HAL
open science

Les enjeux de la consigne

Sohad Belioute, Elsa Martinez

To cite this version:

Sohad Belioute, Elsa Martinez. Les enjeux de la consigne. Education. 2015. dumas-01200596

HAL Id: dumas-01200596

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01200596v1

Submitted on 16 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

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

Faculté
d'Éducation
Université Montpellier 2

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

LES ENJEUX DE LA CONSIGNE

SOHAD BELIOUTE
ELSA MARTINEZ

Directeur du mémoire : Mr DIEUMERGARD Gilles
Tuteur du mémoire : Mr DIEUMERGARD Gilles
Assesseur : Mme MIQUEL-ORTEGA Dominique

Soutenu : le 12 mai 2015

Résumé :

Tout au long de sa scolarité, l'élève reçoit une multitude de consignes. Sous l'apparente simplicité de celles-ci, il est attendu de l'élève qu'il soit capable de les comprendre. Pourtant, des difficultés de compréhension des consignes de la part des élèves s'imposent à nous. Il y a aujourd'hui une prise de conscience de l'importance des consignes qui doivent être considérées comme un objectif d'apprentissage. Il s'agit, en effet, de ne pas limiter la consigne à l'exécution d'une tâche mais de prendre conscience de tous les enjeux sous-jacents. Ainsi, la formulation de la consigne, le vocabulaire utilisé et les objectifs visés sont autant d'éléments à prendre en considération. Cela doit permettre à l'élève de donner du sens aux apprentissages, d'acquérir une méthodologie de travail et une autonomie.

Summary :

Throughout his schooling, the student receives a multitude of instructions. Under the apparent simplicity of this, it is expected that the student is able to understand them. However, understanding the difficulties of instructions from the students are required to us. He now has an awareness of the importance of information that should be regarded as a learning objective. This is, indeed, not to limit the set to perform a task but to be aware of all the underlying issues. Thus, the wording of the directive, the vocabulary and objectives are factors to take into consideration. This should allow a student to give meaning to learning, to acquire a working methodology and autonomy.

Table des matières

Introduction : **2**

Synthèse thématique : **4**

1. Qu'est-ce qu'une consigne ? **4**

1.1 Définitions de la consigne 4

1.2 Les différents types de consignes 5

2. Une compétence à acquérir **5**

2.1 En référence aux Instructions Officielles 6

2.2 En référence au socle commun des connaissances et des compétences 8

3. Comment favoriser la compréhension des consignes chez les élèves ? **9**

3.1 Le comportement de l'élève face à la consigne 9

3.2 L'objectif, le vocabulaire et la formulation 9

3.3 Différencier la tâche à accomplir du savoir qui est en jeu 10

3.4 Créer du sens : prise en compte du contexte et de la réalité des élèves 12

3.5 L'évaluation 13

4. Comment mieux accompagner les élèves ? **14**

4.1 Renforcer la position de lecteur de l'élève 15

4.2 L'importance du guidage : la place de la relance et de la reformulation 16

4.3 Le dialogue pédagogique : accès au savoir 17

Conclusion : **19**

Étude empirique : **20**

1. Méthode **20**

2. Résultats **22**

2.1 Analyse de la séance d'Elsa Martinez : PES1 22

2.2 Analyse de la séance de Sohad Belioute : PES2 28

2.3 Tableau de synthèse reprenant les résultats d'analyse des entretiens et des séances36

Discussion : **44**

Conclusion : **47**

Bibliographie : **48**

ANNEXES **50**

Introduction :

Quand nous avons débuté ce métier, nous avons rapidement été confrontées à l'obstacle de la consigne. Ce n'est qu'au moment de la passation de la consigne en classe que nous avons réalisé le temps (jusqu'à 20 minutes) que cela prenait aux élèves de comprendre ce qui leur était demandé. De nombreuses questions ont alors surgi : Pourquoi une consigne qui nous semble simple pose-t-elle un problème de compréhension aux élèves ? En tant que Professeur des Écoles Stagiaire (PES), comment transmettre une consigne efficacement ? Qu'est-ce qui fait obstacle à la passation de consigne ? Qu'est-ce qui rentre en jeu dans l'interprétation de la consigne ? En quoi la transmission de consigne peut-elle être un obstacle à la réalisation de la tâche ? Est-ce dû à notre manière de la transmettre ?

Nous avons donc accordé une grande importance à la formulation de nos consignes lors de nos préparations de séance. Nous avons essayé d'employer des mots justes et concrets afin de faciliter la mise au travail des élèves, en passant par une formulation simple et précise des différentes étapes à accomplir. Nous pensions ainsi les aider à comprendre plus facilement ce qui leur était demandé.

Pourtant, lors de l'énonciation de la consigne, les élèves cherchent à se lancer le plus rapidement possible dans la tâche dans le seul but d'atteindre le résultat demandé. Ils ont plutôt envie d'exécuter la tâche rapidement, considérant ainsi que leur travail est bien fait et suffisant. Cependant, il faut les amener à faire la différence entre « penser » et « exécuter ». Trop souvent, ils ne prêtent pas suffisamment attention aux explications fournies par l'enseignant car ils se projettent déjà dans l'obtention du résultat ou bien ils manquent de concentration.

De plus, ayant à charge un double-niveau, nous souhaitons également qu'ils saisissent, de la manière la plus autonome possible, le sens de la consigne. La passation de consigne est aussi un moyen de mettre au travail un groupe d'élèves afin qu'ils soient autonomes pour que nous puissions travailler avec l'autre niveau. Ainsi, la transmission de la consigne et sa compréhension apparait comme un moment important de la séance car c'est ce qui nous permet d'être disponible pour un niveau, sans être « parasitée » par des questions de compréhension de consignes de la part de l'autre niveau.

Nous nous sommes donc rapidement retrouvées à « ritualiser » la passation de la consigne. Ainsi, nous demandons aux élèves de garder les cahiers fermés et les stylos posés afin de bénéficier de toute leur attention. Nous pouvons dès lors, formuler une première fois la consigne puis la faire reformuler par un pair. Cela permet de vérifier éventuellement les incompréhensions qui subsistent afin d'adapter notre posture tout au long du déroulement de notre séance. Pourtant, un certain nombre d'obstacles persistent et empêchent une véritable appropriation de la consigne par l'élève. Elle ne peut donc se limiter au moment même de l'énonciation et de sa passation. Elle comprend des enjeux pédagogiques beaucoup plus complexes et diverses composantes dont il nous faut tenir compte.

