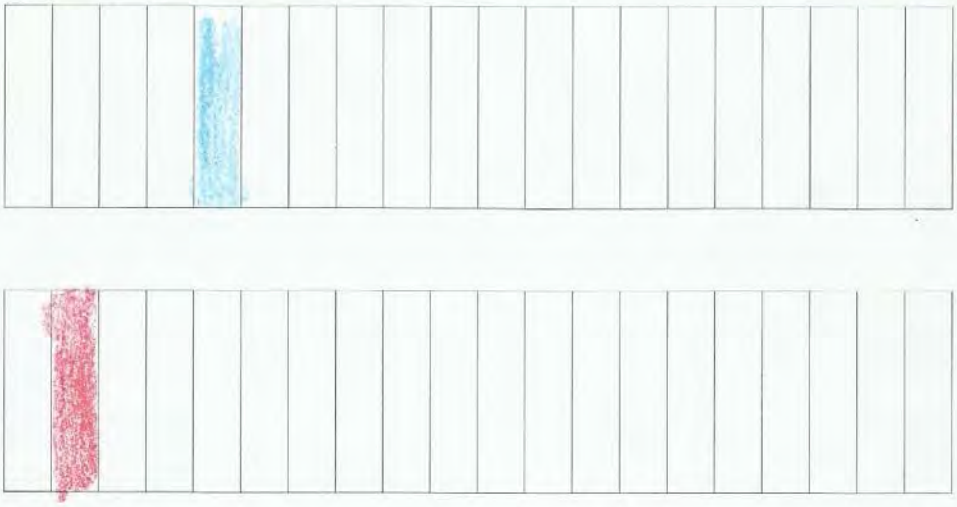
Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage. echec

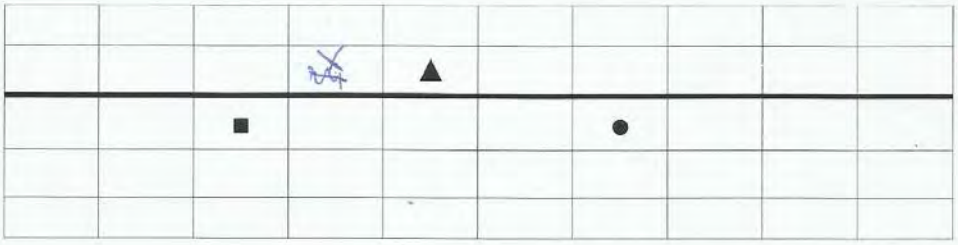
Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

$110 + 20 =$ ~~140~~ (130) ~~120~$\quad$ $58 + 3 =$ ~~55~~ (61) ~~62~$\quad$ $32 + 6 =$ ~~39~~ reussite ~~35~~ totale (38)

Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.



Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



Prénom : Tellyone ..... **Date :** 25/05/12 .....

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

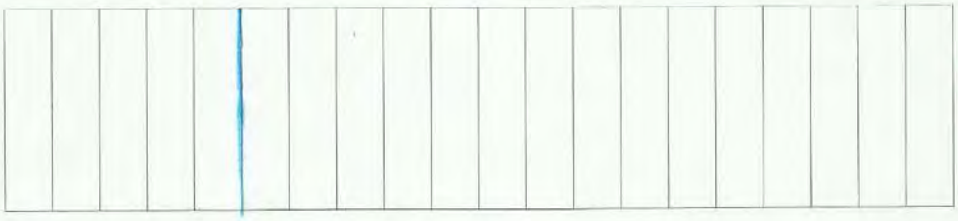
réussite totale

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

130	55	39 réussite
110 + 20 = 140	58 + 3 = 61	32 + 6 = 35 totale
120	62	38

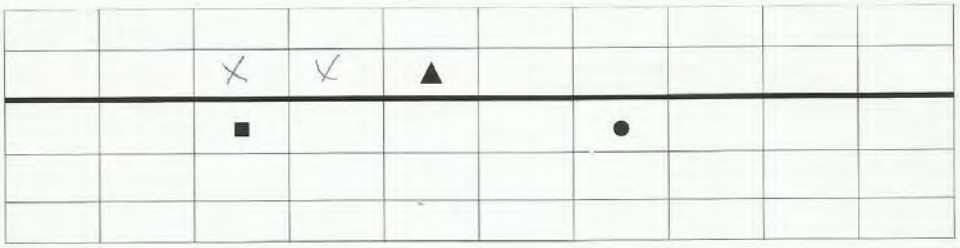
Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.



