



HAL
open science

Des obstacles à la passation des consignes

Élodie Bennejean, Manon Boutonnet

► **To cite this version:**

Élodie Bennejean, Manon Boutonnet. Des obstacles à la passation des consignes. Education. 2015. dumas-01196970

HAL Id: dumas-01196970

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01196970>

Submitted on 10 Sep 2015

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

**Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2014 - 2015**

DES OBSTACLES A LA PASSATION DE CONSIGNES

**MANON BOUTONNET
ELODIE BENNEJEAN**

Directeur du mémoire : Monsieur Gilles DIEUMEGARD
Tuteur du mémoire : Monsieur Gilles DIEUMEGARD
Assesseur : Madame Catherine LETI-WESTPHAL

Soutenu : le 7 mai 2015

RESUME

La consigne tient une place spécifique en classe et plus particulièrement dans le discours enseignant. Si elle est toujours écrite et préparée en amont par l'enseignant, néanmoins, sa passation orale en situation de classe se trouve être souvent bien différente. De la fiche de préparation à la mise en activité des élèves, la chaîne de transmission de consignes s'avère être complexe et ponctuée d'éléments implicites ou non, anticipés ou pas. Notre recherche vise à analyser l'ensemble de l'énonciation de l'enseignant afin de repérer dans quelles mesures ces diverses interventions peuvent faire obstacle à la passation de consignes en classe.

Mots clés : Consigne / injonction / discours / passation de consignes / prescription.

SUMMARY

Instructions hold a specific ground in the classroom and more specifically through the teacher's speech. Even if instructions are always written and prepared in advance by the teacher, their oral expressions in the classroom can prove to be very different. From the preparation of lessons to the activity of pupils, the instructions transmission chain turns out to be complex and punctuated with implicit elements or not, anticipated or not. Our research aims to analyze all forms of expressions of the teacher to identify how his various interventions may impede the transmission of instructions in the classroom.

Keywords : Instructions / injunction / speech / oral expression of instructions / prescription.

TABLE DES MATIERES

Introduction	3
I. Revue de littérature	5
a) La consigne : un geste professionnel qui s'inscrit dans un questionnement didactique.	5
b) Entre élaboration, lecture et compréhension : le traitement de la consigne.	7
c) Les difficultés dans l'opérationnalisation de la tâche.	8
d) Comprendre une formulation lexicale et syntaxique spécifique : la consigne.	9
e) De la prescription à la réalisation : une relation étroite.	12
f) Les consignes : des injonctions multiples.	12
g) La passation de consignes : une question pédagogique.	14
II. Etude empirique.	17
a) Méthode.	18
b) Résultats.	20
c) Conclusion.	30
III) Interprétation et discussion.	32
Conclusion.	39
Références bibliographiques	41
Annexes	43

INTRODUCTION

En tant qu'enseignants stagiaires, nous sommes amenées à nous interroger à chaque instant sur nos pratiques didactiques et pédagogiques. Il est somme toute une question qui nous est apparue comme étant à mi-chemin entre ces deux axes de réflexion : la consigne. Cette dernière, à la fois outil et objet de travail, est un élément incontournable de chaque tâche scolaire. Dans sa complexité, elle semble tenir lieu de guide cadrant chaque tâche à réaliser tout en étant parfois, source de nombreuses difficultés. Zerbato-Poudou (2001) identifie que la consigne revêt plusieurs aspects et souligne l'écart entre la perception des élèves et l'objectif didactique. De plus, dans ses recherches, Durand (1998) met en exergue que les enseignants prennent en compte certains types de difficultés des énoncés : les problèmes de lecture que peuvent provoquer la construction de la consigne, le lexique utilisé mais également les savoir-faire des élèves ou compétences transversales nécessaires à l'exécution de la tâche. Si les enseignants identifient les difficultés que représentent les consignes, il s'agit également de s'intéresser à la manière dont ils prennent en compte ces difficultés dans leur pratique professionnelle et ce, à toutes les étapes de la consigne.

Ainsi, ce point de départ a laissé place à un questionnement s'appuyant sur notre pratique professionnelle en classe. Quels types de difficultés dans la passation de consignes ? Quels obstacles à la réception pour les élèves ? Quelle posture de l'enseignant dans la prescription ? Quelle posture des élèves dans la réception ?

Au regard de ce questionnement, nous avons choisi de nous attacher aux éléments mis en jeu au niveau de ce que l'on considérerait comme une chaîne didactique et pédagogique, à savoir : de la prescription écrite (fiche de préparation de l'enseignant), à la prescription orale (oralisation des consignes) puis à la réception orale (écoute des consignes par les élèves) et finalement à la réalisation de la tâche (activité / exercice fait par les élèves). Zerbato-Poudou (2001) relève l'idée d'une chaîne de transmission dans la passation de consignes en précisant qu'à l'école maternelle, selon ses observations, les élèves comprennent souvent la consigne « comme un signal déclencheur d'action plutôt que comme un organisateur de l'action ». La consigne semble alors un support dans la pratique enseignante dont les enjeux multiples restent source de recherche.

Enfin, nous axerons nos recherches et nos analyses sur la problématique des obstacles à la transmission de consignes en élargissant notre recherche à l'ensemble de la chaîne : de la préparation écrite à la tâche réalisée.

I. REVUE DE LITTERATURE

La consigne, bien qu'un élément essentiel de l'enseignement, n'apparaissait pas au cœur du travail pédagogique selon Zakhartchouk (2000) qui revient sur l'émergence d'un questionnement autour des consignes seulement depuis les années 80 et surtout 90. Avant, ni les manuels scolaires ni les instructions officielles ne semblaient se pencher sur la question. Tandis qu'aujourd'hui, il souligne la nécessité de réfléchir aux consignes, d'en penser la manière dont elles sont données et comprises. Ainsi, cette compétence devient une des tâches de base de l'enseignement et donc une mission fondamentale pour les professionnels qui le mettent en œuvre. Il nous semble important de préciser que Zakhartchouk est un des chercheurs qui a mené de nombreux travaux sur les consignes et la difficulté rencontrée par les élèves dans leur lecture. Ainsi, il a choisi en 2001 de s'attarder plus particulièrement sur les tâches d'explication et de justification souvent demandées aux élèves. Il relève d'ailleurs que si ces deux injonctions sont de plus en plus fréquentes, la distinction entre les deux n'est pas toujours évidente que ce soit pour les élèves ou dans la formulation des enseignants. Si Zakhartchouk (2001) estime que le travail pédagogique sur les consignes nécessite de donner une attention particulière à la lecture des consignes par les élèves, c'est davantage sur la deuxième partie de son travail que nous nous appuyeront. Il oriente comme nous cette partie sur l'élaboration des consignes par l'enseignant et notamment la formulation choisie, leur énonciation et la place qu'elles tiennent dans les apprentissages.

a) La consigne : un geste professionnel qui s'inscrit dans un questionnement didactique.

Les consignes et leurs reformulations sont considérées comme des gestes professionnels, facteurs de la professionnalisation du métier d'enseignant. Ainsi, Chabanne et Dezutter (2011) pensent que ces gestes nécessitent d'être développés pour permettre à l'enseignant de déplier progressivement son objet d'étude de façon à en faciliter la rencontre avec les élèves. Ils participent en ce sens à la construction du savoir. Les consignes sont alors comme d'autres considérations didactiques, un geste et un outil d'enseignement. Zakhartchouk (2000) confirme ce postulat en considérant que la formulation et la passation de

consignes relèvent bien d'un geste didactique majeur faisant partie intégrante de la mission de l'enseignant. Il insiste sur le fait qu'un travail permanent sur la compréhension des consignes nécessite d'être intégré à la démarche didactique pratiquée par les enseignants.

La consigne devient alors une exigence didactique. Bien qu'il paraisse évident que le travail de l'enseignant en amont soit essentiel à la bonne compréhension des consignes, néanmoins plusieurs auteurs dont Zakhartchouk (2001) mettent en avant la rigueur nécessaire à leur élaboration. En effet, d'un point de vue des activités, il nous semble qu'à défaut de simplification c'est bel et bien la précision qui doit primer. Afin d'étayer nos propos, nous reprendrons ceux de Zakhartchouk (2001) selon lesquels, si la précision n'est pas « *un moyen d'esquiver l'indispensable apprentissage de la capacité à répondre à une consigne, du moins on ne compliquera pas inutilement le travail* ». Zakhartchouk (2000) relève alors la nécessité d'anticiper et de penser la consigne en amont. Il conseille alors d'aborder cette préparation autour d'un questionnement didactique. Selon lui, il s'agit de l'envisager en termes de construction de savoir, de compréhension, de précision, de degré d'autonomie mais également d'anticipation des difficultés. Il souligne que si cette démarche est largement favorisée lors de la formation des enseignants, sa présence systématique est contestable dans les manuels et les pratiques ultérieures.

Au sujet des choix des enseignants, il met en avant la volonté des enseignants de vouloir simplifier et clarifier les consignes afin de faciliter leur compréhension par les élèves. A ce propos, il précise alors que s'il peut être intéressant de supprimer « *les difficultés inutiles et les ambiguïtés intempestives* », les apprentissages des élèves ont eux aussi leur rôle à tenir essentiellement dans la lecture de ces consignes.

b) Entre élaboration, lecture et compréhension : le traitement de la consigne.

Verdelhan-Bourgade (2002) met en évidence que dans le traitement des consignes, il s'agit bien de difficulté au niveau de leurs énoncés, des opérations à effectuer et des attentes qu'elles contiennent. Ainsi, ressort l'idée que la consigne qui vise elle-même à guider l'élève dans la réalisation de la tâche peut être finalement elle-même porteuse d'obstacles. Durand (1998) qui a travaillé à plusieurs reprises avec Verdelhan-Bourgade, axe tout particulièrement ses recherches sur les problèmes linguistiques et psycholinguistiques posés par la lecture et la compréhension des consignes et des énoncés d'exercices. Ainsi, elle met en avant, sur la base d'observations, que « *ce type de textes est peut-être insuffisamment pris en compte par les enseignants* » et « *n'engagent pas les élèves à construire des savoirs à leur propos* » ; et parle alors de « *nécessaire mobilisation lors des activités mentales* ». C'est-à-dire que les consignes nécessitent un traitement spécifique avant même d'accéder à la réalisation de la tâche. Bautier & Rayou (2009), quant à eux, sur la même question, mettent en lumière que les élèves sont engagés dans l'activité par des consignes trop larges qui engendrent un grand nombre d'implicites. Alors la fonction facilitatrice, de liberté, finalement en vient à desservir les élèves. Ils précisent qu'il s'agit d'« *enrôler les élèves dans le travail par des consignes très ouvertes, très larges, à partir desquelles chacun peut trouver à dire et à faire mais avec des degrés de pertinences et des effets tout aussi largement différents* ». Plus largement, Bautier (2009) s'appuie sur des informations recueillies lors d'un travail en collaboration avec Goigoux (2004), et installe le constat que les tâches et les situations sont trop ouvertes. Et donc que les élèves les plus démunis ne sont pas armés pour envisager la secondarisation engagée dans la tâche prescrite. Nous développerons plus loin, l'étroite relation entre la tâche à réaliser et l'objet de notre étude, à savoir la prescription de cette même tâche. Ainsi, la consigne tient alors une place prédominante dans ces situations.