Enfin, nous réalisons que nous n'avons pas conscience de tous ces enjeux, ni la dimension pédagogique, voire didactique, dont elle peut faire l'objet. Nous n'avons pas saisi la portée du contrat didactique dans le comportement des élèves, ni la part d'implicite qui peut exister dans une consigne.
Pour toutes ces raisons, nous avons souhaité développer notre questionnement autour de la consigne afin d'acquérir des outils et des gestes professionnels qui nous permettent d'améliorer notre pratique pédagogique. C'est pour cela que nous avons décidé de réorienter notre problématique de mémoire à partir de la question suivante : ***Quels sont les véritables enjeux de la consigne ?***

Synthèse thématique :

1. Qu'est-ce qu'une consigne ?

D'après Zakhartchouk :

> Devoirs, examens, questionnaires, tests : tout cela en matière scolaire est d'abord affaire de consigne. Si on comprend mal ce qui est demandé, on a très peu de chances «d'avoir bon» comme disent les élèves. Bien sûr, «comprendre ce qu'on demande» est une expression rapide qui renvoie à des processus nombreux, à des opérations diverses et se confond bien souvent avec «savoir faire le travail demandé» (p.3, 1987)

Notre activité d'enseignant, passe sans cesse par répéter une série « d'ordres » afin de créer une atmosphère de classe favorable au travail et à l'apprentissage où chaque individu peut s'épanouir.

1.1 Définitions de la consigne

Nous choisissons de citer différents travaux de chercheurs qui définissent la consigne en faisant directement référence au contexte scolaire.

Pour Zakhartchouk :

> Un exercice scolaire est un texte injonctif, qui demande de la part de l'élève de procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir au résultat souhaité. Cela permet de vérifier :
> - qu'il a acquis une (des) connaissance(s) ;
> - qu'il maîtrise un (des) savoir-faire qu'il est capable de transférer dans une situation nouvelle (p.22, 1999)

Pour Zerbato-Poudou, la consigne est :

> (…) Porteuse d'informations permettant au sujet de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. (p.6, 2001)

Pour Mettoudi :

> Une consigne est une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel. Dans le second cas, le concepteur de l'exercice s'adresse directement à l'élève par l'intermédiaire de la consigne : il donne le plus souvent un ordre qui a pour seul objectif de faire effectuer une tâche précise par l' élève tout en orientant son travail. (p.22,1996)

A travers ces définitions expertes, nous pouvons observer l'émergence de certains concepts clés qui vont nourrir notre réflexion. Il s'agit en effet des notions de « tâche » et de « résultat » qui vont aboutir à l'acquisition d'une nouvelle connaissance et/ou d'un savoir faire.

Nous faisons alors référence aux recherches de Leplat et Hoc pour distinguer le rapport entre *tâche* et *activité* :

> La tâche indique ce qui est *à faire*, l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. (p.50, 1983)

La tâche, dans son idée de prescription, correspond finalement à la consigne tandis que l'activité renvoie aux procédures mises en place par l'apprenant.

1.2 Les différents types de consignes

Il est essentiel de comprendre, en tant qu'enseignant, ce que nous attendons des élèves quand nous leur proposons une consigne. Nous savons qu'il existe différents types de consigne auxquels l'élève est confronté tout au long de sa scolarité. Dans le cadre de notre mémoire, nous avons choisi de nous intéresser à la consigne « pour faire » (à la différence de celle « pour obéir ») et nous proposons un classement établi par Zakhartchouk. Il permet de définir les différents objectifs qui sont en jeu en fonction du type de consigne. Zakhartchouk propose donc :

> - des *consignes-buts* qui concernent la tâche finale à atteindre (l'objectif initial de notre séquence, par exemple).
> - des *consignes-procédures* qui guident l'élève dans les différentes étapes à accomplir pour mener à bien l'accomplissement de la tâche avec l'objectif de laisser une plus grande autonomie aux élèves.
> - des *consignes de guidage* qui sont des mises en garde pour éliminer certains obstacles ou au contraire, favoriser l'attention sur un point précis, à retenir.
> - des *consignes-critères* qui font référence à la notion de réussite et d'évaluation afin de vérifier si l'élève est capable ou non de mobiliser les connaissances attendues et en jeu à travers une consigne. (p.32, 1999)

Catégoriser ainsi les différents types nous permet de déceler certains critères dont il va falloir tenir compte pour favoriser la compréhension des consignes par les élèves. D'autant plus que la compréhension des consignes est mentionnée dans les Instructions Officielles du Ministère de l'Éducation Nationale, ce qui confirme la place prépondérante qu'occupe la consigne dans la scolarité des élèves.

2. Une compétence à acquérir

Zakhartchouk explique que l'intérêt pour la lecture de consignes est récent. Pourtant, les élèves « d'avant » n'étaient pas de meilleurs lecteurs de consignes mais le caractère stéréotypé des consignes données et leur oralisation, facilitaient leur travail. Selon lui, la question de la consigne a pris de l'importance pour deux raisons : les élèves sont peu aptes à saisir le sens de

ce qui leur est demandé (surtout dans le secondaire) et l'exigence croissante de l'autonomie des élèves. Mais cette autonomie nécessite un apprentissage qui passe par un enseignement. Il ajoute qu'aujourd'hui, la prise de conscience que bien des élèves sont démunis « seuls face à la consigne », sans oralisation, sans aide du professeur, et qu'un travail spécifique puisse être utile, a fait progressivement son chemin (2004), au point d'en faire une compétence à acquérir.

2.1 En référence aux Instructions Officielles

En ce qui concerne le cycle 1, nous faisons référence aux tableaux des progressions des apprentissages à l'école maternelle mis en ligne en mars 2015 sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN)

Pour les progressions en cycle 2 et en cycle 3, nous faisons référence aux progressions éditées en janvier 2012 sur le site d'Éduscol, portail national des professionnels de l'éducation sous la direction du MEN.

En nous basant sur ces documents officiels, voici ce qui est dit concernant la consigne en fonction des cycles :

CYCLE 1	
- Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë. (PS) - Comprendre les consignes des activités scolaires, au moins en situation de face-à-face avec l'adulte. (MS) - Comprendre des consignes données de manière collective. (GS)	
CYCLE 2	
CP	CE1
Français/ Langage oral : Reformuler une consigne.	Français/ Lecture : Lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu
EPS/ être danseur : - improviser des réponses corporelles en lien avec une consigne précise en mobilisant chaque partie du corps ;	

- connaître les composantes de l'espace (espace corporel proche, espace de déplacement, espace scénique) et répondre corporellement à des consignes sur les directions, les niveaux, les tracés et les dimensions ;	
	ICM/ éducation à la sécurité : - être capable de rassurer une victime, d'appliquer les consignes données, de faire face à une situation simple. - appliquer les consignes données par les adultes dans le cadre des exercices d'alerte et se comporter de manière adaptée

CYCLE 3		
CE2	CM1	CM2
Français/ lecture		Français/ rédaction
Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître.	Lire sans aide les consignes du travail scolaire, les énoncés de problèmes.	Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.
ICM/ Éléments de connaissances et de compétences sur l'estime de soi, respect de son intégrité et de l'intégrité des personnes		
- Respecter les consignes données pour éviter un suraccident. - Respecter les consignes de l'adulte dans un transport scolaire	Suivre les consignes données par un adulte, par le médecin régulateur du SAMU.	

Mathématiques/ géométrie		
	Tracer une figure simple à partir d'un programme de construction ou en suivant des consignes.	

La scolarité d'un élève débute, à partir du cycle 1 jusqu'au CP, par la compréhension de la consigne donnée à l'oral. Il y a différents stades puisque les programmes préconisent de commencer par le « face à face » avec l'élève pour aller vers le collectif. En début de cycle 2, il apparaît qu'un travail de reformulation de la consigne est à mettre en place en français en relation avec le langage oral. De plus, en EPS, nous attendons que l'élève applique une consigne qui lui est donnée et qu'il doit être capable d'interpréter pour improviser.