réussite partielle



Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



échec

Prénom : Zac Shayna **Date :** 04/05/22

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

réussite partielle

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

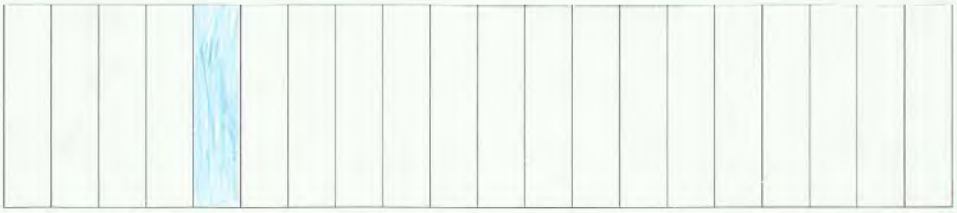
réussite totale

$110 + 20 =$ ~~130~~ 140 ~~120~~

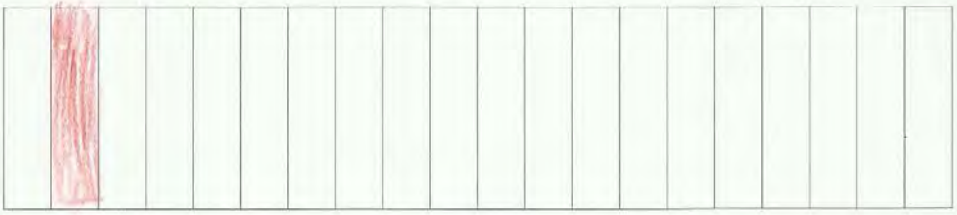
$58 + 3 =$ ~~55~~ 61 ~~62~~

$32 + 6 =$ ~~39~~ 35 38

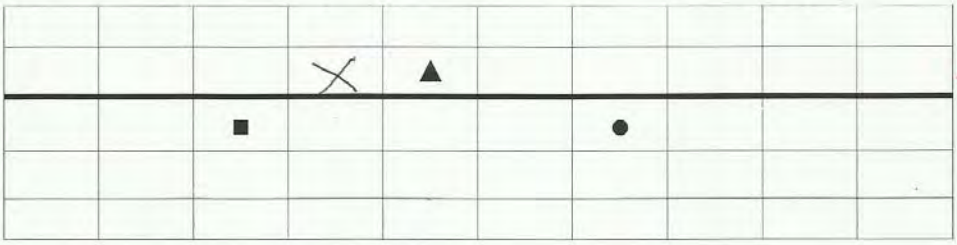
Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.



réussite partielle



Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



réussite totale

Prénom : Razzane **Date :** 04/05/2012

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous, tu entoures le premier mot et tu soulignes le dernier.

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

réussite totale

Exercice 2 :
Pour chaque addition, tu entoures le résultat correct et tu barres les résultats incorrects.

110 + 20 = ~~140~~ 130 ~~120~~

58 + 3 = ~~55~~ ~~61~~ 61 62

32 + 6 = ~~39~~ ~~35~~ 38

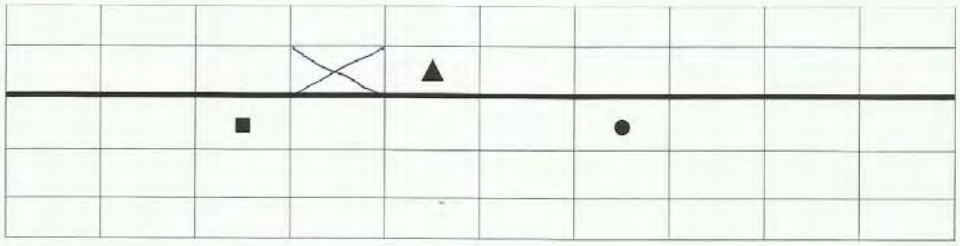
réussite totale

Exercice 3 :
Colorie en bleu la cinquième bande et en rouge la deuxième bande, du deuxième tableau.



réussite totale

Exercice 4 :
Mets une croix entre le carré et le triangle, au dessus de la ligne noire.



réussite totale

Prénom : Kathleen..... **Date :** 04/05/12.....