La compréhension de la consigne semble résider partiellement dans la lecture de celle-ci. Zakhartchouk (2001) constate que l'essentiel de la consigne tient en son adéquation avec l'objectif visé et le temps choisi pour l'énoncer tant dans la séquence d'apprentissage que dans le temps de classe. Ce fait sera d'ailleurs mis en exergue dans notre étude empirique, puisque nous analyserons notamment le temps de consigne au travers de ces deux constats. Afin d'affiner son propos, il explique que les élèves les plus efficaces parviennent à mettre en lien le passé, c'est-à-dire ce qu'ils savent déjà, le présent grâce à une « *analyse méthodique* »

de la consigne et enfin le futur grâce à « *une anticipation sur la consigne réalisée et une interrogation sur les attentes de l'enseignant* ». Fait que nous avons largement pu constater dans nos classes respectives où nous rencontrons ce type d'élèves. Il est aussi des élèves plus en difficulté pour qui la lecture et la compréhension de consignes est une réelle difficulté et donc un obstacle aux apprentissages.

D'autre part, Adam (2001) met en avant la différence entre l'énonciation de la consigne et la lecture d'une consigne. En effet, comme Zakhartchouk, il avance la difficulté récurrente de certains élèves à lire et comprendre les textes incitant à l'action. Selon lui, il semblerait plus facile de comprendre une consigne orale car l'énonciateur est identifié, il s'agit le plus souvent de l'enseignant qui est généralement l'auteur de la consigne et le cas échéant se l'approprie comme sienne. Tandis que lors de lecture de consignes dans les manuels scolaires par exemple, « *les traces explicites du sujet énonciateur sont absentes* ». Cela est selon Adam (2001), source de difficultés et peut présenter un obstacle à la compréhension des consignes et donc par conséquent aux apprentissages. Néanmoins afin de permettre une identification du lecteur et sa mise en action, il souligne l'intérêt de l'utilisation de la forme pronominale ouverte « vous » permettant à chaque élève de se sentir concerné par la mise en action. Celle-ci s'avère renforcée lors de l'utilisation du pronom « tu », dans ce cas, l'élève se sent comme interpellé directement. L'élève se met alors en action de façon plus rapide mais aussi plus efficace.

c) Les difficultés dans l'opérationnalisation de la tâche.

D'après Verdelhan –Bourgade (2002), l'opération mentale nécessite des connaissances pragmatiques associées à la situation de classe et à des références extérieures. Ce qui est dû, selon Bautier & Rayou (2009) au fait que le milieu social joue un rôle d'importance quant à la compréhension du fait que certains élèves se retrouvent davantage démunis en la matière car ils ne sont pas « *familiarisés à des modalités de traitement des « objets » qui les transforment en objets de savoir et apprentissages nouveaux* ». Pour eux, il s'agit d'une méconnaissance de registres de travail, d'activités cognitives et langagières chez certains élèves. Ils dénoncent en

quelque sorte l'École qui ne prend pas suffisamment ces différences en considération et ainsi, contribue à accentuer les inégalités. L'élève appréhende et s'approprie les concepts en fonction de la connaissance qu'il a du monde. Bautier & Rayou (2009) parle alors d'une « pluridifonctionnalité » dans la prescription de la tâche et la compréhension qu'en ont les élèves.

Au niveau des apprentissages, Verdelhan-Bourgade (2002) expose clairement qu'une partie de l'échec dans la résolution des tâches scolaires provient d'une mauvaise compréhension des consignes et ainsi de l'accès à la tâche à réaliser. Bautier & Rayou (2009) nuancent au niveau des acquisitions langagières que « *l'accent mis ici sur le langage ne doit pas masquer qu'au-delà des productions langagières, c'est bien de travail cognitif et d'apprentissages dont il s'agit* ». La difficulté scolaire peut alors s'inscrire à différents niveaux et la place des implicites au niveau langagier peut y participer et devenir ainsi une des sources génératrices de difficultés. Nous relèverons cette phrase de Bautier & Rayou (2009) afin de ne pas restreindre la difficulté scolaire aux seules compétences langagières. « *Si les échanges langagiers peuvent brouiller la visibilité des enjeux cognitifs en ce qu'ils construisent la situation et son interprétation, les dispositifs pédagogiques participent également à l'ambiguïté actuelle, l'ensemble rendant la mobilisation cognitive difficile* ».

Toutefois, pour répondre à ce constat, Durand (1998) propose de « *donner aux élèves la maîtrise des textes prescriptifs - consignes et énoncés d'exercices - il faut donc développer chez eux la compétence discursive textuelle correspondante* ».

d) Comprendre une formulation lexicale et syntaxique spécifique : la consigne.

Si la lecture des consignes recouvre nombre de difficultés, leur formulation, quant à elle, semble également être à interroger. Ainsi, comme tout enseignant peut l'imaginer, il peut y avoir mille et une manières d'énoncer une consigne, de la formuler, de la construire. La consigne nécessite alors d'être réfléchi par l'enseignant tant au niveau du contenu qu'au niveau lexical et syntaxique afin de pouvoir être exécutée au mieux. Pour exemple,

Zakhartchouk (2001) distingue clairement parmi les nombreuses injonctions, celles d'expliquer et justifier. Selon lui, la distinction se fait essentiellement dans l'implication ou non de la subjectivité de l'élève. Il est vrai qu'en tant qu'enseignants, nous demandons souvent à nos élèves de manière aléatoire d'expliquer ou de justifier leur réponse. Il nous arrive parfois même à partir d'une préparation en amont dont la consigne initiale était de justifier, de demander aux élèves lors de la reformulation d'expliquer ou inversement. Cette confusion des termes entraîne selon l'auteur une imprécision dans les tâches à réaliser. En effet, s'il paraît évident, d'un point de vue étymologique, que ces deux mots ne désignent pas la même mise en action, leurs usages confondus peuvent mettre en difficulté les élèves. Selon les pédagogues et les didacticiens, l'explication est la réponse à la question « pourquoi ? » tandis que la justification consiste en une reprise de la démarche suivie par l'élève. Zakhartchouk (2001) précise même que l'explication devrait être réservée à « *des tâches où il convient d'écrire un texte, un texte explicatif (...) où on remonte à la cause d'un phénomène* » tandis que la justification « *pourrait être réservée (...) une fois énoncée la solution, à reprendre pas à pas la démarche suivie* ».

Ces précisions mettent en avant l'importance du vocabulaire utilisé lors des propositions et des énoncés des consignes aux élèves, et ce afin de donner du sens à la consigne tant en ce qui concerne la compréhension de celle-ci que les apprentissages visés.

L'importance du vocabulaire et des mots choisis dans les différents types d'injonctions est reprise dans l'article d'Adam (2001) puisqu'il indique que ce lexique est spécifique en fonction de l'apprentissage visé mais aussi du contexte. Selon lui les injonctions relèvent toujours des mêmes termes. Au fil des apprentissages ces termes et leur emploi sont connus par les élèves. Ainsi l'usage de l'impératif est très rapidement reconnu comme incitation à l'action. Il en est de même pour les « *propositions à valeur illocutoire* » et les indicateurs de portée « pour, comment ... » qui sont primordiaux et apporte des précisions aux consignes.

Verdelahn-Bourgade (2002) pointe la polysémie des mots comme source de difficulté et ainsi le vocabulaire employé dans les consignes. Un même mot (par exemple : relever) peut prendre plusieurs sens, à savoir un sens social (comme : remettre debout) mais dans la consigne passera alors à un sens scolaire (repérer, noter). Or le verbe étant l'élément central de la consigne, l'élève doit ainsi développer des aptitudes dans la réalisation d'opérations

mentales afin d'en extraire le message principal et codé et pouvoir effectuer la réalisation de la tâche demandée. Elle donne alors pour exemple, qu'un apprenant en Français Langue de Scolarisation (FLS), aura à assimiler la langue française qui va lui permettre notamment de réussir à l'école. Nous précisons que le FLS assure en effet le passage du Français Langue Etrangère (FLE) au français langue maternelle. Le FLS est donc une phase intermédiaire entre la simple communication et la maîtrise parfaite de la langue et du métalangage. C'est une langue spécifique à l'école qui permet de suivre une scolarité avec une prépondérance de l'écrit. Afin de revenir au propos, la consigne recèle un vocabulaire spécifique qui nécessite son propre apprentissage et le développement de compétences langagières avant même la réalisation de la tâche. Bautier & Rayou (2009) parlent de « *langage à apprendre pour comprendre et pour apprendre* ». Ils soulignent ici l'idée qu'il existe plusieurs dimensions du langage.

Chabanne & Dezutter (2011), pointent une manière de construire des compétences autour de la question de la formulation. Ils donnent un exemple précis de leur étude, à savoir que la reformulation met en évidence le fait que pour faciliter la tâche, l'enseignant guide les élèves vers la présence de VOUS comme indicateur repérable à la place des champs lexicaux. Ainsi, Ce type de geste professionnel peut être décrit, selon eux, comme un effet Topaze : « *à la place de repérer les champs lexicaux, repérer au moins une structure dialogique opposée dans la lettre* ». Brousseau (1998) explicite l'effet Topaze, d'après la pièce de Marcel Pagnol du même nom, en soulignant l'idée que le professeur ne peut accepter les erreurs de son élève lors d'une dictée et finit par prendre à sa charge l'essentiel du travail en suggérant l'orthographe correcte. Alors, les connaissances visées ne tiennent plus lieu d'apprentissage pour répondre aux seules attentes du professeur. Chabanne & Dezutter (2011) poursuivent alors le principe selon lequel le concept des opérations langagières complexes (ici énonciation, organisation, champs lexicaux) est transformé en « *une procédure de repérage d'indices relativement simples qui donnent à voir certains aspects du texte* ». Cette situation se trouve être alors une forme de mode de construction où l'enseignant opère un ajustement entre un discours hautement technique et conceptuel et une tâche à effectuer.

e) **De la prescription à la réalisation : une relation étroite.**

A ce sujet, certaines études (Leplat & Hoc, 1983 ; Clot, 1995 ; Goigoux, 1997) montrent que les consignes jouent un rôle prépondérant dans la tâche, dans le sens où elles la déclenchent mais également traduisent en quelque sorte ce que les élèves doivent faire. Les consignes semblent alors être l'explicitation de la tâche. Selon Chabanne & Dezutter (2011), « *c'est pourquoi on peut également affirmer que ce sont elles qui véhiculent les tâches* ». Ces chercheurs précisent également que la tâche opérationnalise un contenu d'enseignement, alors que la consigne quant à elle contribue à matérialiser cette tâche sous forme d'énoncé écrit ou oral. Cet apport scientifique confirme alors que la consigne et la tâche sont indissociables ; l'une étant au service de l'autre et la dernière ne pouvant être atteinte que par l'éclairage de la première. Il nous paraît alors essentiel de définir la consigne. Si la définition la plus courante de la consigne relève d'un aspect très directif, celle donnée par Zakhartchouk (1999) l'est tout autant. Selon lui, la consigne est « *toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche* ». Qu'il s'agisse de didacticiens, de pédagogues ou de scientifiques, tous s'accordent sur l'aspect injonctif de la consigne. Leplat & Hoc (1983) précisent que lorsqu'un enseignant transmet des consignes, son objectif est toujours de définir au mieux la tâche à exécuter. La phase de réalisation révèle alors un autre chaînon à savoir l'activité. D'un point de vue didactique et pédagogique, la tâche est ce qui est à faire par les élèves tandis que l'activité est ce qui est mis en jeu pour l'exécution de cette même tâche. Toute la complexité du point de vue de l'enseignant est alors de parvenir à mettre en concordance : consigne, tâche et activité.

f) **Les consignes : des injonctions multiples.**

La consigne telle que nous pouvons l'entendre au départ, semble finalement revêtir de nombreuses formes. Elle apparaît multiple. Nous pourrions sans doute nous appuyer sur la classification des consignes de Zakhartchouk (1999) qui catégorise les différents types de consignes : les consignes-buts, les consignes-procédures, les consignes de guidage et les consignes-critères. Ainsi nous pouvons supposer que cette typologie nous permettra d'éclairer nos observations dans la suite de notre travail.