La compréhension de la consigne à l'écrit débute en CE1. Ainsi, nous retrouvons en français, pour la lecture, la capacité de l'élève à comprendre ce qui est attendu. Nous remarquons qu'une attention est portée sur l'importance de la consigne dans l'éducation à la sécurité où l'élève doit être capable d'appliquer des consignes qui garantissent sa sécurité et celle d'autrui.
À partir du cycle 3, nous poursuivons un travail sur la consigne qui favorise l'autonomie chez les élèves en les amenant à comprendre une consigne écrite sans aide, ni oralisation. Cela aboutit en CM2 à être capable d'effectuer une tâche en suivant une ou plusieurs consignes.
Nous retrouvons, en CE2 et CM1, en Instruction Civique et Morale (ICM) l'importance du travail sur la citoyenneté à travers le respect et la compréhension des consignes.

2.2 En référence au socle commun des connaissances et des compétences

Dans le socle commun de connaissances et de compétences (MEN, 2006), nous retrouvons la consigne dans deux compétences. La maîtrise de la langue française, première compétence du socle, stipule que l'élève doit être capable de comprendre un énoncé, une consigne. Puis, la dernière compétence du socle concerne l'autonomie et l'initiative que l'élève doit développer en sachant respecter des consignes.

Enfin, le parcours de l'élève est jalonné par la validation des compétences dans un livret personnel. Nous avons mis en annexe des extraits des grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun (cf. annexe 1) aux différents paliers que

nous retrouvons respectivement en fin de cycle 2 et de cycle 3. (Éduscol, 2011) Nous constatons que dans de nombreux items, il est demandé aux élèves de valider des compétences dans diverses matières qui impliquent nécessairement une bonne compréhension et application de la consigne.

Il y a donc des attentes institutionnelles évidentes au niveau de la compréhension de la consigne. Il y a également une réalité du terrain qui nous impose un questionnement sur la position de l'élève face à la consigne tout au long de sa scolarité.
Nous allons donc tenter de déterminer les enjeux de la consigne pour voir s'il existe une certaine méthodologie à mettre en place afin de l'élaborer et la transmettre efficacement.

3. Comment favoriser la compréhension des consignes chez les élèves ?

Le premier élément à prendre en compte pour favoriser la compréhension des consignes est le comportement des élèves face à celle-ci.

3.1 Le comportement de l'élève face à la consigne

Selon Mettoudi :

> L'exécution de certaines consignes nécessite que l'élève fasse la preuve de compétences comportementales qui n'ont pas été enseignées ou insuffisamment exercées : il manifeste peu d'autonomie lorsque la consigne nécessite de sa part autre chose qu'une simple exécution, mais fait plutôt appel à un raisonnement, une recherche ou la rédaction d'une réponse construite.
> Il n'anticipe pas sur la tâche à effectuer et ne se représente pas le type de réponse qu'on attend de lui. Il peut également anticiper trop sur le début de la consigne et en oublier la fin : il fait ainsi preuve d'impulsivité dans la réalisation de la tâche demandée.
> Son attention, au cours de la réalisation du travail exigé, peut s'éparpiller : il en arrive parfois à oublier la consigne de départ et y substituer une autre très approximative.
> Enfin, il n'a pas acquis l'habitude de relire la consigne durant la réalisation de la tâche et se contente d'une exécution partielle. (p.23,1996)

Elle ajoute qu'au-delà de la particularité de cette fonction de l'écrit, l'élève peut éprouver toutes sortes de difficultés :

> Déchiffrage laborieux de mots inhabituels ou compliqués, non prise en compte de la ponctuation, de la syntaxe, du vocabulaire spécifique, non repérage du nombre de consignes formulées dans une seule phrase... (p.23, 1996)

3.2 L'objectif, le vocabulaire et la formulation

Tout d'abord, l'enseignant doit définir l'objectif qu'il vise dans la transmission de sa consigne. Celui-ci varie en fonction de l'apprentissage qui est visé : est-ce la découverte

d'une nouvelle notion, l'émergence d'une situation-problème ou le réinvestissement d'une connaissance acquise ?

Son attention doit également être portée sur le vocabulaire utilisé. Quel va être le vocabulaire approprié, la mise en forme adéquate pour favoriser l'autonomie de la pensée chez l'élève ? Comment faire pour que l'élève dépasse la simple tâche à exécuter qu'il perçoit en premier lieu, lors de la lecture d'une consigne ?

D'après Zakhartchouk, la consigne est constituée de deux parties. Il y a d'une part les informations nécessaires à la résolution du problème et qui se trouvent à l'intérieur de la consigne. Et d'autre part, il existe une dimension implicite spécifique à la consigne due à la complexité de notre vocabulaire. Cette part d'implicite est travaillée tout au long de la scolarité et elle peut être soulevée par des mots-clés qui vont orienter la réflexion de l'élève en utilisant : *pourquoi, combien, comment ?* (p.23, 1999)

L'enseignant doit donc focaliser son attention sur le langage employé afin d'aider l'élève à soulever une part d'implicite présente dans la consigne. Cela participe ainsi à créer un contexte favorable à l'autonomie de l'élève dans la résolution d'une consigne. Cependant, il n'existe pas une formulation type de la consigne efficace. En effet, la plupart des mots de la langue française sont polysémiques et leur sens varie en fonction des disciplines dans lesquelles ils sont employés. De plus, l'étendue du champ lexical connu ou non des élèves est plus ou moins importante en fonction de leur niveau. Nous ne pouvons donc garantir la compréhension d'une consigne en focalisant notre attention uniquement sur le vocabulaire employé. Certes, cela facilite certainement une formulation claire et lisible pour l'énonciation de la consigne mais cela ne semble pas suffisant.

Nous constatons, à travers nos différentes lectures, qu'il y a deux autres notions à prendre en compte pour construire une consigne : la démarche mise en œuvre et les connaissances qui sont en jeu.

3.3 Différencier la tâche à accomplir du savoir qui est en jeu

Pour l'enseignant, l'objectif d'une consigne n'est pas que la tâche soit exécutée mais qu'elle participe à un apprentissage. Selon Zakhartchouk :

> La formation des élèves ne vise pas à faire d'eux de bons exécutants, soumis à l'ordre impitoyable de la consigne venue d'en haut, mais à les faire réfléchir sur le sens de ce qui leur est demandé. La consigne a un caractère impératif, mais l'objectif de celui qui la donne n'est pas que la tâche soit accomplie. Le but est que l'élève apprenne, à travers cette consigne qui, à bien des égards, est un prétexte. La plupart du temps, les consignes doivent avoir une vertu formative. Les consignes sont des moments de l'apprentissage. Dans la vie future, le jeune sortant de l'école devra continuer à répondre à des consignes, il devra aussi en saisir le sens, afin d'être un acteur et aussi peut-être un auteur qui aura à réinventer des consignes. La manière dont l'école l'aura aidé ou pas à se construire un rapport à la fois positif et critique aura des effets sur son avenir (2004).