Exercice 1 :

Dans la phrase ci-dessous : réussite totale

1) tu entoures le premier mot
2) tu soulignes le dernier

(Maître) Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :

Pour chaque addition : réussite totale

1) tu entoures le résultat correct
2) tu barres les résultats incorrects

110 + 20 = ~~140~~ (130) ~~120~~

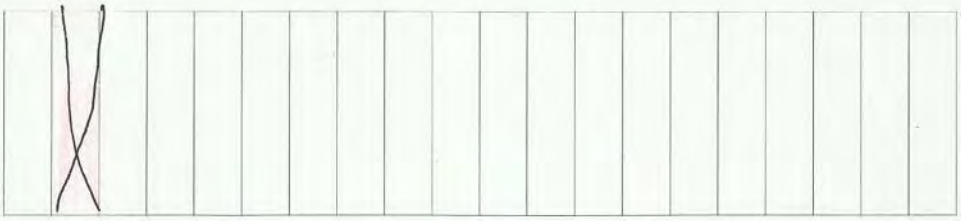
58 + 3 = ~~55~~ (61) ~~62~~

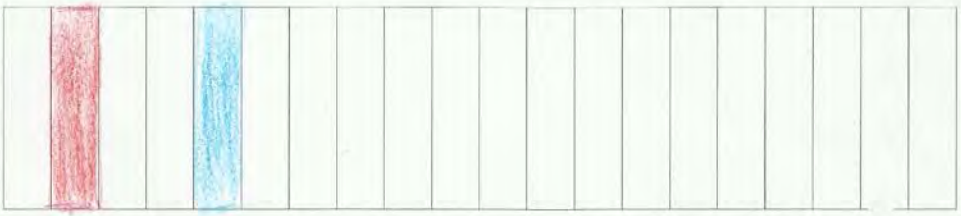
32 + 6 = ~~39~~ ~~35~~ (38)

Exercice 3 :

Dans le deuxième tableau : réussite totale

1) Tu colories en bleu la cinquième bande
2) Tu colories en rouge la deuxième bande

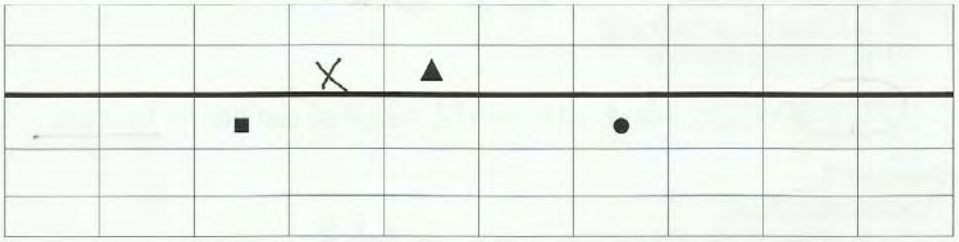




Exercice 4 : réussite totale

Au dessus de la ligne noire :

1) tu mets une croix entre le triangle et le carré



Prénom : Louna ..... **Date :** 04/05/2012

Exercice 1 :

Dans la phrase ci-dessous :

1) tu entoures le premier mot
2) tu soulignes le dernier

(Maître) Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

réussite totale

Exercice 2 :

Pour chaque addition :

1) tu entoures le résultat correct
2) tu barres les résultats incorrects

réussite totale

130	~~55~~	~~39~~
110 + 20 = ~~140~~	58 + 3 = (61)	32 + 6 = ~~35~~
~~120~~	~~62~~	(38)

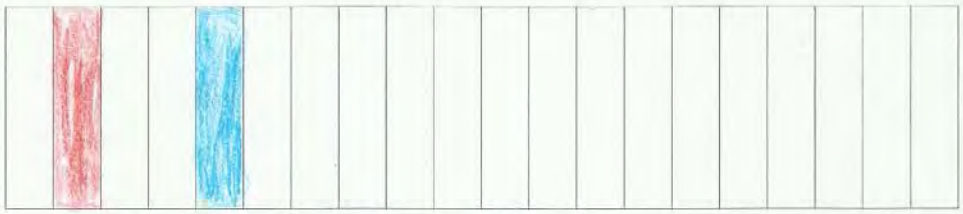
Exercice 3 :

Dans le deuxième tableau :

1) Tu colories en bleu la cinquième bande
2) Tu colories en rouge la deuxième bande



réussite totale

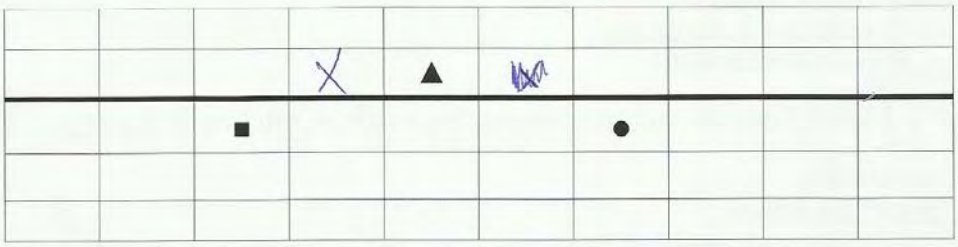


Exercice 4 :