Pour Adam (2001), la consigne apparaît alors comme un incitateur à l'action en demandant de faire quelque chose tout en prédisant un résultat spécifique. Tandis que pour Chabanne & Dezutter (2011), la consigne présente alors un « caractère spécifique » dans les gestes professionnels. Il s'agit de s'intéresser à la manière dont la consigne contribue ou non à construire l'objet d'enseignement. Ces derniers insistent sur le fait que la consigne est bien souvent accompagnée d'une ou plusieurs reformulations. En liant consigne et reformulation, il est important de préciser que, pour eux, « *la reformulation n'est convoquée que si [la consigne] existe et si elle apporte un éclairage supplémentaire sur la manière de construire cet objet* ». La reformulation semble être un élément à prendre en compte, dans le sens, où l'enseignement relève d'une interaction. L'enseignant est alors souvent amené à revenir sur la formulation de ses consignes. Ainsi, la reformulation peut apporter une « grande richesse d'informations », de « la complémentarité ». La reformulation est alors considérée comme un « *geste qui reprend, réajuste ou complète la consigne initiale* ».

Adam (2001) met en avant de nombreux points communs à toutes les consignes. Selon lui, « *les textes d'incitation à l'action présentent des régularités qui relèvent de macro-formes types d'énonciation ou plutôt de macro-actions socio-discursives* ». Il rejoint alors largement Zakhartchouk dans son analyse des textes injonctifs, puisqu'il les résume comme étant une volonté de « *faire faire quelque chose à quelqu'un* ». En ce qui nous concerne, il s'agit évidemment des élèves qui sont sollicités sans cesse tout au long de leurs apprentissages. Les didacticiens et les pédagogues s'accordent sur le fait que tout apprentissage nécessite une phase de mise en action, qui faute de prendre du temps, ancre de manière durable les acquis et les apprentissages. Selon Adam (2001), toute la difficulté de l'enseignant repose en la manipulation adéquate et opportune du conseil et de la consigne. S'il explique que ces deux genres sont différents, il montre aussi que pour une mise en action réussie ils doivent être conjoints.

Toutefois, Chabanne & Dezutter (2011) soulignent que l'enseignement et l'apprentissage relèvent d'une coconstruction sans cesse transformée et renouvelée grâce aux interactions complexes telles qu'une situation de classe. Ainsi ces interactions entre les trois pôles du système didactique : enseignant, élèves et objets d'enseignement, infèrent inévitablement sur la construction du savoir qui ne peut être figée. La consigne et la reformulation semblent alors jouer un rôle de régulation dans la coconstruction du savoir.

Selon Allal (2007), la régulation est « *un ensemble de mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant* ».

La consigne intervient alors de manière précise dans l'accès à l'objet d'enseignement. L'enseignant l'utilise alors pour montrer certains aspects de cet objet, pour aiguiller les élèves et ainsi favoriser l'accès à ce même objet. Dans ce sens, la consigne relève bien d'un geste professionnel qui sans celui-ci permettrait de s'interroger sur l'accès même à la construction du savoir. Il semble alors que même s'ils ne relèvent pas tous les mêmes aspects de ce que nous appellerions des sous-catégories de consignes, les chercheurs s'accordent sur le fait que la consigne revêt des critères différenciés. Ils procèdent alors à la mise en exergue de formes de variables complémentaires ou d'ajustement étroitement liées à la consigne, que ce soient : la reformulation, la régulation, le conseil ou encore l'injonction.

g) La passation de consignes : une question pédagogique.

La consigne va prendre tout son sens et remplir son objectif premier dès lors qu'elle est convoquée en situation de classe et qu'elle est transmise aux élèves. Alors c'est à ce moment que Zakhartchouk (2000) nomme, comme « *l'épreuve de vérité* », le moment où la consigne élaborée entre en jeu. Le même auteur s'interroge sur la manière dont celle-ci va être perçue et traitée une fois la porte de la classe franchie et sur ce qu'il va en rester par rapport à ce qui était prévu. Il conseille alors de prendre en compte divers paramètres notamment la place des interventions que va prendre l'enseignant dans ses choix et ses prévisions au cours de l'exécution de la consigne. Il pointe également l'articulation entre les consignes et le reste de la séance. Il développe l'idée que le moment accordé à la consigne doit être réfléchi. Par exemple, il ne s'agira pas de donner une consigne pour un travail ultérieur en fin de séance mais bien d'y consacrer le temps suffisant pour que les élèves puissent en comprendre la tâche à réaliser. Il suggère également d'inviter les élèves à se concentrer et à se répéter mentalement la consigne afin de la mémoriser petit à petit. Ces propos semblent montrer que la consigne si

elle doit être nécessairement élaborée en amont, n'existe réellement que lorsqu'elle est énoncée en classe, ce qui peut tendre à la remettre partiellement en question.

Lors de la passation de consigne, il s'agit également de s'intéresser aux interventions de l'enseignant. Zakhartchouk (2000) pose ainsi la question d'intervenir ou de laisser faire les élèves. Cette interrogation suppose alors que l'enseignant peut : soit décider d'aider les élèves en leur donnant les clés, ce qu'il fait lorsqu'il explicite et répond aux questions des élèves ; soit laisser les élèves « se débrouiller » face à une consigne parfois complexe sans répondre trop rapidement à leurs demandes. C'est ce que soulève Zakhartchouk. Il prend alors en compte que certains élèves ont besoins de tâtonner pour s'appropriier la consigne avant de recevoir une aide. Il précise également que souvent ces élèves en ont besoin sans toutefois en avoir conscience et par là, attendent trop de l'enseignant. En même temps, il souligne la difficulté de certaines consignes qui nécessitent dès leur passation un accompagnement afin de ne pas décourager les élèves pour rien. Par conséquent, il expose ces deux types de situations pour cibler les enjeux de l'enseignant et mettre en évidence le défi que celui-ci doit relever en jonglant avec des exigences parfois contradictoires. Il semble alors que l'enseignant doit toujours mesurer ses interventions en fonction des objectifs qu'il s'est fixé préalablement lors de sa préparation, et de veiller à ne pas les perdre de vue lors la mise en œuvre en classe.

En conclusion, nous dirons que les travaux des chercheurs sur lesquels nous avons porté notre attention, semblent faire consensus sur la difficulté que peuvent rencontrer certains élèves quant au niveau du traitement de la prescription de la tâche qu'elle soit orale ou écrite. Ainsi cette difficulté répandue tend à fragiliser davantage les élèves n'ayant pas acquis les compétences discursives et langagières suffisantes pour traiter la consigne et ainsi accéder aux savoirs. Compétences dont l'inégalité des acquisitions peut s'expliquer par différentes origines. Lahire (2008) résume alors bien les enjeux de la question en disant que « *le discours pédagogique, la commande n'a pas seulement une dimension didactique et pragmatique mais également une dimension et des significations sociologiques* ». Néanmoins, nous ne voudrions pas restreindre notre propos à cette seule explication. Nous relèverons que les compétences

des élèves en matière de traitement de la consigne participent au développement des apprentissages, à condition qu'elles soient partie intégrante de la construction du savoir. Pour cela, elles nécessitent alors d'être pensées et élaborées autour d'un questionnement riche, notamment didactique, prenant en compte les besoins des élèves.

II. ETUDE EMPIRIQUE.

Notre recherche vise à mettre en exergue différentes étapes mettant en jeu la consigne. Notre questionnement de départ reposait sur l'idée que les obstacles à la passation de consignes relevaient de la multiplicité des maillons de la chaîne de transmission ; à savoir de la fiche de préparation à la production des élèves. Toutefois, nous réalisons que cette problématique reste large et complexe en termes d'analyse de l'ensemble des paramètres qui y concourent. Si l'étude de l'intégralité de la chaîne de transmission est intéressante, il n'en reste pas moins qu'elle semble difficilement vérifiable dans son intégralité dans le cadre de cette recherche. Ainsi, l'étude approfondie de chacun des maillons participant à cette chaîne devrait faire l'objet dans un premier temps d'une analyse spécifique indépendamment des autres maillons. Cependant, nous ne pourrions réaliser l'étude exhaustive de chacune de ces étapes.

Par conséquent, nous remettons partiellement en cause notre questionnement initial et procédons à un réajustement de ce dernier en choisissant d'observer spécifiquement la passation de consignes dans la classe lors de la séance. Cette observation s'appuiera sur la place de la consigne dans la séance. Pour cela nous analyserons plus particulièrement le temps d'énonciation des consignes, le moment choisi par l'enseignant pour les donner, la présence ou non de reformulation ou encore la nature des diverses injonctions pouvant parasiter cette passation de consignes. Ainsi, ce nouvel objet d'étude s'inscrit dans notre objectif premier : l'observation des obstacles à la transmission de consignes. Il ne s'agit que d'une forme de centration sur un temps spécifique. Notre choix est alors motivé par la diversité et la richesse des données relevées lors de nos enregistrements, que nous n'avions au départ pas anticipé, pour exemples : le temps effectif consacré à la consigne, la présence de multiples injonctions ponctuant notre énonciation ou encore la place des différentes reformulations.

Néanmoins, nous considérons que c'est bien l'ensemble de notre protocole de recueil de données s'appliquant à notre problématique initiale qui nous a amené à ce réajustement. Lors de l'entretien de confrontation, nous avons réalisé de manière indiscutable que la clé de voûte de notre problématique se jouait lors de la transmission même des consignes en classe. Ainsi, nous formulons la problématique suivante :

Dans quelles mesures l'ensemble du discours de l'enseignant contribue-t-il à faire obstacle à la passation de consignes en classe ?

Cependant, nous ne remettons pas en question l'importance du questionnement didactique que nous avons pu développer précédemment au regard des études réalisées, mais il nous apparaît que l'observation de la mise en œuvre pédagogique pourra nous amener à nous poser des questions pertinentes dans notre démarche didactique future.

a) Méthode.