La démarche mise en œuvre concerne la compétence que l'enseignant vise chez l'élève pour qu'il exécute la tâche. Pour bien définir l'objectif visé à travers la consigne, il faut tenir compte d'une série de critères.

Pour favoriser la compréhension de la consigne, l'enseignant doit être au clair avec le savoir qu'il cherche à faire acquérir. En effet, selon Zakhartchouk :

> La consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi, pas uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen d'apprendre (p.10,2010).

Celui-ci ne sera pas le même en fonction de la position de la situation d'apprentissage dans la séquence globale d'enseignement. Cela va influencer sur la formulation de la consigne qui va permettre d'atteindre l'objectif visé par l'enseignant. Cette réflexion nous renvoie à la définition de la *tâche prescrite* établie par Leplat et Hoc :

> C'est la tâche conçue par celui qui en commande l'exécution. Elle préexiste à l'activité qu'elle vise à orienter et à déterminer de façon plus ou moins complète. Elle est toujours décrite dans un certain langage. (p.52, 1983)

Le degré de formulation de la consigne est également anticipé, de manière consciente par l'enseignant, soit comme un obstacle à franchir ou bien une difficulté supplémentaire à résoudre. Pour Zerbato-Poudou, la tâche est rythmée par trois temps essentiels qui sont : l'énonciation de la consigne, les différentes actions successives que l'élève va accomplir ainsi que la validation ou l'évaluation du résultat final. (2001)

La consigne devient alors la projection pour l'élève de ce qu'il doit accomplir. Sa phase de réalisation mobilise nécessairement d'autres compétences. Il n'en comprendra le sens uniquement si elle lui est proposée dans un contexte auquel il peut faire référence, afin de mettre en relation la tâche demandée avec la discipline.

3.4 Créer du sens : prise en compte du contexte et de la réalité des élèves

Lancer un élève dans l'accomplissement de la tâche ne peut se limiter à l'énonciation de la consigne. Il ne faut pas négliger l'importance du contexte qui contribue à créer du sens à l'activité chez l'élève. Le contexte est directement défini par la situation scolaire d'apprentissage. Elle est le cadre dans lequel l'enseignant va définir la tâche à exécuter pour amener l'élève vers l'acquisition d'une notion. Définir la situation scolaire demande aussi la prise en compte de divers éléments qui doivent favoriser la lisibilité du savoir qui est en jeu et inciter l'élève à dépasser l'aspect factuel de la consigne.

Il faut donc s'interroger sur les situations d'apprentissage qui sont proposées en considérant quatre composantes qui participent à la construction du savoir. Nous nous basons sur les travaux de Zerbato-Poudou qui prend elle-même appui sur ceux de Brossard, pour les définir. Il s'agit des sujets *apprenants*, les enseignants, les objectifs visés et le contexte social immédiat (p. 2-3 Brossard (1993) in Zerbato-Poudou (2001)). Le contexte doit suffisamment être pris en compte et considéré pour que l'élève puisse prendre appui et faire référence au cadre afin de mettre en relation l'exercice demandé avec le savoir qui est en jeu. Cela va favoriser chez l'élève, la création de sens à l'activité. La question du contexte ne peut pas être négligée car elle est primordiale chez un élève de maternelle dont la relation au savoir se bâtit dès son plus jeune âge.

D'autre part, pour Zakhartchouk, il faut également tenir compte de la position des élèves face à la consigne. Pour cela, l'enseignant doit se mettre à la place de l'élève pour anticiper ses procédures afin de formuler un énoncé qui limite une interprétation trop vague de la consigne :

> En conclusion, le travail ne se résume pas uniquement à « bien préparer » la formulation de la consigne en amont en tenant uniquement compte de sa préparation et de sa passation mais de bien considérer le *moment où l'élève est face à elle, seul ou avec ses camarades.*(p.40, 1999)

Cependant, il y a autant de manières d'aborder la consigne qu'il y a d'élèves. Faut-il appliquer une différenciation au point de proposer une consigne par élève ? Cette mission semble impossible. Il faut donc diversifier les supports de passation des consignes et privilégier autant l'auditif que le visuel. Laisser une trace écrite permanente de la consigne, accessible le temps de l'accomplissement de la tâche, et ce dès la maternelle, construit du sens pour l'apprenant.

L'enseignant doit veiller également à adapter la passation de consigne en prenant appui sur différentes configurations : individuelles ou en groupe, imposer une démarche à suivre ou ne pas communiquer de méthodologie spécifique… C'est bien évidemment à lui de choisir les différents dispositifs pédagogiques qu'il va mettre en place.

Il doit donc avoir une bonne connaissance de ces élèves pour appliquer une différenciation qui permette à chaque profil d'élève de s'épanouir dans son apprentissage. Cette mise en place du travail en classe est complexe mais extrêmement utile pour l'élève.

3.5 L'évaluation

Après avoir différencier les termes de *tâche* et *activité*, Leplat et Hoc parlent du *but* qui correspond à ce qui doit être réalisé. Cependant :

> La connaissance d'un critère de réussite par un sujet ne garantit pas que celui-ci puisse réussir : il aura à se représenter son but en fonction des moyens dont il dispose pour l'atteindre. (p.51, Leplat (1976) in Leplat et Hoc (1981))

Il s'agit bien d'évaluer la bonne compréhension de la consigne au niveau des procédures qui sont mises en place et non le résultat final. Car même si celui-ci est réussi, il ne garantit pas pour autant que l'élève ait compris la consigne. Nous devons donc observer en tant qu'enseignant les différentes procédures mises en place par le sujet. Pour cela, nous nous appuyons également sur la distinction apportée par Leplat et Hoc entre la *tâche prescrite* et la *tâche effective* :

> Ainsi la tâche effective constitue un modèle – intériorisé ou extériorisé – de l'activité. L'activité peut se définir alors par tout ce que le sujet met en œuvre pour répondre à cette tâche : elle est le modèle se réalisant, s'actualisant. (…) La validation du modèle que constitue la tâche effective se fera par la confrontation des prédictions de ce modèle avec des traces observables de l'activité. Les prédictions du modèle s'obtiendront en faisant la procédure. (p.57, 1983)

D'autre part, comprendre une consigne fait partie des compétences à acquérir pour l'élève. Elle est définie dans les instructions officielles. Certes, cette compétence trop vaste sans un cadre précis, semble impossible à atteindre. C'est la raison pour laquelle il faut parcelliser cette compétence en différents sous-objectifs. Evaluer la compréhension des consignes passe nécessairement par la capacité de l'élève à mettre en place une réflexion pour répondre à ce qui est demandé. C'est la raison pour laquelle l'outil d'évaluation doit également être mis à disposition de l'élève pour qu'il consolide sa connaissance. Zakhartchouk parle alors de *micro-évaluations* qui vont permettre de vérifier les procédures mises en place par les élèves individuellement, ainsi que leur implication au sein du groupe classe, afin de partager leur

méthodologie. C'est une manière pour l'élève de devenir interprète de sa connaissance et de son apprentissage.