Au dessus de la ligne noire :

1) tu mets une croix entre le triangle et le carré

réussite totale



Prénom : Alissa **Date :** 2 janvier 4 mai

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous :
1) tu entoures le premier mot
2) tu soulignes le dernier

réussite totale

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :
Pour chaque addition :
1) tu entoures le résultat correct
2) tu barres les résultats incorrects

réussite totale

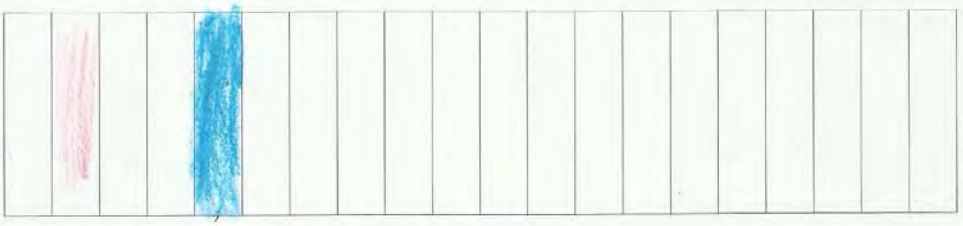
110 + 20 = ~~140~~ 130 ~~120~~

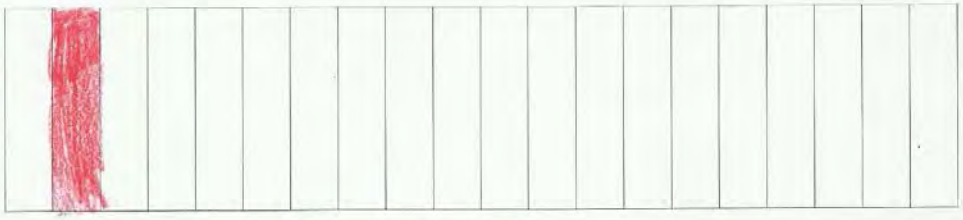
58 + 3 = ~~55~~ 61 ~~62~~

32 + 6 = ~~39~~ ~~35~~ 38

Exercice 3 :
Dans le deuxième tableau :
1) Tu colories en bleu la cinquième bande
2) Tu colories en rouge la deuxième bande

réussite partielle

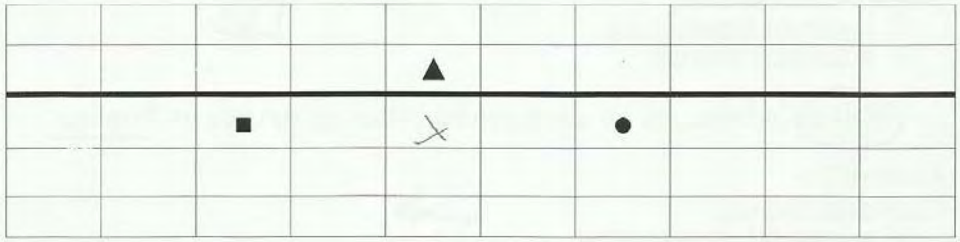




Exercice 4 :

Au dessus de la ligne noire :

1) tu mets une croix entre le triangle et le carré



echec

Prénom : MAXIME **Date :** 04/05/12

Exercice 1 :
Dans la phrase ci-dessous :
1) tu entoures le premier mot
2) tu soulignes le dernier

réussite totale

(Maître) Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :
Pour chaque addition :
1) tu entoures le résultat correct
2) tu barres les résultats incorrects