Le protocole et le recueil de données s'appuient sur nos propres expériences en classe de CE2 et de CM2. Pour cela nous avons enregistré des séances de classe complètes afin de pouvoir observer notre discours, l'énonciation de nos consignes, l'adéquation avec nos fiches de préparation et la mise en activité des élèves.

Nous avons donc oscillé entre deux rôles : celui d'enquêteur et d'enquêté. Nous avons eu conscience qu'en endossant ces deux rôles, notre position était influencée lors de la préparation et de l'enregistrement. Afin d'objectiver notre recueil de données, nous avons décidé de ne pas nous concerter quant à la préparation de nos séances afin d'élargir notre champ d'observation. Ainsi, il s'agissait, dans un premier temps, d'observer la phase de réflexion didactique en utilisant les fiches de préparation sur lesquelles étaient écrites les consignes élaborées en amont ainsi que le cahier journal. Puis, les phases de mise en œuvre pédagogique ont fait l'objet d'une analyse par enregistrement vidéo. Après la séance, un entretien d'explicitation a été réalisé afin de mettre en lumière les écarts dans la chaîne de transmission.

De manière plus détaillée, nous nous sommes intéressées à la consigne écrite en amont de la séance, puis l'enregistrement nous a permis de faire ressortir ou non des écarts quant à la présentation et la verbalisation de ces mêmes consignes. L'enregistrement a donné également lieu à l'observation de la réception de ces consignes par les élèves : les conditions d'écoute, leur disponibilité, le lexique, la formulation. Nous avons également envisagé d'observer les phases de reformulation des consignes par les élèves qui pouvaient apporter des éléments supplémentaires. Enfin, les productions des élèves nous ont donné la possibilité d'observer ce

qui se joue en bout de chaîne. Enfin l'auto-confrontation nous a donné l'opportunité de porter un regard sur notre pratique lors de la dite séance.

Néanmoins, nous nous sommes rapidement rendu compte que cette auto-confrontation relevait plus de la description que de l'analyse pure. En effet, si l'étude de la différence entre la fiche de préparation et l'énonciation de la consigne pouvait révéler certains écarts, ceux-ci ne pouvaient constituer à eux seuls un objet d'étude. C'est pourquoi, après l'analyse des documents vidéo nous avons choisis de modifier quelque peu notre protocole. Si le support d'étude restait les séances filmées, nous avons décidé, plutôt que de nous en tenir à l'auto-confrontation, de retranscrire l'ensemble de notre discours tenu au cours de la séance et de l'étudier afin de mettre en avant les éléments remarquables en lien avec notre questionnement initial. Notre recherche se positionnant réellement du côté de l'enseignant nous avons pris le parti de ne pas retranscrire les diverses interventions de nos élèves, nous en tenant exclusivement à notre propre énonciation. La mise en parallèle des entretiens explicatifs et des verbatims ont mis en avant des similitudes et nous ont permis de classer et de regrouper nos consignes. Ainsi, nous espérons que le recoupement de l'ensemble des données pourra alimenter notre axe de réflexion sur les obstacles à la passation de consignes.

Au regard des recherches déjà menées sur le sujet et de notre recueil de données, certaines hypothèses ont émergées. Parmi elles :

- ◆ La consigne ne représente qu'une infime partie du discours de l'enseignant ; celui-ci étant essentiellement constitué d'injonctions diverses qui elles représentent une large partie de l'énonciation face à la tâche à réaliser.
- ◆ Bien que préparée, la consigne écrite n'est pas toujours textuellement identique à la consigne orale, ainsi le lexique choisit peut interférer la compréhension des consignes.

Notre étude visera donc à analyser ces éléments comme obstacles à la passation de consignes dans la construction des apprentissages. Nous mettrons également en avant divers dispositifs utilisés par l'enseignant afin de remédier à certains de ces obstacles. Comme par exemple, la présence de reformulation ou encore d'exemples et ce quelque soit la forme d'énonciation choisie dans un souci de compréhension.

b) Résultats.

Au regard des données relevées, nous avons observé alors une grande variété de ce que nous appellerons « injonctions » de manière générale. Ainsi ces injonctions ne semblaient pas relever obligatoirement d'une consigne visant la réalisation d'une tâche mais également de formulations injonctives visant la régulation de la classe. En ce sens, il nous a semblé que nous pourrions distinguer d'une part des consignes et d'autre part, des injonctions au service des consignes. Dans cette perspective, nous avons choisi d'opérer une catégorisation afin d'extraire des critères spécifiques à chaque type d'injonctions. Nous avons appuyé notre démarche sur celle d'autres chercheurs tels qu'Adam (2001) et Zakhartchouk (1999) qui procèdent également à une forme de catégorisation lorsqu'ils s'attachent au discours en vue de la réalisation d'une tâche. Adam (2001) distingue clairement, en parlant de l'incitation à l'action, une dominante procédurale et une dominante de conseil dont il souligne la présence conjointe.

- ◆ Cette catégorisation nous a permis d'émettre l'hypothèse selon laquelle, bien que peu présentes sur la fiche de préparation, ces diverses injonctions, au travers de la gestion de classe, peuvent à la fois parasiter les séances d'apprentissage mais contribuent également à instaurer un climat favorable à la passation de consignes et ainsi peuvent favoriser la bonne compréhension de ces dernières.

Nous avons alors recoupé nos deux déroulements de séances afin de pouvoir dans un premier temps en observer les similitudes. Ainsi, les similitudes sont apparues de manière flagrante. Nos premiers constats ont donc été :

- Sur une séance complète le discours de l'enseignant consiste essentiellement en l'émission d'injonctions diverses à distinguer de la consigne.
- Les consignes préparées, celles qui sont retranscrites sur la fiche de préparation, sont très réduites tant en terme de temps d'énonciation qu'en terme de lexique,
- Les consignes préparées sont présentes et donc énoncées tardivement dans la séance.

- Quel que soit le domaine, l'enseignant choisit de reformuler (le plus souvent plusieurs fois) sa consigne.

En partant de ces postulats, nous nous sommes accordées à trier, classer et catégoriser ce que nous pensions être des consignes ou formes de consignes. Nous avons alors élaboré la catégorisation suivante en redéfinissant nos soi-disant consignes par le terme plus général d'injonction. Nous avons distingué treize types d'injonctions différentes que nous avons choisi de nommer en fonction de leur rôle dans les séances menées, l'énonciation de l'enseignante de CE2 est en rouge, l'enseignante de CM2 en bleue.

<p>Régulation / gestion de classe</p>	<p>« Attention, G. » / « Ecoutez bien. »/« Oui, mais on lève la main quand je le demande. Pas au moment où je donne la consigne. Ce serait bien que vous fassiez les choses en même temps que tout le monde. » / « on va corriger ensemble d'ici une minute. Je vous laisse encore une minute. »</p> <p>« Asseyez-vous » / « Ecoutez-moi. » / « Posez vos feuilles » « Vous vous asseyez vous vous calmez. » / « arrêtez de regarder le journal »</p> <p>« S'il vous plait écoutez-moi – vous posez ces feuilles de journal » / « Est-ce que je peux finir ma consigne avant d'avoir des questions? » / « J. La prochaine fois que je te vois faire ce genre de chose tu es punie. »</p>
<p>Guidage / étayage</p>	<p>« Un autre exemple, A. ? » / « Est-ce que là, c'est exactement le même système ? » / « est-ce qu'on arrive à voir le sens de l'histoire ? » / « je voudrais qu'on regarde ce que vous venez de relever : vieille-jeune, grosse et minuscule. » / « Finalement qu'est-ce qu'on peut dire sur ces mots contraires. »</p> <p>« Qui peut me donner les couleurs primaires ? » / « Qu'est-ce que vous avez comme autres couleurs » / « Qu'est-ce qu'un paysage ? » / « Comment je peux faire pour avoir la couleur</p>

	<p>foncée ou plus claire ? » / « je ne vous demande pas quelle couleur on obtient en les mélangeant mais de me donner d'autres couleurs sur lesquelles vous aimeriez travailler. »</p>
<p>Guidage à la mise en œuvre pédagogique</p>	<p>" Maintenant ce que vous allez faire...c'est que vous allez prendre...un fluo exactement, ceux qui n'en n'ont pas vous levez le doigt, je passe vous en donner un. »</p> <p>« Nous allons corriger. Nous allons, je vais récupérer toutes vos réponses. Maintenant on prend son stylo vert, tout le monde. Aller, tout le monde pose son fluo, tout le monde prend son stylo vert. Et si vous n'avez pas mis les mots que nous allons mettre ici vous les entourer au stylo vert, d'accord ? ».</p> <p>« Vous allez prendre votre cahier de leçons en Français et on va écrire. Vous allez écrire. Bon là c'est un p'tit peu long mais après on aura juste à écrire les exemples. »</p> <p>« Vous allez chacun choisir une des couleurs du tableau, »</p>
<p>Amorce et cadrage ⇒ Enrôlement</p>	<p>« Alors, je vais vous lire le texte une fois. C'est moi qui vais le lire. »</p> <p>« Alors je vous explique aujourd'hui on va faire peinture. Je compte sur vous et votre coopération pour que ça se passe le mieux possible. »</p> <p>« L'objectif aujourd'hui pour vous, ça va être de faire une œuvre monochrome. »</p>
<p>Consigne participant à la construction du savoir mis en jeu dans la séance.</p>	<p>« Alors, vous allez surligner dans le texte. Attention, les mots, les couples contraires, les mots qui sont vraiment contraires ».</p>

	<p>« Vous allez devoir peindre cette feuille que vous prenez dans le sens que vous voulez. Vous allez devoir faire une œuvre monochrome. »</p> <p>« Dernière contrainte, je dois repérer ce que vous avez dessiné. »</p>
Explicitation	<p>« Pas les expressions comme ça (exemple montré au tableau). C'est ça qui nous intéresse (exemple montré au tableau). » / « Ici, on a clairement un mot et là on a son contraire »</p> <p>« Ce qui veut dire que toute la surface de la feuille doit être recouverte. Il faut que toute la surface soit recouverte maintenant effectivement, vous pouvez faire varier la couleur ? Beaucoup ? pas beaucoup ? et vous devez peindre un paysage. »</p>
Compléments de consigne	<p>« Alors vous allez tous surligner ces mots là jusqu'à ... euh ... Sorcière de la rue Bicon. Est-ce que, vous voyez ici ?, à la ligne, un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize. »</p> <p>« vous faites une petite croix et vous vous arrêtez là. » / « Si il y a des mots que vous ne connaissez pas vous levez la main. »</p> <p>« vous lisez le texte silencieusement. »</p> <p>« Vous allez chacun choisir une des couleurs du tableau. »</p> <p>« Je ne veux pas une feuille toute bleue, je dois avoir des variations de couleur. »</p> <p>« Ah non, vous ne dessinez pas avant de peindre. » / « Vous n'avez pas droit au noir, vous n'avez droit qu'à une couleur. »</p>
Reformulation	<p>« Vous allez surligner à chaque fois le mot et l'autre mot qui s'oppose. Alors vous allez tous surligner ces mots-là. »</p> <p>« Et le mot contraire qui est associé. On souligne uniquement les</p>