Dès la maternelle, l'attention portée au moment de l'évaluation clarifie la consigne en formulant autrement l'objectif didactique à travers l'activité proposée. Zerbato-Poudou précise même que valider un résultat correct ne garantit pas une démarche cognitive solide et cohérente. Inclure les critères d'évaluation dans la consigne permet de revenir dessus avec les élèves à la fin de l'achèvement de la tâche. Ce moment va permettre de reformuler la consigne et de la rendre encore plus explicite. L'évaluation doit dépasser le simple constat de l'accomplissement de la tâche. Elle doit faire référence à des critères clairement définis. Elle permet de donner un sens plus concret à l'activité de l'élève en la situant dans un contexte scolaire. Ainsi, elle définit encore mieux le savoir qui est en jeu. Il s'agit donc, en interaction avec l'élève, de mener une réflexion sur la procédure qu'il a mise en place pour la comparer avec le résultat obtenu. Zerbato-Poudou insiste également sur le fait que l'évaluation permet de prendre appui sur une démarche individuelle pour la transférer à un niveau collectif. Elle devient ainsi un nouvel acquis. Cela favorise la création d'un contexte et donc la construction du sens (p.8-10, 2001).

L'objectif final d'une consigne est de valoriser la mise en place d'un processus qui participe à l'élaboration d'une méthodologie de travail de la part de l'élève. Rendre lisible le contexte, c'est à dire la situation scolaire d'apprentissage, doit l'aider à ne pas se focaliser uniquement sur l'obtention d'un résultat. Pour qu'il comprenne une consigne, il faut donner du sens à la tâche afin que l'élève puisse saisir l'objectif final qui est en jeu.

4. Comment mieux accompagner les élèves ?

Henniqueau-Mary explique que les consignes sont fondamentalement des textes. Mais que dans ces petits textes, chaque signe (verbal, de ponctuation, ou symbole que l'on traduit en mots), a été choisi avec la rigueur propre à l'auteur qui veut être compris (2010), sans que les élèves en aient conscience. Elle ajoute que :

> Par habitude, l'élève lit la consigne de façon mécanique, sans mettre de la conscience dans son déchiffrage, et donc sans mettre du sens dans les mots (p.12, 2010).

Or, selon Mettoudi, la consigne fait rarement l'objet d'un apprentissage systématique compte tenu de son apparente simplicité. Et pourtant, ne pas considérer la consigne comme un objet

d'apprentissage entraîne plusieurs conséquences négatives pour un bon nombre d'enfants :

> - ils s'habituent à négliger une étape fondamentale préalable à la réalisation de la tâche : l'analyse de la consigne. Cette attitude se verra d'autant plus renforcée qu'ils réussiront face à une consigne simple. Cependant, dès qu'il leur faudra appliquer une consigne plus complexe, ils se trouveront démunis et souvent en échec ;
> - ils se lancent sans délai, de façon impulsive, dans la réalisation incorrecte, voire erronée de la tâche.
>
> Il devient alors aisé d'imaginer les efforts considérables qu'auront à déployer élèves et enseignants pour modifier de tels comportements, véritables obstacles aux apprentissages.
> Voilà pourquoi apprendre aux élèves à lire, comprendre, appliquer, bref respecter les consignes s'avère fondamentale dès le début de leur scolarité (p.20, 1996).

4.1 Renforcer la position de lecteur de l'élève

La passation d'une consigne ne peut donc se résumer au seul objectif de faire accomplir une tâche à l'élève. Elle doit prendre place dans un contexte scolaire auquel l'élève n'a de cesse de faire référence, à l'intérieur duquel il doit parvenir à comprendre l'objectif didactique qui est en jeu pour créer du sens et se construire un rapport au savoir solide.

À partir de ce constat, nous ne pouvons pas transmettre une consigne aux élèves en considérant qu'elle se suffit à elle seule pour répondre à ces exigences pédagogiques. L'élève doit être familiarisé avec la forme et la fonction que recouvre une consigne pour pouvoir se l'approprier de manière constructive.

Ainsi, définir la consigne comme étant un texte injonctif, suppose que l'élève doit connaître la signification de ce type de textes. Selon Zakhartchouk :

> Une bonne lecture de consignes est particulièrement importante si l'on veut développer l'autonomie des élèves dans le travail. Plus les consignes seront précises, plus leur lecture sera maîtrisée, plus le professeur pourra laisser faire les élèves, sans avoir à reformuler, à répondre aux questions, à indiquer des pistes. (…) Le profil du bon lecteur oscille entre un élève qui respecte bien les règles, se conforme aux demandes, est attentif et rigoureux et un élève qui prend du recul, sait faire preuve d'esprit critique, d'adaptabilité, de flexibilité (…) La lecture de consignes nécessite en fait tout autant de la conformité que de l'autonomie. (p.78, 2004)

Mais Chantal Mettoudi explique que des problèmes de lecture font obstacle à la compréhension :

> Lire une consigne, lire un texte injonctif, c'est lire pour faire ; la lecture n'est pas une fin en elle-même, mais un moyen d'exécuter une tâche. Or le transfert de compétences acquises dans le traitement de textes de type narratif, argumentatif, poétique, descriptif...aux textes de type injonctif n'est absolument pas assuré. Ce dernier fait appel à des compétences propres qu'il convient de repérer et d'exercer. L'adoption d'un comportement de lecteur approprié face au traitement spécifique de ce type de texte s'impose donc. (p.22, 1996)

Zakhartchouk propose, comme première étape, de faire un véritable travail d'appropriation de la consigne par les élèves afin de renforcer leur position de lecteur face aux consignes écrites. Il faut donc, comme point de départ, lui permettre de mieux définir le projet qui accompagne la consigne et l'inciter à se questionner de la manière suivante (p.19, 1999) :

- *Je lis pour quoi faire ? dans quel but ?*
- *De quel type d'écrit s'agit-il ?*
- *Pourquoi ce texte a-t-il été écrit ?*

L'élève va ainsi apprivoiser les contraintes d'une consigne en dehors de la simple exécution d'une tâche. Travailler uniquement sur l'aspect « technique » de la consigne peut contribuer à faire dépasser la vision qu'il peut avoir sur l'accomplissement de la tâche. Il doit comprendre qu'appliquer une consigne n'est pas uniquement produire un résultat mais qu'il s'agit également de construire un processus qui va l'aider à planifier ses différentes tâches.

Pour cela, il ne faut pas hésiter à recueillir les conceptions des élèves sur la consigne en reliant l'activité à leur quotidien ou en leur demandant de rédiger, créer ou identifier différents types de consigne.