réussite totale

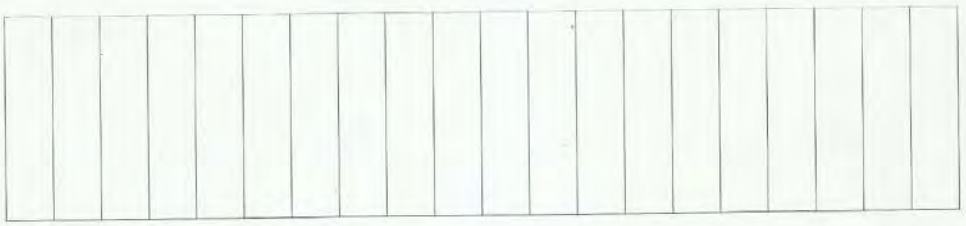
110 + 20 = ~~140~~ (130) ~~120~~

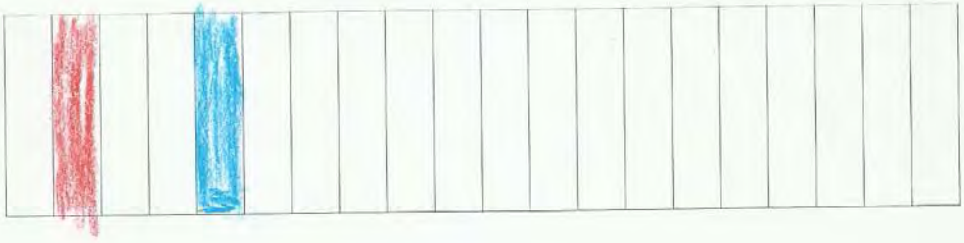
58 + 3 = ~~55~~ (61) ~~62~~

32 + 6 = ~~39~~ ~~35~~ (38)

Exercice 3 :
Dans le deuxième tableau :
1) Tu colories en bleu la cinquième bande
2) Tu colories en rouge la deuxième bande

réussite totale

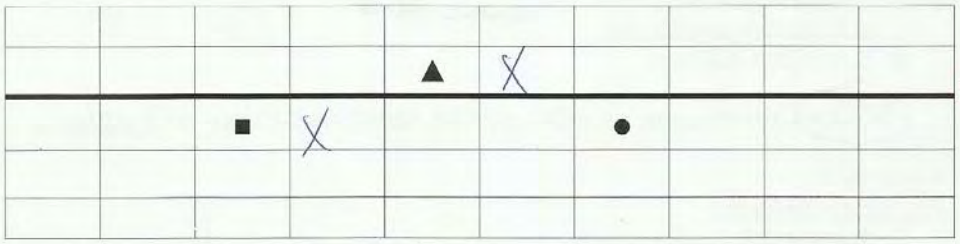




Exercice 4 :

Au dessus de la ligne noire :

1) tu mets une croix entre le triangle et le carré



echec

Prénom : Kenzy ..... **Date :** 04/05/22 .....

Exercice 1 :

Dans la phrase ci-dessous : réussite totale

1) tu entoures le premier mot
2) tu soulignes le dernier

(Maître) Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :

Pour chaque addition :

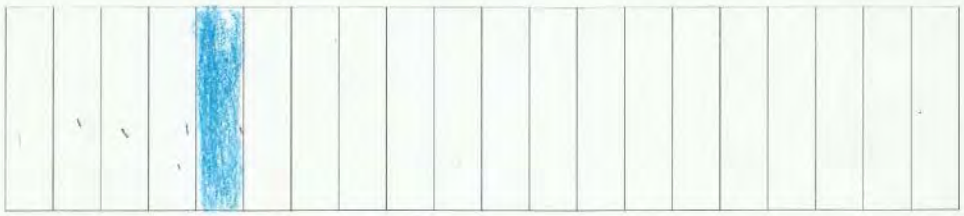
1) tu entoures le résultat correct
2) tu barres les résultats incorrects réussite partielle

130	55	39
110 + 20 = 140	58 + 3 = 61	32 + 6 = 35
120	62	38

Exercice 3 :

Dans le deuxième tableau : réussite partielle

1) Tu colories en bleu la cinquième bande
2) Tu colories en rouge la deuxième bande

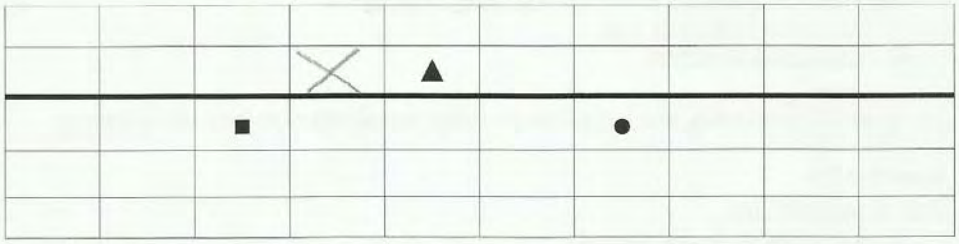




Exercice 4 : réussite totale.

Au dessus de la ligne noire :

1) tu mets une croix entre le triangle et le carré



Prénom : Cyril ..... **Date :** .....