	<p>mots. »</p> <p>« Ce qui veut dire que toute la surface de la feuille doit être recouverte de la couleur que vous avez choisie mais vous pouvez faire varier la couleur. »</p>
Consigne différenciée	<p>« Si jamais il y en a qui ont terminé avant, vous pouvez en chercher d'autres dans la suite du texte. »</p>
Reprise exacte de la consigne : réitération	<p>« Alors, vous allez surligner dans le texte. » / « Vous allez surligner dans le texte. » / « attention vous allez surligner dans le texte »</p> <p>« Ce qui veut dire que toute la surface de la feuille doit être recouverte. » / « il faut que toute la surface soit recouverte. »</p>
Demande d'approbation / forme de validation	<p>« C'est clair pour tout le monde ? » / « D'accord » / « jusqu'à la ligne seize, d'accord »</p> <p>« D'accord ? » / « C'est clair ? » / « Tu as compris ce que je viens de dire ? »</p>
Demande de reformulation	<p>« Est-ce que tu peux redire ce qu'il faut faire ? Redire à tout le monde ce qu'il faut faire. »</p> <p>« Qui peut nous réexpliquer ce qu'il faut faire ? »</p>
Ordre / idée non négociable	<p>« Vous prenez votre cahier de leçon, vous écrivez et vous vous relisez. Vous n'écrivez pas la date. C'est une leçon donc vous vous appliquez. Vous soulignez ce que je souligne. » / « Vous prenez votre cahier d'exercices, vous écrivez la date. Vous écrivez vocabulaire. »</p> <p>« Les bleus, vous levez le doigt. » / « les rouges vous levez le doigt, les jaunes, les verts,.... »</p>

L'observation de la nature et la fonction des injonctions, nous a ainsi menées à cette catégorisation. Comme nous l'avons précisé précédemment, ce que nous entendions comme « consigne », finalement relevait d'injonctions très diverses. Nous avons réalisé ce classement en prenant en compte l'objectif visé par chaque injonction et son rôle dans la séance.

Ainsi, l'explicitation, la reprise, le complément de consignes se rapportent à la consigne sans avoir réellement la même fonction, si ce n'est celle de contribuer à la réalisation de la tâche. Ces différentes injonctions se révélaient être des aides pour les élèves. Le lexique utilisé était choisi par les enseignantes. Bien que parfois absentes sur les fiches de préparation, ces phases sont inévitables et toujours présentes quelles que soient les situations de classe.

La reformulation était une redite de la consigne et le vocabulaire utilisé était le même que dans la consigne initiale bien qu'il puisse lui aussi être étoffé. Son objectif était pour les enseignantes de s'assurer par la répétition que l'ensemble du groupe classe avait entendu la tâche qui était demandée.

Quant à la consigne, elle était bien la formulation de la tâche à réaliser sans toutefois exprimer clairement les tenants et aboutissants par lesquels les élèves allaient passer pour sa réalisation. Cette énonciation de consigne avait été préparée par les enseignantes qui connaissaient parfaitement son intitulé et le vocabulaire à utiliser. En ce sens, les injonctions données ci-dessus ont participé à informer les élèves sur la manière d'exécuter cette tâche prescrite.

Le guidage, qu'il soit au niveau de la mise en œuvre pédagogique ou participant à la construction du savoir jouait un rôle différent de la consigne. Dans la mise en œuvre pédagogique, il visait à contribuer au bon fonctionnement de l'activité afin que chaque élève puisse suivre l'étape où nous en étions. Son principal objectif était de s'assurer que tous les élèves disposaient des bons outils pour mener à bien l'activité demandée.

L'étayage avait principalement pour objectif de réguler, réorienter, ajuster en quelque sorte l'activité dans laquelle les élèves étaient engagés. Celui-ci s'est fait essentiellement sous forme de questionnement assurant ainsi une progressivité de la mise en action permettant ainsi aux élèves de réussir l'activité demandée grâce à des interactions.

Le cadrage tenait place d'enrôlement et avait pour seul but d'informer et d'impliquer les élèves dans l'activité sans donner de tâche à réaliser à proprement parlé.

Les injonctions de régulation avaient clairement pour but de gérer la classe, de favoriser l'attention des élèves. Ces phrases n'apparaissent nullement dans nos fiches de préparation puisqu'elles sont très complexes à anticiper. En effet, bien que toujours présentes, elles sont dépendantes de divers facteurs extérieurs (concentration des élèves, constitution du groupe classe...).

Nous avons également créé deux autres catégories, dont les phrases étaient formulées sous forme de demande, soit d'approbation, soit de validation, afin de vérifier la compréhension des élèves. Nous pouvons nous interroger sur la pertinence de ces requêtes, dans le sens où elles ne semblaient être là que pour conforter l'enseignante dans ces propos.

Le second volet était la demande de reformulation, dont la présence semblait davantage justifiée, afin de vérifier l'appropriation de la consigne et au-delà de la tâche à réaliser. L'objectif était pour les enseignantes de permettre aux élèves de vérifier leur bonne compréhension grâce à l'intervention d'un des leurs, mais aussi pour elles de s'assurer de la qualité de la transmission de leur consigne et de leur interprétation par les élèves.

Finalement, une dernière catégorie regroupe les injonctions qui sont apparues avec une valeur injonctive telle que nous pouvons le concevoir, une valeur d'ordre. A ces instants, les injonctions s'apparentaient à des obligations nécessaires au déroulement de l'activité en cours.

Nous avons également noté l'absence d'injonction –conseil. Même si certaines injonctions contribuent à la réalisation, nous n'avons pas relevé de phrases qui auraient pu donner une certaine liberté de choix aux élèves quant à la manière de réaliser la tâche prescrite.

Au regard de ce tableau, les premiers constats semblent se confirmer. Ainsi, malgré un niveau de classe différent (CE2/CM2), et un domaine qui l'est tout autant (Vocabulaire / Arts visuels), la catégorisation permet de regrouper les consignes.

Toutes les catégories d'injonctions recoupent le discours des deux enseignantes sauf une : la consigne différenciée qui apparaît uniquement dans la classe de CE2.

D'autre part, l'énonciation des enseignantes a oscillé entre trois formes syntaxiques : la phrase affirmative, la phrase impérative et la phrase interrogative.

Mais le constat le plus important que l'on puisse faire en lien avec notre recherche est que la consigne pensée lors de la préparation que nous avons considérée comme participant à la construction du savoir mis en jeu lors de la séance n'a finalement tenu qu'une place infime dans notre discours. Bien que présente, elle n'a pas été suffisamment mise en lumière, contrairement à ce que nous imaginions. Au contraire, elle nous est apparue comme noyée dans l'ensemble du discours omniprésent de l'enseignant. Les principales consignes permettant la mise en action des élèves ne sont arrivées qu'en milieu de séance.

Si le recoupement des injonctions a été relativement aisé, malgré des pratiques différentes et des niveaux de classe différents, celui-ci suscite un nouveau questionnement :

- A quel moment intervient chaque injonction ?
- Comment l'enseignante formule-t-elle ces injonctions ?
- A qui s'adressent ces injonctions ?

Afin de répondre à ces questions, notre catégorisation simple ne semblait pas suffisante, nous avons donc choisi d'étoffer notre réflexion et d'élargir notre grille analytique en observant l'ensemble de ces critères.

	Enonciation : Forme affirmative.	Enonciation : Forme impérative.	Enonciation : Forme interrogative.	Enonciation s'adressant à un seul élève.	Enonciation s'adressant au groupe classe.	Enonciation s'adressant à un groupe d'élèves.	Moment d'intervention dans la séance. *
Consigne participant à la construction du savoir mis en jeu dans la séance	X				X		Milieu de séance.
Compléments de consigne	X				X		Milieu de séance.
Explicitation	X		X		X		Dès l'énoncé de la consigne jusqu'à la fin de la séance.
Reformulation	X				X		Milieu de séance.
Consigne différenciée	X				X	X	A la suite de la consigne de travail.
Reprise exacte de la consigne : réitération	X				X		Milieu de séance.
Demande d'approbation / forme de validation			X		X		Tout au long de la séance.

Demande de reformulation			X	X	X		Milieu de séance.
Ordre / idée non négociable	X (valeur impérative)						En fin de séance ou en fin de phase pédagogique (phase du choix pour les CM2)
Régulation / gestion de classe	X	X		X	X		Tout début de séance. Plus rare en fin de la séance.
Guidage / étayage	X	X		X	X		Tout au long de la séance.
Guidage à la mise en œuvre pédagogique		X			X		Avant chaque mise en action des élèves.
Amorce et cadrage ⇒ Enrôlement		X			X		Premières phrases

* Les temps précis d'intervention des consignes et injonctions dans chaque séance sont détaillés dans les annexes 2 et 4.

Nous avons choisi à partir des consignes et injonctions relevées dans le premier tableau, d'observer un peu plus en détails ces types de discours. Ainsi, nous avons défini plusieurs critères :

- La forme de la phrase : affirmative, impérative ou interrogative de chaque énonciation.
- Les récepteurs de ces énonciations, à savoir : un seul élève, le groupe classe ou une partie d'un groupe classe.
- Le moment d'intervention de chaque injonction dans la séance.

Il en ressort, qu'une partie des injonctions sont données exclusivement sous la forme affirmative. Ces dernières concernent davantage les formulations autour de la consigne, des compléments de consignes, des reformulations, des explicitations et des reprises. Nous pouvons remarquer que ces affirmations se rapportent davantage au travail à réaliser.

Les injonctions qui visent la régulation de la classe, le guidage à la mise en œuvre pédagogique et le cadrage sont émises à la forme impérative.

Seules les injonctions relatives à la régulation de la classe relèvent à la fois de la forme affirmative et de la forme impérative.

Les injonctions à la forme interrogative sont les demandes d'approbation / de validation, de reformulation et en partie d'explicitation notamment lorsqu'il s'agit d'étayage.

La majeure partie des injonctions sont formulées à la forme affirmative. Nous avons pu observer également que les consignes élaborées dans nos fiches de préparation l'étaient tout autant. La phrase interrogative est particulièrement présente dans les phases d'étayage mais aussi lors de la demande d'approbation. Au contraire, les formes impératives sont essentiellement présentes dans les phases de gestion de classe et de régulation.

Enfin, cette catégorisation nous a permis d'élaborer une organisation temporelle dans la présence de tel ou tel type d'injonctions. Bien qu'il ne nous ait pas permis d'établir une généralité, ce classement a mis en évidence une forme d'organisation de séance. Ainsi, les deux séances analysées ont débuté par une phase de gestion de classe, permettant un cadrage et un enrôlement des élèves, puis le climat favorable à la passation des consignes était instauré. Les consignes sont alors passées puis reformulées et explicitées. Dès lors, une phase de régulation est présente et ce jusqu'à la clôture de séance.