4.2 L'importance du guidage : la place de la relance et de la reformulation

Nous avons constaté que derrière la consigne se cache en réalité l'exécution d'une tâche. Tâche qui, selon Zerbato-Poudou, est également composée de deux autres temps non négligeables : l'énonciation de la consigne mais aussi la mise en évidence des critères d'évaluation afin que l'élève puisse s'y référer. La consigne va alors endosser un rôle régulateur de l'action qui ne peut se limiter à la recherche d'un résultat sans donner de sens à l'exécution de la tâche. (p. 6-8, 2001)

Zakhartchouk parle des consignes orales qui viennent renforcer et éclaircir la compréhension des enjeux de la consigne :

> Elles peuvent se concevoir selon deux points de vue :
> - celui de l'enseignant qui doit contrôler son débit de parole afin de communiquer le « juste nécessaire » mais aussi en choisissant le bon moment qui doit être le plus adéquat à une passation de consigne productive
> - celui de l'élève qui doit être un moment où la consigne orale va l'aider à mieux se concentrer parce que son attention est captée. Par conséquence, les consignes orales doivent également lui permettre de clarifier les attentes qui sont en jeu et plus particulièrement l'*articulation oral/écrit.* (p.44, 1999)

Elles sont donc un dispositif pédagogique à mettre en lien avec les consignes écrites. Elles impliquent de capter l'attention de l'élève qui ne peut mener plusieurs actions à la fois. Il faut oraliser les consignes et créer un espace de reformulation par l'élève. Reformulation qui va venir souligner les temps forts d'une éventuelle stratégie à mettre en place, ou éclaircir une zone d'ambigüité qui nécessite d'être clarifiée. La formulation de consignes orales doit être un moment qui privilégie l'autonomie chez l'élève pour une meilleure prise d'initiative.

De plus, Zerbato-Poudou évoque la question du modèle ou de l'exemple en maternelle qui doit être au service de la finalité didactique. Elle évoque également le guidage qui vient rappeler la consigne pour vérifier et faire mémoriser la compréhension de la consigne. Cette activité de guidage consiste en une analyse réflexive sur les actions réalisées par l'élève tout en l'accompagnant dans la formulation des procédures qu'il a mises en place. Ces derniers points soulèvent l'importance et la qualité du dialogue pédagogique qui émerge à la fin de l'activité, ainsi que l''importance du contexte linguistique qui est aussi à prendre en compte (p.10-11, 2001).

4.3 Le dialogue pédagogique : accès au savoir

Pour améliorer les consignes que l'on cherche à transmettre, il faut comprendre le plus précisément possible les raisonnements et procédures que les élèves ont mobilisé pour résoudre leur exercice. Zakhartchouk parle alors de *dialogue pédagogique* où, en tant qu'enseignant, on doit prendre le risque de poser des questions dont on ne connaît pas la réponse (p.51, 1999) comme par exemple :

- Comment as-tu fait ?
- Quelles sont les étapes que tu as suivies pour répondre à la question ?

Cela permet d'être véritablement à l'écoute de l'élève et essayer de l'accompagner afin qu'il explicite clairement sa démarche.

Ajoutons que Zerbato-Poudou s'appuie sur la thèse de Vygotsky (1985) (p.11, in Zerbato-Podou, 2001) pour faire référence au concept de *zone de proche développement* qui comprend trois espaces dont il faut tenir compte quand l'enseignant établit ce genre d'échanges.
En premier lieu, il y a *l'espace social* (Wertsch (1988) in Zerbato-Poudou (2001)) qui est essentiellement composé de l'interaction entre l'adulte et l'enfant. Ces échanges oraux sont essentiels pour la construction du sens car ils donnent accès à la connaissance et au savoir. Ils permettent à l'élève de saisir l'intention didactique en jeu dans le travail qui lui est demandé.

Ensuite, nous avons *l'espace discursif* (Deleau (1990) in Zerbato-Poudou (2001)) qui cadre et guide aussi bien le raisonnement que le discours émis par l'élève. En lui demandant des précisions, l'enseignant va consolider la notion de sens qui est en jeu pour se construire un savoir. Ainsi, il crée également du sens à l'activité de l'élève.
Enfin, *l'espace mental* est le discours intérieur que l'élève établit avec lui-même pour construire son savoir et sa personnalité. L'importance du langage, défini comme étant *le contexte linguistique*, participe ainsi à la construction du savoir et à « outiller » l'élève pour créer du sens dans ses différentes activités.

Selon Zerbato-Poudou, il faut sans cesse mettre au centre de ces échanges oraux, l'objet d'apprentissage en dehors de l'aspect technique de la tâche pour qu'ils puissent le comprendre et se l'approprier au-delà de son aspect formel. Cela contribue à la création d'un contexte scolaire explicite qui favorise encore une fois la construction du sens pour l'élève. La consigne est l'outil indispensable pour permettre l'accès à la pensée abstraite où se construit le savoir. Cet outil ne peut être amélioré que par l'efficacité de la posture enseignante qui consiste d'abord à observer les procédures mises en place, les cheminements intellectuels empruntés par l'élève et qui vont révéler sa logique. (p.11, 2001)

En tant qu'enseignant, nous devons nous adapter à la réalité des élèves qui vont être ainsi confrontés à un conflit émergeant entre leur propre logique et le savoir qui est en jeu. En effet, Zakhartchouk explique qu'apprendre est un acte complexe :

> Apprendre, ce n'est nullement accumuler des connaissances, enregistrer et engranger les paroles et écrits d'autrui, même présentés habilement et sous diverses formes. En fait, ce n'est jamais l'enseignant qui apprend à, c'est l'élève qui apprend, qui construit un savoir à partir de l'enseignement qui lui est présenté. Face à un objet nouveau, l'élève-apprenant s'appuie sur ce qu'il sait déjà pour réorganiser ses connaissances et intégrer cet objet. Souvent, se produit un «conflit» entre sa représentation et la «nouveauté» qui le dérange. Si ce conflit est ignoré, ou s'il est trop violent, la connaissance nouvelle ne sera pas intégrée. Il y aura peut-être capacité à restituer «par cœur», dans un délai bref, cette connaissance, mais pas l'intégration qui permet, seule, au sujet de se l'approprier vraiment. Aussi est-ce une de nos tâches primordiales que de permettre aux représentations de l'élève d'émerger et de bâtir toute progression sur les acquis de l'élève, sur ce qu'il connaît déjà, même s'il s'agit parfois de préjugés ou d'approximations(…). C'est une des questions à prendre en compte collectivement et qui fait partie intégrante de la lecture de consigne. (p.15, 1987)

Conclusion :

La consigne comporte à la fois un enjeu pédagogique et didactique où l'élève doit prendre toute sa place. Pour l'enseignant, porter son attention sur un travail autour de la consigne est un engagement sur le long terme. L'enseignant doit modifier la perception que l'élève peut avoir sur la consigne. Elle ne peut se limiter à l'exécution d'une simple tâche correspondante à un « travail bien fait ». Elle doit être également pensée comme un outil que l'élève doit s'approprier pour élaborer sa propre méthodologie de travail afin de le rendre autonome dans la construction de son savoir.

Pour modifier ce regard, il faut en faire une activité quotidienne en prenant appui sur des situations concrètes qui vont favoriser la création de sens. Amener l'élève à analyser son travail, c'est améliorer la compréhension et la connaissance de son environnement. Il faut qu'il soit capable d'émettre des hypothèses pour mieux organiser son travail. La position de l'enseignant est de les amener à dépasser ses difficultés. Il faut donc s'interroger sans cesse sur les situations d'apprentissage qui sont proposées.