Exercice 1 :

Dans la phrase ci-dessous : réussite totale

1) tu entoures le premier mot
2) tu soulignes le dernier

(Maître) Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :

Pour chaque addition : échec

1) tu entoures le résultat correct
2) tu barres les résultats incorrects

130	55	39
110 + 20 = ~~140~~	58 + 3 = 61	32 + 6 = 35
120	62	38

Exercice 3 :

Dans le deuxième tableau : réussite totale

1) Tu colories en bleu la cinquième bande
2) Tu colories en rouge la deuxième bande

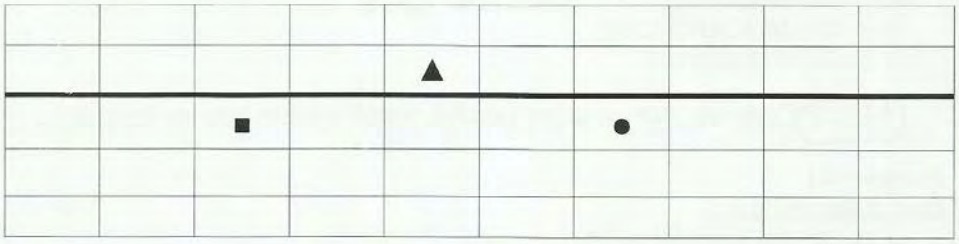




Exercice 4 :

Au dessus de la ligne noire : échec

1) tu mets une croix entre le triangle et le carré



Prénom : Mehdi ..... **Date :** 04/05/12 .....

Exercice 1 :

Dans la phrase ci-dessous : réussite totale

1) tu entoures le premier mot
2) tu soulignes le dernier

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :

Pour chaque addition : réussite totale

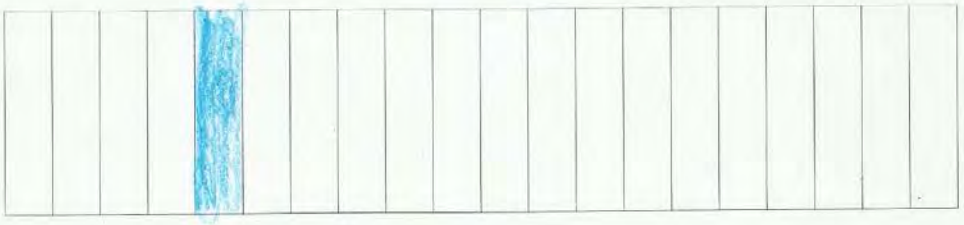
1) tu entoures le résultat correct
2) tu barres les résultats incorrects

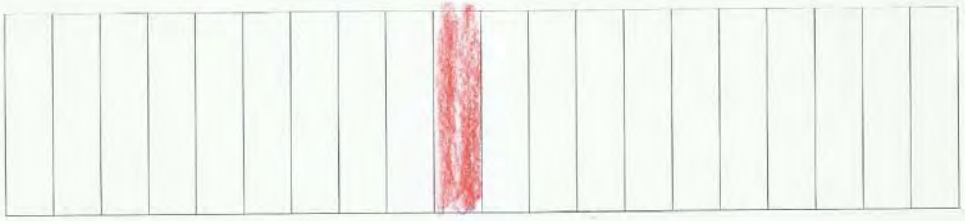
130	~~55~~	~~39~~
110 + 20 = ~~140~~	58 + 3 = 61	32 + 6 = ~~35~~
~~120~~	~~62~~	38

Exercice 3 :

Dans le deuxième tableau : échec

1) Tu colories en bleu la cinquième bande
2) Tu colories en rouge la deuxième bande



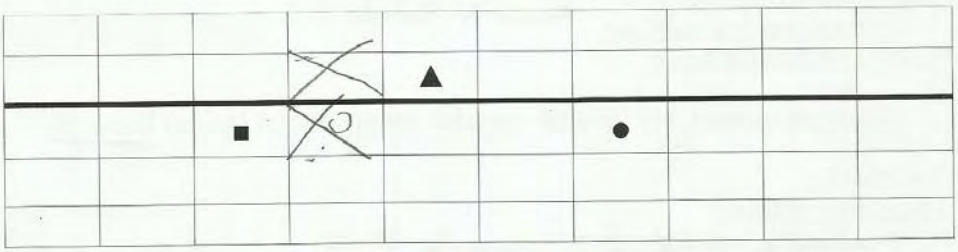


Exercice 4 :

Au dessus de la ligne noire :

1) tu mets une croix entre le triangle et le carré

echec



Prénom : Alexandre **Date :** 04/05/2012

Exercice 1 :

Dans la phrase ci-dessous :