Dès lors aux vues de ces résultats, se posait la question du discours précédent les consignes de travail. Ainsi, la catégorisation des injonctions nous a permis d'observer toute une série d'injonctions relevant de la transition entre la séance précédente et la nouvelle. Cette situation étant sans doute spécifique à l'école primaire puisque un même enseignant tient la classe en un lieu unique tout en y dispensant divers enseignements. Nous avons alors relevé des injonctions visant la mise en condition de la nouvelle séance. Son lancement a nécessité dans chacune des situations un discours accru de l'enseignante afin de marquer la mise en route d'une nouvelle activité. Ce discours étant essentiellement marqué avant l'énoncé de la consigne par les injonctions visant à réguler la classe. Notre recherche nous emmène donc à nous interroger sur le moyen de pallier ces injonctions, notamment en leur offrant une place accrue dans la réflexion de la préparation de l'enseignement.

c) **Conclusion.**

Cette recherche empirique menée dans nos classes nous a permis d'obtenir certains résultats. Pour y parvenir notre classification puis notre analyse ont été indispensables.

Le premier résultat qui nous est apparu a été la multitude d'injonctions s'adressant aux élèves en situation de classe. C'est d'ailleurs ce constat qui nous a conduites à établir nos tableaux analytiques. L'observation et l'étude de ceux-ci ont permis de mettre en évidence la présence permanente d'injonctions de l'enseignant vers les élèves. En effet, les séances de classe au cœur de l'étude sont toutes deux ponctuées, durant toute leur durée, d'interventions de l'enseignante.

Une fois ce premier résultat mis en avant, l'étude conjointe des transcriptions de séances a révélé les similitudes pouvant existées entre des situations de classes pourtant bien différentes. Malgré un niveau et un domaine différents le discours de l'enseignant est dominé par une forme syntaxique affirmative. Tandis que les formes interrogatives et impératives permettent une gestion de classe et le guidage des élèves vers la tâche visée. La forme interrogative, si elle permet aux enseignantes d'obtenir l'approbation des élèves, est essentiellement utilisée au service du savoir en ayant pour fonction première l'étayage.

L'autre résultat de cette étude empirique relève toujours de l'énonciation des enseignantes mais plus particulièrement de : à qui s'adresse-t-elle ? Et dans ce cas, l'ensemble du discours de l'énonciation s'adresse au groupe classe. Lorsque les enseignantes s'adressent à un groupe d'élèves où plus rarement à un élève seul, il s'agit de situation de gestion de classe ou de guidage. Une situation particulière a été néanmoins relevée. Il s'agit de la demande de reformulation, pour cette injonction, à chaque fois les enseignantes ont demandé à un seul élève de réexpliquer la tâche à effectuer.

Enfin, l'étude même de la consigne et de sa place, notre objet d'étude, nous a conduites à déterminer des phases dans le déroulement des séances. En effet, la consigne participant à la construction du savoir mis en jeu dans la séance, élément important des fiches de préparation, tient une place très réduite dans l'énonciation. Si celle-ci est très brève et arrive tardivement dans les séances d'apprentissages, elle est au cœur de son organisation. Après une première phase de cadrage et d'enrôlement, l'étayage suit pour parvenir au moment de l'énonciation de la consigne. Ensuite a lieu une phase de reformulation avec explicitation, consignes complémentaires et demande d'approbation. En fin d'activité, apparaissent les consignes différenciées et les injonctions non négociables.

Ces résultats obtenus, il s'agit à présent de les confronter à nos sources bibliographiques.

III) INTERPRETATION ET DISCUSSION.

Afin de répondre à notre questionnement concernant les obstacles à la passation de consignes lors de la séance de travail, nous nous sommes appuyés sur des enregistrements vidéo et la retranscription du discours enseignant. La mise en parallèle et la comparaison des transcriptions nous ont amenées à répertorier et catégoriser les différentes injonctions émises lors de ces séances.

Pour parvenir aux résultats de notre recherche nous nous sommes axées sur nos fiches de préparation et plus particulièrement sur la consigne propre au savoir mis en jeu. L'observation portait alors sur le lexique, la syntaxe et les écarts pouvant intervenir entre la consigne écrite préparée et la consigne oralisée en classe. Puis la place de la consigne a été pour nous source de questionnement. Nous nous sommes alors attardées sur le moment même de la passation de consigne et les conditions de cette passation en lien à la fois avec l'énonciation de l'enseignant, mais aussi les postures des élèves et le climat de classe. Nous avons également poursuivi notre recherche au-delà de l'énoncé des consignes, avec l'observation du discours tenu après cet énoncé. Pour cela, la présence de reformulation immédiate ou différée, d'explicitations ou encore de compléments de consignes ont été objet d'étude. Nous avons donc tenté de décortiquer l'ensemble du discours de l'enseignant.

Nous remarquons alors qu'une grande part du discours de l'enseignant ne relève pas de la préparation qu'il établit en amont. Nombreuses sont les injonctions qui ne sont à priori pas anticipées. Toutefois, nous suggérons que ces différents types d'injonctions données en classe ne sont pas à écarter mais sans doute à prendre davantage en compte lors de la réflexion didactique et la démarche pédagogique pensées lors de la préparation de la classe. Comme le précise Zakhartchouk (2000), il est nécessaire d'anticiper et de penser la consigne en amont. Il souligne également l'importance d'aborder cette préparation autour d'un questionnement didactique. Ainsi, ces questions doivent prendre en compte la construction du savoir, la compréhension, la précision et le degré d'autonomie mais également l'anticipation des difficultés. En ce sens, notre étude nous montre que si nous prenons bien en considération la question de la construction du savoir dans notre démarche didactique, la précision et la compréhension nécessitent d'être intégrées davantage à la préparation. Zakhartchouk (2000) confirme ce postulat en considérant que la formulation et la passation de consignes relève bien d'un geste didactique majeur faisant partie intégrante de la

mission de l'enseignant. La préparation des consignes et de toutes les consignes doit être considérée alors comme un geste professionnel dans la pratique enseignante.

Il est à noter que chaque type d'injonction joue un rôle spécifique indispensable non seulement à la construction des apprentissages mais également à la mise en œuvre pédagogique pour y parvenir. Ainsi, Zakhartchouk (1999) développe une catégorisation des différents types de consignes. Il définit alors les consignes-but, les consignes-procédures, les consignes de guidage et les consignes-critères. Cette typologie, même si elle ne correspond pas exactement à la catégorisation que nous avons choisi, nous permet de recouper nos observations et les siennes. Ce que nous dénommons comme « consigne participant à la construction du savoir » rejoint alors la notion de consigne-but qui prescrit la tâche à réaliser à laquelle s'ajoute également la reformulation, l'explicitation et les compléments de consigne. La consigne-procédure s'apparente plus à ce que nous considérons comme du guidage à la mise en œuvre pédagogique. Ce sont les moyens donnés aux élèves pour accéder à la réalisation de la tâche, la procédure mise en jeu pour effectuer ce qui est demandé. Toutefois, nous pouvons noter que s'il est possible de recouper ces deux catégories, celle proposée par Zakhartchouk (1999) semble plus riche et complexe. Il installe également les consignes de guidage auxquelles nous associons nos propres injonctions relatives à l'étayage. Il s'agit dans ce cas de baliser la tâche et de centrer l'attention des élèves sur des points particuliers, Le but étant de le mettre en garde contre d'éventuelles erreurs ou encore d'illustrer les propos de l'enseignant. Zakhartchouk (1999) relève que pour ce type de consignes l'élève a rarement une tâche matérielle à exécuter, il est le plus souvent en situation d'observation accrue. Zakhartchouk (1999) met également en avant les consignes-critères, qui sont pour lui, des critères de réussite de travail. Pour cela, la tâche est décomposée et décrite. Ce type de consignes se retrouve à nouveau dans nos injonctions de guidage et d'étayage.

Il semble alors nécessaire de ne pas seulement considérer la consigne comme seule prescription d'une tâche mais également de développer un discours accompagnant cette consigne en vue de permettre aux élèves d'accéder à la réalisation de la tâche dans les meilleures conditions.

Néanmoins, la plupart de ces injonctions sont difficiles à anticiper mais nécessitent malgré tout d'être prises en compte et réfléchies lors du questionnement didactique. Nous supposons qu'elles puissent l'être puisque la majeure partie de ces injonctions relève de la forme affirmative,

sous-entendant qu'elles interviennent toujours à la suite d'une interaction. Même si Chabanne & Dezutter (2011) précisent que l'enseignement relève d'une interaction, chaque injonction n'est pas toujours convoquée dans cette situation. Ainsi, la difficulté de l'enseignant réside dans la sensation de ne pouvoir les anticiper mais il est à préciser qu'il ne peut s'en passer.

D'autre part, il reste à prendre en compte la fonction et les objectifs que visent ces différentes injonctions afin d'en réfléchir leur construction et leur présence dans la séance d'apprentissage. Si ces injonctions ont bien des objectifs comme nous l'avons souligné dans notre classement et jouent un rôle indispensable, ces dernières semblent devoir tenir une place dans la démarche didactique que met en œuvre l'enseignant. De cette manière, Chabanne & Dezutter (2011) mettent en évidence l'importance de prendre en compte comment la consigne contribue ou non à construire l'objet d'enseignement. C'est donc dans cette perspective qu'il nous semble nécessaire de considérer les objectifs de chaque consigne et injonction. Ainsi comme Chabanne & Dezutter (2011) le pensent, la reformulation n'existe que si la consigne même existe, et si elle reprend, réajuste ou complète la consigne initiale. La reformulation qui comme l'explicitation est indissociable de la consigne, et présente l'intérêt de revenir sur la formulation des consignes afin d'en assurer la compréhension par tous les élèves.

Il est primordial pour chaque enseignant de veiller à ce que tous les élèves accèdent à la compréhension de la consigne. Par conséquent, bien que l'enseignant semble prendre en compte l'accès à la compréhension des élèves dans sa passation de consignes, il reste qu'il ne semble pas toujours en anticiper les tenants et aboutissants pour y parvenir. Nous avons pu observer que l'enseignant s'attache à reformuler, à expliciter mais sans toujours s'assurer au préalable de ce que chacun des élèves a pu en comprendre. Alors la question de la pertinence de certaines injonctions peut être dans certains cas remise en cause si elle ne sert finalement à aucun élève ; ou bien que la seule reformulation ne permette pas à un élève d'avoir forcément compris de quoi il était question. Cela reviendrait à dire que si les injonctions et consignes qui participent à l'accès à la tâche à réaliser et par là, à la construction du savoir nécessitent d'être interrogées quant aux difficultés qu'elles peuvent présenter. Ce sont donc bien ces difficultés au niveau didactique, pédagogique ou langagier qui peuvent être anticipées. Une fois les difficultés pensées, il reste peut être à l'enseignant d'adapter son discours afin d'aider les élèves à être plus autonomes face à la tâche, en considérant l'ensemble des compétences requises pour construire de nouveaux apprentissages. Rappelons que Zakhartchouk (2000), à ce sujet, pointe la volonté des enseignants à vouloir

simplifier et clarifier les consignes afin que les élèves accèdent plus facilement à leur compréhension. Il précise tout de même, et c'est bien ce que nous mettons nous aussi en avant, que s'il peut être intéressant de supprimer « *les difficultés inutiles et les ambiguïtés intempestives* », les apprentissages des élèves ont eux aussi leur rôle à tenir essentiellement dans la lecture de ces consignes. Il s'agit donc bien d'accompagner mais également d'engager les élèves dans la construction des savoirs, en leur apportant néanmoins les outils suffisants pour qu'ils puissent y parvenir.