Ce travail débute dès la maternelle où la notion de tâche comprend l'énonciation de la consigne, l'évaluation et le guidage qui sont autant de piliers nécessaires pour les élèves dans l'élaboration de leur rapport au savoir. Il faut également souligner l'importance du *contexte linguistique* qui permet la création d'espaces discursifs où se construit le langage. L'acquisition de ce dernier amène l'élève vers des sphères cognitives plus complexes qui participe à l'édification de savoirs plus généraux.

En conclusion, ces apports théoriques nous éclairent sur la question des enjeux de la consigne. Nous allons maintenant relever, à travers l'analyse de nos données, les moments qui jalonnent nos séances au niveau de la passation de la consigne.

Étude empirique :

1. **Méthode**

Afin de répondre aux nombreuses questions que nous nous posons, nous avons préparé chacune une séance que nous avons enregistrée en classe.
Au préalable, nous avons mené un entretien à priori qui consistait à analyser notre fiche de préparation et les attentes que nous avions concernant la place de la consigne dans notre séance. Ensuite, nous avons procédé à un autre entretien pour une analyse à posteriori sur le déroulement de nos séances en classe, en nous concentrant sur les moments de passation de la consigne.

Les données que nous avons recueillies s'appuient donc sur notre propre pratique. Ainsi, quand Sohad Belioute a enregistré sa séance, Elsa Martinez l'a questionné sur ses attentes à priori et son analyse à posteriori. Globalement, les questions qui se sont posées lors des entretiens a priori étaient : Quelles sont les consignes de ta séance ? Qu'attends-tu de ta consigne ? Pourquoi as-tu écrit cette consigne de cette manière là ?

Pour l'analyse à posteriori, dans un premier temps, il s'agissait d'observer les différences entre ce qui est écrit dans la fiche de préparation et ce qui s'est réellement passé. Dans un deuxième temps, nous avons explicité le moment où la consigne a été transmise. Puis, ce que nous avons perçu des réactions des élèves après la transmission des consignes. C'est une méthodologie qui se rapproche de l'auto-confrontation.

Notre questionnement s'appuie sur des pratiques de professeur débutant dans le métier. Nous avons choisi la méthode de l'auto-confrontation car nous souhaitons nous interroger nous-mêmes sur notre propre pratique durant cette année de stage. Afin de conserver une certaine objectivité, nous avons choisi de nous interroger réciproquement sur nos pratiques.
L'entretien à posteriori posait essentiellement les questions suivantes : Comment pensions-nous notre consigne ? Comment cela s'est-il passé réellement en classe ? Quel était notre ressenti par la suite ?

L'analyse des données s'appuie sur les retranscriptions de ces différents entretiens. Pour pouvoir travailler sur notre problématique *:* ***Quels sont les enjeux de la consigne ?*** Nous avons choisi de nous enregistrer sur l'intégralité d'une séance et pas seulement au moment de

la passation de consignes, afin de pouvoir repérer tous les éléments qui pourraient rentrer en compte dans la passation d'une consigne.

Ensuite, nous avons comparé nos données dans un tableau récapitulatif. Celui-ci reprend les éléments que nous traitons dans nos analyses. Ils sont complétés par des extraits de nos retranscriptions ou reformulation de notre part.
Le tableau nous permet ainsi d'observer quels sont les éléments qui apparaissent ou pas dans chacune de nos séances ou entretiens. C'est un outil synthétique sur lequel nous prenons appui par la suite pour notre discussion.

Vous trouverez nos fiches de préparation ainsi que nos retranscriptions dans les annexes comme suit :

- annexe 2 : fiche de préparation d'Elsa Martinez (PES1)
- annexes 3 à 5 : retranscriptions de la séance et des entretiens à priori et à posteriori d'Elsa Martinez (PES1)
- annexe 6 : fiche de préparation de Sohad Belioute (PES2)
- annexes 7 à 9 : retranscriptions de la séance et des entretiens à priori et à posteriori de Sohad Belioute (PES2)

2. Résultats

2.1 Analyse de la séance d'Elsa Martinez : PES1

La séance proposée par la PES est une séance de vocabulaire pour des élèves de CM1/CM2. Il s'agit de la première séquence de l'année qui porte sur le dictionnaire. La séance analysée dans ce mémoire a pour objectifs : comprendre la construction d'une définition de dictionnaire et écrire la définition d'un mot. C'est la deuxième séance de la séquence. L'analyse des données se fera à partir des verbatim.

❖ L'ambiance de la classe

La séance de la PES débute avec un rappel de la séance précédente où elle attend de ses élèves qu'ils redonnent les différents éléments qui apparaissent dans un article de dictionnaire. Lorsque j'interroge la PES sur ce moment de la séance, elle fait état de l'ambiance de la classe. En effet, elle dit ressentir chez ses élèves un état de fatigue qui ne leur permet pas d'être réceptifs comme elle le voudrait.

> Je les sens hyper fatigués (…), dans la classe c'est hyper dur pour qu'ils répondent, qu'ils soient réactifs.

L'ambiance de la classe, l'état de fatigue, l'état « psychologique » des élèves, et de l'enseignant, sont des critères qui peuvent rentrer en jeu dans la passation et la compréhension d'une consigne.

❖ Définir le savoir qui est en jeu

Après le rappel de la séance, la PES annonce l'objectif de la séance.

> L'objectif d'aujourd'hui est que vous parveniez à écrire vous-même la définition d'un mot. Cette définition devra être la plus proche possible de celle d'un dictionnaire, d'accord ? Vous allez vous mettre par deux et choisir dans la liste de mots proposés dans la feuille d'exercices au moins deux mots que vous allez définir.

Cependant, lors de l'entretien à posteriori, la PES constate que l'annonce de cet objectif devient une consigne pour les élèves puisqu'ils repèrent ce qu'ils doivent faire et « tentent » de se mettre au travail. Pourtant, au cours de l'entretien à priori, la PES n'avait pas relevé ce passage comme étant une consigne et dans la fiche de préparation, l'objectif et les consignes sont bien différenciés.

> Je n'avais pas identifié ce passage là comme étant une consigne. Je leur annonce l'objectif. Je leur annonce ce qu'ils vont devoir faire et de manière globale (…) au moment où je leur annonce l'objectif donc ce qu'ils vont devoir faire, je réalise que c'est une consigne parce qu'ils se mettent au travail. Ils arrêtent de m'écouter et ils se mettent directement à se dire il va falloir écrire une définition.

La PES explique que l'énonciation de l'objectif à ce moment-là lui permet de définir, d'expliciter aux élèves, le savoir qui est en jeu. Le fait que l'objectif devienne une consigne au cours de la séance nous amène à nous interroger sur le lien étroit entre la consigne et l'objectif d'apprentissage qu'elle vise.

> Quand je leur annonce l'objectif de la séance, je tente de les informer sur ce qu'ils vont apprendre, mais ils vont apprendre en faisant donc du coup forcément formuler l'objectif à ce moment là devient une consigne pour les élèves.

D'ailleurs, lors de l'entretien à posteriori, nous constatons que suite à l'énonciation de l'objectif de la séance, la PES demande aux élèves de reformuler ce qu'ils doivent faire, comme si elle avait donné une consigne.