1) tu entoures le premier mot
2) tu soulignes le dernier

réussite totale

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :

Pour chaque addition :

1) tu entoures le résultat correct
2) tu barres les résultats incorrects

réussite totale

110 + 20 = ~~130~~ 140 ~~120~~

58 + 3 = ~~55~~ 61 ~~62~~

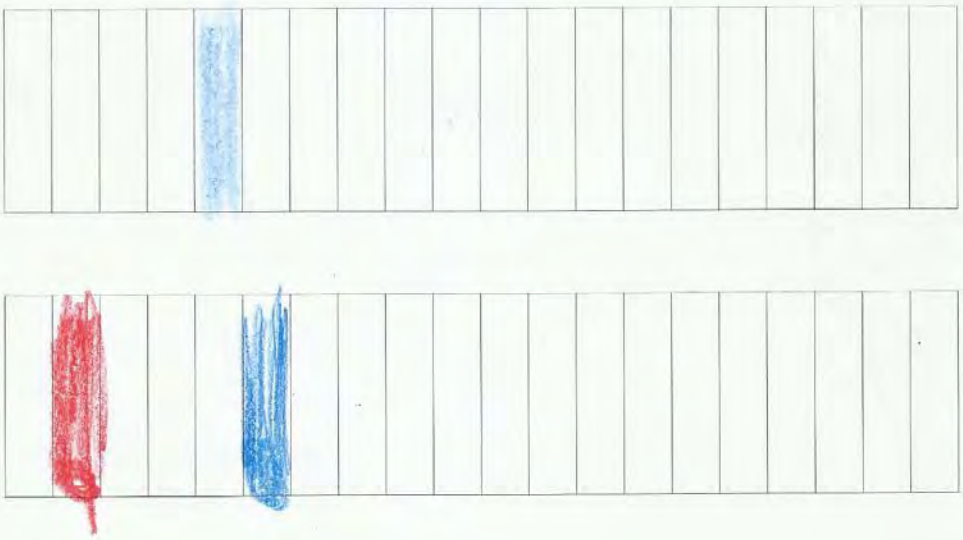
32 + 6 = ~~39~~ 35 ~~38~~

Exercice 3 :

Dans le deuxième tableau :

1) Tu colories en bleu la cinquième bande
2) Tu colories en rouge la deuxième bande

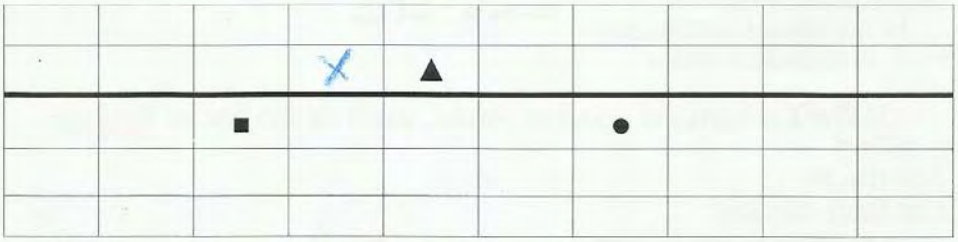
réussite totale



Exercice 4 :

Au dessus de la ligne noire : réussite totale

1) tu mets une croix entre le triangle et le carré



Prénom : Amélie **Date :** 4/05/12

Exercice 1 :

Dans la phrase ci-dessous :

1) tu entoures le premier mot
2) tu soulignes le dernier

réussite totale

Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

Exercice 2 :

Pour chaque addition :

1) tu entoures le résultat correct
2) tu barres les résultats incorrects

réussite totale

130	55	39
110 + 20 = 140	58 + 3 = 61	32 + 6 = 35
120	62	38

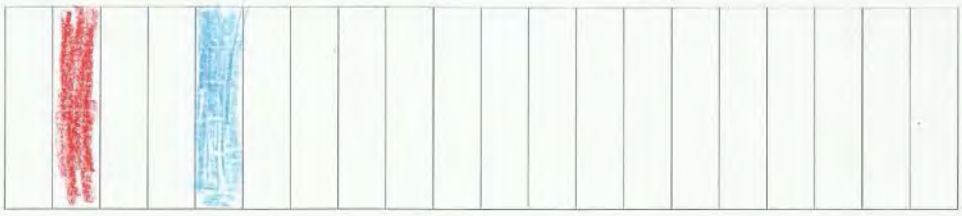
Exercice 3 :

Dans le deuxième tableau :