Parallèlement, nous nous sommes intéressées aux moments où intervenaient les consignes, les injonctions, et la pertinence de ces temps. Ainsi, nos observations mettent en évidence que chaque type d'injonction intervient à un moment relativement précis dans la séance. Pour exemple, la reformulation comme l'explicitation suivent toujours la passation de la consigne. Tandis que certaines injonctions préalables aux consignes participent à la mise en place de conditions pour le travail à suivre. Ainsi, ce constat nous amène à nous interroger sur la place et la fonction de ces diverses injonctions dans notre préparation. En ce sens, si elles ne sont pas totalement prévisibles, les temps auxquels elles sont associées peuvent l'être. Zakhartchouk (2000) soulève la question de ce qui se passe en classe en se demandant en tant qu'enseignant s'il l'on a selon son expression « *prévu l'imprévisible* ». D'après lui, le temps et la communication des consignes sont des points essentiels, comme nous le soulignons également. Ainsi, il propose de détacher la distribution des consignes du reste du cours afin d'inciter les élèves à porter leur attention sur ces consignes. Il appuie son propos sur une étude menée par le GRAF de la MAFPEN d'Amiens en 1998 reprenant la parole des élèves. Ces derniers déclarent qu'il faut être attentif « tout le temps » et ont donc des difficultés à s'extraire selon les termes de l'étude d'une « *vision stéréotypée et quasi-moralisatrice du cours* ». Les dires des élèves confortent alors notre hypothèse selon laquelle la consigne se trouverait noyée dans un discours de l'enseignant beaucoup plus vaste dont les élèves ne pourraient pas toujours différencier les objectifs et les intentions.

Au regard des résultats, nous nous sommes également interrogées sur la question de l'implicite dans la consigne préparée. Si cet axe n'est pas le principal auquel nous nous sommes attachés, nous relevons tout de même que cette situation peut participer à une certaine difficulté dans la passation des consignes. Pour exemple, le verbe d'action « surligner » implique l'utilisation d'un matériel spécifique à savoir un feutre fluorescent dont les élèves ne sont pas toujours en possession. Ainsi, le fait de demander aux élèves de surligner dans une consigne préparée ne prenait

pas en compte l'implicite qui résidait dans cette consigne. La consigne, elle-même, implique alors nécessairement des injonctions et des actions induites et pourtant non écrites dans la fiche de préparation. Il s'agissait ici de demander aux élèves s'ils avaient bien tous un feutre, le cas échéant de lever la main afin que l'enseignante puisse leur en distribuer un. Nous remarquons alors que cette situation anodine et largement courante dans les classes parasite la passation de la consigne qui vise à prescrire la tâche à réaliser puisque ces actions décrites ci-dessus interviennent en cours de transmission de la consigne. Les élèves se focalisent alors sur le verbe action et la micro-tâche qui y est associée sans forcément prendre la mesure de l'ensemble de la tâche à réaliser. Précisons que Zakhartchouk (2000) confirme cette idée en proposant de ne pas mêler le temps de passation des consignes à d'autres occupations telles que la distribution simultanée de feuilles ou encore la surcharge d'informations orales.

De plus, en s'attachant au même exemple, se pose également la question du vocabulaire et donc de la compétence langagière engagée dans la réception d'une consigne. Le terme « surligner » qui implique de colorier tout le mot, est différent du terme « souligner » qui ne vise qu'à tracer un trait sous ce même mot. Nous pouvons alors nous poser la question de la compréhension du lexique et du respect de la consigne. Bien que la mise en action soit différente dans l'exemple de « surligner / souligner », le résultat sera le même concernant la construction du savoir mis en jeu lors de la séance puisqu'il s'agira dans les deux cas d'identifier des mots à utiliser pour construire la notion. Ainsi, nous pouvons nous interroger sur le rôle et l'importance de la compréhension de la consigne, que ce soit au niveau du sens ou au niveau des enjeux lexicaux. Comme le précisent les chercheurs, la compétence doit être également à travailler. Verdelhan-Bourgade (2002) traite de la polysémie des mots comme source de difficulté concernant le vocabulaire employé dans les consignes. Elle précise que le verbe est l'élément central de la consigne, et que l'élève doit développer des aptitudes spécifiques afin d'en extraire le message principal et codé pour ainsi effectuer la réalisation de la tâche demandée. De plus, lorsque dans nos résultats, nous observons que l'enseignante s'assure de la compréhension du concept de « paysage » en demandant aux élèves d'en formuler une définition ; il est bien question ici d'un critère indispensable à la réalisation de tâche, à savoir de peindre un paysage monochrome. La consigne peut alors recouvrir un lexique spécifique que ce soit un vocabulaire considéré comme scolaire comme les verbes d'action couramment utilisés dans la formulation des consignes ou encore un vocabulaire faisant appel à des concepts qu'il est important d'éclaircir. Ainsi, la consigne repose bien sur un vocabulaire spécifique qui implique chez les élèves sa nécessaire acquisition. Il nous semble donc important, comme nous avons pu le relever durant

nos observations, de développer chez les élèves des compétences langagières avant même de penser la réalisation de la tâche.

Nous ajouterons que des chercheurs comme Zakhartchouk déplorent d'ailleurs que la compétence langagière ne soit pas suffisamment travaillée avec les élèves en règle générale. Dans le cas où un élève soulignerait au lieu de surligner, pourrait-on considérer que la tâche ne correspondrait pas totalement à la prescription tandis que l'activité serait correcte ? Il n'est sans nul doute nécessaire dans ce cas de lier la question à celle de l'évaluation.

En prolongement, ce constat nous interpelle sur le cycle 3 dans lequel nous exerçons. Dans notre pratique, ne nous reposons-nous pas sur ce que nous considérons acquis alors que nous pourrions peut-être imaginer que dans les cycles précédents chaque terme induisant une tâche spécifique serait expliqué ? Les limites de notre étude ne nous permettent pas d'y répondre et cette question d'ordre lexicale pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

Notre étude nous a amenées à constater que peu de place était faite au discours des élèves dans nos deux séances. Le discours de l'enseignant est alors omniprésent et donc parasité par une multitude d'injonctions. Nous avons alors été surprises de s'apercevoir qu'il n'y avait au final que peu de moments d'interactions lors de nos séances. Cette observation s'accompagne de la présence réduite de phrases interrogatives dans le discours de l'enseignant. De cette manière, nous ne tendons pas à favoriser l'interaction.

Nous relevons également que les consignes préparées se présentent uniquement sous la forme affirmative dans nos séances. Nous expliquons alors que ces phrases sont des injonctions qui visent à énoncer le travail à réaliser. La forme affirmative implique peut-être implicitement, dans nos représentations, l'idée d'une énonciation claire, sans ambiguïté, qui ne présente qu'une seule manière d'être comprise si elle est bien construite. Cette dernière idée reste bien sûre largement discutable. Nous avons également noté que seules les injonctions à la forme impérative n'étaient en aucun cas préparées. Elles semblent alors s'inscrire comme une manière ferme et non négociable d'imposer des attentes. Dans nos observations, elles sont clairement invoquées pour répondre aux attendus de l'enseignant comme « appliquez-vous » ou encore « levez le doigt ».

Enfin cette étude nous a permis de porter un regard différent sur notre pratique professionnelle car en tant que jeunes enseignantes, nos résultats sur les obstacles à la passation de consignes ont participé en quelque sorte à notre formation. Ainsi, nos observations éclairées des propos d'autres chercheurs et notamment Zakhartchouk, nous ont plongées au cœur d'un questionnement didactique primordial à la pratique de l'enseignement. Nous tenons à préciser que nous nous sommes largement appuyées sur les travaux de Zakhartchouk puisqu'il est apparu rapidement au cours de nos recherches comme un spécialiste de la question qui lui-même encourage la réalisation d'études autour de la consignes.

CONCLUSION

Au début de cette étude, nous avons émis l'hypothèse que le discours omniprésent de l'enseignant, bien qu'aidant et indispensable, était lui-même source de difficultés lors de la passation de consignes. Pour cela, nous avons notamment pu vérifier la place et les fonctions des différentes injonctions délivrées lors d'une séance de travail en classe. Il en est rapidement ressorti que l'enseignant ne donnait pas seulement des consignes visant à la réalisation d'une tâche mais que ces dernières étaient largement accompagnées de tout type d'injonctions. Celles-ci s'avèrent souvent nécessaires même si nous pouvons en regretter le caractère spontané qui marque un manque d'anticipation lors de la préparation.

En choisissant d'analyser la seule énonciation de l'enseignant, nous avons cherché à mettre en évidence qu'intrinsèquement le discours de celui-ci est lui-même générateur de parasitage à la passation de consignes. Ce qui contredit nos premières hypothèses qui émergeaient de nos représentations. Concernant les obstacles à la passation de consignes, intuitivement, nous invoquons en quelque sorte principalement des composantes extérieures au travail de l'enseignant. Nous pensions, par exemple, privilégier davantage les conditions de réception des élèves. Finalement, ce questionnement de départ a été remis en cause par nos observations.

Par conséquent, nous avons relevé que la préparation de tout type de consigne relève bien d'un geste hautement didactique. Et qu'il est indispensable de s'interroger sur l'ensemble des difficultés que peuvent engendrer les consignes tant d'un aspect didactique que pédagogique. Ainsi, la consigne mieux pensée, sera mieux transmise et atteindra plus certainement les objectifs fixés par l'enseignant. Il est toutefois indispensable de réfléchir le moment de la passation et de veiller à la mise en place de conditions optimales afin d'en garantir l'efficacité.

Si notre étude nous a apporté des pistes de réflexion grâce à l'analyse de notre propre pratique, il n'en reste pas moins que de nombreuses interrogations persistent. Ainsi, nous pourrions nous interroger sur d'autres paramètres à prendre en considération lors de la passation de consignes afin d'en faciliter l'accès. Nous avons pris le parti, dans notre recherche, de nous intéresser au versant oral de la transmission de consignes mais il serait intéressant d'observer la distribution des consignes écrites, leurs formulations et les supports associés. Si nous pouvons imaginer que certains

paramètres pourraient concourir avec nos résultats, il est sans nul doute que l'utilisation de consignes écrites dévoilerait de nouvelles difficultés comme l'accès à la lecture ou encore la question de l'autonomie dans la compréhension de la tâche.

Notre étude nous a apporté des éclairages concernant les difficultés dans la passation de consignes face à un groupe classe. Néanmoins, elle nous renseigne peu sur la réception individuelle de chacun de nos élèves. Une question reste pour nous en suspend et pourrait d'ailleurs faire l'objet d'une nouvelle recherche : quelles conditions et quels moyens mettre en place pour prendre en compte la diversité des élèves et rendre la passation de consignes claire et efficace pour **tous** les élèves?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, 111 – 112.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche de la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (Perspectives en éducation & formation)*, (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Bautier, E & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148.
- Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques. Didactique des mathématiques 1970 – 1990*. Grenoble : la Pensée Sauvage éditions.
- Durand, M.-C. (1998). *Lecture, compréhension de consignes et difficultés d'apprentissage*. Montpellier III, mémoire sous la direction de Verdelhan M.
- Chabanne, J.-C. & Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme*. Paris : La Découverte.
- Goigoux, R. (1997). La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de français, *La Lettre de la DFLM*, 21, 56-61.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3 -1, 49 – 63.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris : Presses universitaires de France.

Verdelhan, M. – Maurer, B. & Durand, M.-C. (1999). Le français, langue de scolarisation: vers une didactique spécifique. *Tréma*, 15-16.

Zakhartchouk, J.-M. (2001). Justifiez, Expliquez ... *Pratiques*, 111-112.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et didactique. *Repères*, 22.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. France : Canopé- CRDP l'Aisne.

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

ANNEXES

Œuvre monochrome (1h00)

Prérequis : les couleurs primaires et secondaires, connaissance du paysage en peinture et la découverte d'œuvres monochromes.

Objectifs :

- Développer la créativité.
- Créer un paysage imaginaire.
- Expérimenter des techniques différentes au niveau de la couleur unique pour parvenir à des variations de couleurs.

Matériel :

Par élève : Une feuille A4, deux pinceaux différents. Des palettes et des gobelets d'eau.

Déroulement :

1^{ère} phase : Introduction – Présentation (10 minutes).

- Rappel séance précédente : Sur quoi avons-nous travaillé la dernière fois ? Qui peut me rappeler ce qu'est une œuvre monochrome ?
- Projection des œuvres monochromes déjà présentées.
- **Consigne** : Vous allez devoir peindre maintenant une œuvre monochrome sur une feuille que vous pouvez prendre dans le sens que vous voulez. Mais attention, il y a plusieurs contraintes : toute la feuille doit être recouverte, je ne dois pas voir le blanc de la feuille. Et enfin, vous devez dessiner un paysage imaginaire. Attention vous devez faire varier la couleur, ce n'est pas un dessin uni.

2^{ème} phase : Mise en activité. (40minutes)

- Choix des couleurs par les élèves : Qui peut me donner les 3 couleurs primaires ? et d'autres couleurs ? => notées au tableau.
- Vous allez maintenant chacun choisir une couleur parmi celles inscrites au tableau.

- Listing des choix et réorganisation de la classe en fonction de ceux-ci.
- Production des élèves.

3^{ème} phase : Mise en commun. (10 minutes)

Présentation par les élèves de leur dessin achevé.

Annexe 2 : transcription de la séance de CM2.

SEANCE ARTS VISUELS DU 19/01/2015 (13h35-14h35)

1'25 : asseyez-vous, posez les feuilles.

2'23 : vous vous asseyez vous vous calmez.

2'50 : arrêtez de regarder le journal.

3'00 : SVP écoutez-moi – VOUS POSEZ CES FEUILLES DE JOURNAL !!!

3'20 : alors je vous explique aujourd'hui on va faire peinture. Je compte sur vous et votre coopération pour que ça se passe le mieux possible.

5'40 : l'objectif aujourd'hui pour vous, ça va être de faire une œuvre monochrome.

6' : qui peut me donner les couleurs primaires ?

8'13 : qu'est ce que vous avez comme autres couleurs ? Je ne vous demande pas quelles couleurs on obtient en mélangeant (les couleurs primaires) mais de me donner d'autres couleurs ? sur laquelle vous aimeriez travailler.

8'20 : je vous avertis je ne veux pas 28 rose !

10' : vous allez chacun choisir une des couleurs du tableau

12' : avant de vous donner la consigne je vais déjà voir quelle couleur vous avez choisie.

14'50 : les bleus vous levez le doigt. Idem pour chaque couleur

19'30 : vous allez devoir peindre cette feuille que vous prenez d'ailleurs dans le sens que vous voulez, vous allez devoir faire une œuvre monochrome.

19'46 : ce qui veut dire que toute la surface de la feuille doit être recouverte. D'accord ? Est-ce que je peux finir ma consigne avant d'avoir des questions ? il faut que toute la surface soit recouverte maintenant effectivement, vous pouvez faire varier la couleur ? Beaucoup ? Pas beaucoup ? Et vous devez peindre un paysage ? C'est quoi un paysage ? Qui peut me donner la définition.

21'34 : dernière contrainte, je dois repérer ce que vous avez dessiné ?

21'20 : comment je peux faire pour avoir de la couleur foncée ? Ou claire ? Plutôt claire ?

21'30 : qui peut nous réexpliquer ce qu'il faut faire ?

21'40 : J. la prochaine fois que je te vois faire ce genre de chose tu vas chez le directeur, c'est clair ? tu as compris ce que je viens de te dire ?

22'10 : comment s'appelle un paysage avec des arbres bleus ?

22'20 : je ne veux pas une feuille toute bleue, je dois avoir des variations de couleur

22'55 : ah non vous ne dessinez pas avant de peindre.

23'39 : vous n'avez pas droit au noir, vous n'avez droit qu'à 1 couleur.

Annexe 3 : fiche de préparation de la séance de CE2

Domaine disciplinaire: Français	Champs disciplinaires : vocabulaire	Classe: CE2	Période: 3
--	--	--------------------	-------------------

Date : lundi 2 février 2015.

Séance 1 : L'antonymie.

Objectifs: <ul style="list-style-type: none">- Comprendre et définir la notion d'antonymie.- Identifier des antonymes dans un texte.	Compétences: <ul style="list-style-type: none">- Identifier des mots contraires.
Matériel: <ul style="list-style-type: none">- Photocopies :<ul style="list-style-type: none">➤ Texte « histoire de bonnes sorcières méchantes » de Yak Rivais.	Durée: <ul style="list-style-type: none">- 1 heure.

Phase	Dispositif	Consignes	Activités des élèves	Matériel	Durée
1	Lancement : Groupe classe	Ecrire le titre au tableau : « histoire de bonnes sorcières méchantes » et laisser les élèves émettre des hypothèses.	<ul style="list-style-type: none">- Lisent et réagissent.	Phrase écrite au tableau.	⊕5'

2	Groupe classe	Lecture silencieuse des élèves. « Vous allez lire silencieusement ce texte. » Puis, échanger sur le contenu. Les amener à dégager le procédé d'écriture : les informations données par l'auteur sont associées à d'autres informations contraires.	<ul style="list-style-type: none"> - Écoutent. - Repèrent des indices. 	Lecture du texte.	⊕ 10'
3	Recherche : Travail individuel.	Donner aux élèves le texte et leur demander de surligner les couples de mots contraires. ⇒ « Dans le texte, surlignez les couples de mots contraires, jusqu'à la croix (ligne 16). »	<ul style="list-style-type: none"> - Lisent et surlignent les mots contraires. 	Texte photocopié.	⊕ 10'
4	Mise en commun : Groupe classe	La mise en commun permet de distinguer les couples de mots qui sont réellement des contraires (comme <i>jour / nuit, jeune / vieille...</i>), de mots ou d'expressions qui signifient l'inverse ou l'opposé mais qui ne sont pas des antonymes, tels que : <i>basse et cinq étages ou en le voyant et car il était aveugle ...</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Proposent leurs réponses. - Justifient. 		⊕ 15'

5	Institutionnalisation : Groupe classe puis copie individuelle.	<p>Les antonymes. Les antonymes ou mots contraires sont des mots qui appartiennent à la même classe grammaticale mais qui sont de sens opposés.</p> <p>⇒ L'antonyme d'un nom est un nom.</p> <p>⇒ L'antonyme d'un adjectif est un adjectif.</p> <p>Exemples à partir des mots du texte.</p> <p>⇒ Idem avec verbe et adverbe mais à compléter la prochaine fois.</p>	- Synthétisent et écrivent la trace écrite.	Cahier de leçons de français.	⊕ 20'
6	Bilan	Demander aux élèves d'expliquer « Chers ennemis ! » pour faire la synthèse de ce que sont les contraires.	- Reformulent pour voir ce qui a été compris.		⊕ 5'

Annexe 4 : transcription des consignes de la séance de CE2

⇒ **Vocabulaire : Séance de découverte : L'antonymie.**

Durée : 1h10.

(Lancement de l'activité avec une phrase écrite au tableau/ Réactions des élèves face à cette phrase)

4'10 : Vous lisez le texte – silencieusement.

(Lecture silencieuse individuelle)

8'33 : Alors, je vais vous lire le texte une fois. C'est moi qui vais le lire.

(Lecture à haute voix par l'enseignante)

(Réactions des élèves / Demande d'explicitation du lexique inconnu => Phase d'interaction)

12'35 : Est-ce qu'il y a d'autres exemples comme ça ?

(Relevé d'exemples dans le texte)

13'01 : Un autre exemple Arthur.

13'30 : On va regarder justement ce que vous venez de nous dire.

13'40 : Je voudrais qu'on regarde ce que vous venez de relever.

13'50 : Vielle/Jeune – Grosse et minuscule. Et ici vous voyez, j'ai mis de l'autre côté.

Pourquoi à votre avis ? Jane, tu as une idée ?

14'14 : Ici on a clairement un mot et là on a son contraire. Est-ce que là, c'est exactement le même système ?

(Réponses des élèves et explication de la notion d'antonymie par l'enseignante)

18'23 : Vous faites une petite croix et vous vous arrêtez là.

18'27 : Si jamais il y en a qui ont terminé avant vous pouvez en chercher d'autres dans la suite du texte.

18'38 : Oui également dans le titre.

19'01 : Manon est-ce que tu peux me redire ce qu'il faut faire. Redire à tout le monde ce qu'il faut faire ?

19'13 : Et le mot contraire qui est associé. On surligne uniquement les mots. C'est clair pour tout le monde ?

(Les élèves sont en travail individuel sur leur texte)

27'42 : On va corriger ensemble d'ici une minute. Je vous laisse encore une minute.

29'23 : Nous allons corriger. Nous allons, je vais récupérer toutes vos réponses. Maintenant on prend son stylo vert tout le monde. Aller, tout le monde pose son fluo, tout le monde prend son stylo vert. Et si vous n'avez pas mis les mots que nous allons mettre ici vous les entourer au stylo vert, d'accord ?

30'04 : Qui est-ce qui a quelque chose à nous proposer ?

(Recueil au tableau des propositions des élèves)

30'22 : S'il y a des mots que vous ne connaissez pas, vous n'hésitez pas, vous levez la main.

47'42 : Finalement, qu'est-ce qu'on peut dire sur ces mots contraires ?

(Elaboration de la trace écrite, rédigée au fur et à mesure au tableau)

53'53 : Vous allez prendre votre cahier de leçon en français et on va écrire, vous allez écrire. Bon là c'est un petit peu long mais après on aura juste à écrire les exemples.

55'27 : Vous prenez votre cahier de leçon, vous écrivez la leçon et vous vous relisez. D'accord ? Une fois que vous avez terminé, que vous avez relu, vous échangerez le cahier avec votre voisin.

55'51 : Donc, vous n'écrivez pas la date. C'est une leçon donc vous vous appliquez. Vous soulignez ce que je souligne.

1'06'22 : Vous prenez votre cahier d'exercices de français. Vous écrivez la date. Vous écrivez vocabulaire.

1'07'09 : Vous écrivez la consigne. Vous soulignez et ensuite vous collez la feuille.

(Fin de séance)

Annexe 5 : productions d'élèves de CM2