1) Tu colories en bleu la cinquième bande
2) Tu colories en rouge la deuxième bande

réussite totale

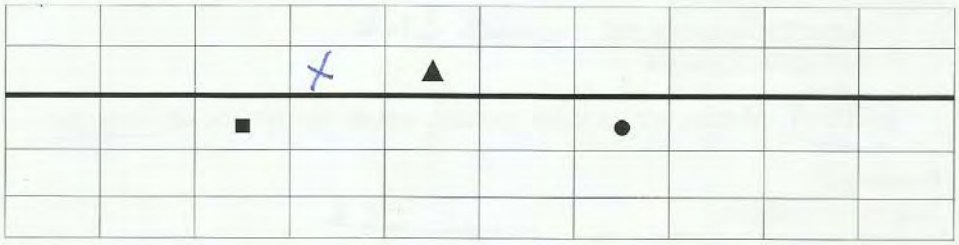




Exercice 4 :

Au dessus de la ligne noire : réussite totale

1) tu mets une croix entre le triangle et le carré



Effectifs observés

	Consignes complexes	Consignes complexes décomposées	**Total**
Réussite totale	22	27	**49**
Réussite partielle	9	4	**13**
Echec	13	6	**19**
Total	**44**	**37**	**81**

H0 : Le type de consigne est indépendant du degré de réussite à la tâche.

H1 : Le type de consigne est dépendant du degré de réussite à la tâche.

- On détermine le nombre de **ddl**

ddl = (nombre de lignes - 1) × (nombre de colonnes - 1) = (3-1) × (2-1) = 2

- On prend le seuil .05.

- La valeur critique du Khi-deux, appelée Khi-deux lu, est de **5.99**.

Table des Khi-deux

Seuil / **ddl**	**0.20**	**0.10**	**0.05**	**0.02**	**0.01**	0.001	[…]
1	1,64	2,71	3,84	5,41	6,64	13,83	[…]
2	3,32	4,61	5,99	7,83	9,21	13,82	[…]
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]

Effectifs théoriques

	Consignes complexes	Consignes complexes décomposées	**Total**
Réussite totale	26.62	22.38	**49**
Réussite partielle	7.06	5.94	**13**
Echec	10.32	8.68	**19**
Total	**44**	**37**	**81**

Effectif théorique = effectif marginal colonne × effectif marginal ligne / effectif total

-On calcule le Khi-deux appelé Khi-deux calculé.

Khi-deux = Σ (effectif observé - effectif théorique)² / effectif théorique = **3.66**

- Si Khi-deux calculé > Khi-deux lu, on rejette H0.
- Si Khi deux calculé < Khi-deux lu, on ne peut pas rejeter H0.

Ici, Khi-deux calculé < Khi-deux lu, 3.66 < 5.99, on ne peut donc pas rejeter H0.

Par conséquent, le type de consigne est indépendant du degré de réussite à la tâche.

Effectifs observés

	Consignes complexes	Consignes complexes décomposées	**Total**
Réussite	22	27	**49**
Non réussite	22	10	**32**
Total	**44**	**37**	**81**

H0 : Le type de consigne est indépendant du degré de réussite à la tâche.

H1 : Le type de consigne est dépendant du degré de réussite à la tâche.

- On détermine le nombre de **ddl**

ddl = (nombre de lignes - 1) × (nombre de colonnes - 1) = (3-1) × (2-1) = 2

- On prend le seuil .05.

- La valeur critique du Khi-deux, appelée Khi-deux lu, est de **5.99**.

Table des Khi-deux

Seuil / **ddl**	**0.20**	**0.10**	**0.05**	**0.02**	**0.01**	0.001	[…]
1	1,64	2,71	3,84	5,41	6,64	13,83	[…]
2	3,32	4,61	5,99	7,83	9,21	13,82	[…]
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]

Effectifs théoriques

	Consignes complexes	Consignes complexes décomposées	**Total**
Réussite	26.62	22.38	**49**
Non réussite	17.38	14.62	**32**
Total	**44**	**37**	**81**

Effectif théorique = effectif marginal colonne × effectif marginal ligne / effectif total

-On calcule le Khi-deux appelé Khi-deux calculé.

Khi-deux = Σ (effectif observé - effectif théorique)² / effectif théorique = **4.44**

- Si Khi-deux calculé > Khi-deux lu, on rejette H0.
- Si Khi deux calculé < Khi-deux lu, on ne peut pas rejeter H0.

Ici, Khi-deux calculé > Khi-deux lu, 4.44 > 3.84, on rejette donc H0.

Dans ce cas, le type de consigne est dépendant du degré de réussite à la tâche.