- **La place de la reformulation**

Au cours de la séance, les reformulations par la PES et les élèves, des notions travaillées et des consignes, sont nombreuses. En effet, pour la première consigne donnée, la PES la reformule à trois reprises et la fait reformuler par les élèves à trois reprises.

> Alors qui peut m'expliquer ce qu'il faut faire ? (…) Qu'est-ce qu'il faut faire ? L., est-ce que tu peux m'expliquer une dernière fois ce qu'il faut faire et que tu l'expliques à la classe aussi pour que E. puisse être sûr de pouvoir bien faire le travail ?

La PES explique que ce n'est qu'après la troisième reformulation de la consigne, au bout de 10 minutes, qu'elle a l'impression que les élèves ont compris le travail demandé. Elle se sert donc de la reformulation comme moyen de voir si les élèves ont compris ce qu'il fallait faire.

> Et là je vais leur demander de reformuler et je me rends compte qu'à cette reformulation là, donc on en est à la troisième de la séance quoi, ça y est les élèves ont compris ce qu'il faut faire mais ça fait presque dix minutes qu'on a lancé le travail (…).

Concernant les reformulations par les élèves, la PES explique qu'elle ne fait pas apparaitre sur sa fiche de préparation les moments où elle pense faire reformuler par les élèves, les notions travaillées et les consignes. Elle ajoute que si ces moments et donc la manière de reformuler par les élèves étaient anticipés, elle pourrait l'inclure dans la formulation de la consigne. Il s'agirait d'utiliser les mots des élèves pour favoriser leur compréhension de la consigne.

> (…) Tout le temps de travail d'avant, en amont de la consigne, il n'est pas suffisamment précisé sur ma fiche de préparation, ce qui fait que je n'ai pas suffisamment anticipé la manière dont les élèves, avec leurs mots, allaient définir les caractéristiques d'une définition du dictionnaire, pour pouvoir inclure cette formulation des caractéristiques à l'intérieur même de ma consigne.

Après avoir donné son objectif de séance, qui est devenu une consigne pour les élèves et

l'enseignant puisqu'elle demande de reformuler ce qu'ils doivent faire, la PES donne aux élèves la consigne écrite sur sa fiche de préparation.

> Alors, vous allez tout d'abord individuellement, vous allez lire une définition d'un mot de votre choix. D'accord ? Donc, chacun à son tour prend le dictionnaire et lit la définition du mot choisi.

Lorsque je questionne la PES sur la passation de cette consigne, elle explique qu'elle a la sensation « d'embrouiller » les élèves. Pourtant, dans l'entretien à priori, lorsqu'elle anticipe les difficultés de compréhension sur cette consigne, elle ne s'attend pas à ce qu'il y ait des problèmes de compréhension.

> (…) Cette consigne, je l'imagine relativement courte et efficace.

Lors de l'entretien à posteriori, la PES fait référence à plusieurs éléments qui pourraient expliquer les difficultés de compréhension de cette consigne.

- **La clarté d'une consigne**

Elle dit :

> Je sens que je les embrouille quoi, parce que je leur dis en fait qu'ils vont devoir écrire une définition comme le dictionnaire dans le cahier du jour, mais d'abord ils vont pas écrire, ils vont lire une définition.

Ceci souligne l'importance de la clarté d'une consigne au niveau de sa formulation. Ici, la PES ne trouve pas sa consigne assez claire puisqu'elle demande un travail mais revient dessus car il y a une étape préalable.

Cependant, sur sa fiche de préparation, la consigne semblait claire d'autant plus qu'elle ne visait qu'une seule tâche. Or, au cours de la séance, lorsque la PES énonce l'objectif comme une consigne, celui-ci est composé de plusieurs tâches à réaliser. Nous pouvons supposer que lorsque les élèves interprètent l'objectif comme une consigne, ils sont déjà dans la projection d'une tâche à réaliser, c'est-à-dire la construction d'une définition. Ils en « oublieraient » donc la première étape du travail qui est la lecture d'une définition de dictionnaire.

- **Les consignes (à plusieurs étapes ?)**

Ceci nous amène à nous interroger sur les consignes à plusieurs étapes. Celles-ci semblent plus complexes pour les élèves car ils doivent non seulement repérer les différentes étapes mais également ne pas en « oublier ».

> Comme il y a deux étapes dans la tâche à accomplir, en fait je sens que je dois hyper expliciter la première partie de la consigne parce qu'ils n'ont pas compris que ça allait se faire en deux étapes le travail. Du coup, je reviens dans la consigne, c'est vraiment la première étape de la tâche à

> accomplir et il y aura une deuxième consigne pour la deuxième étape de la tâche à accomplir. Mais ça va mettre du temps à être compris ça, que d'abord il faut juste lire une définition du dictionnaire. (…) Alors que c'est hyper simple puisqu'il suffit que chacun lise une définition du dictionnaire, mais je pense que c'est compliqué pour eux, parce que quand j'ai défini l'objectif, j'ai vu qu'ils se mettaient de suite au travail et c'est comme si eux, dans leur esprit, les élèves ils étaient déjà en train de se visualiser en train de rédiger la définition, et du coup, ils n'écoutent plus en fait, il y a une inattention, ils m'écoutent mais ils ne sont plus là.

D'ailleurs, au cours de la séance, la PES sent que ses élèves n'ont pas compris ce qu'ils doivent faire dans un premier temps. Elle reformule donc sa consigne en explicitant et en insistant sur les deux étapes du travail puis insiste de nouveau sur la première tâche à accomplir.

> La première étape de travail, vous n'avez rien à écrire. Vous devez d'abord choisir chacun un mot et vous lisez cette définition dans le dictionnaire. Après, on en parle et ensuite vous écrirez. (…) Alors est-ce qu'il faut écrire dans cette première étape ? La première chose que je vous demande c'est quoi ? (…) Donc pour le moment, chacun choisit un mot et lit la définition dans le dictionnaire, d'accord ?

Au cours de l'entretien à posteriori, nous nous interrogeons sur les consignes à plusieurs étapes. La PES explique que pour elle, le fait de donner le travail étape par étape n'aide pas les élèves à s'organiser et que c'est aussi un moyen pour qu'ils apprennent à se débrouiller seuls. Nous en concluons qu'il s'agit, pour l'enseignant, de trouver un juste milieu entre « les laisser se débrouiller » et les guider pour atteindre les apprentissages visés.

> Je trouve que si on doit donner étape par étape, tu vois un travail hyper saucissonné, je trouve que ça ne les aide pas à s'organiser aussi dans leur travail. Et que à un moment donné, peut-être que la tâche est complexe mais je crois aussi que le fait de leur donner l'objectif final de la séance dès le départ, c'est à mon sens, c'est les guider, et après tu les aiguilles par rapport aux différentes étapes qu'il faut qu'ils franchissent pour aboutir à ce travail là. Je crois que c'est important que les élèves apprennent à se débrouiller un peu quoi.

- **L'organisation des consignes**

Au cours de l'entretien à priori, concernant cette consigne, la PES pensait qu'il y aurait des difficultés non pas de compréhension de la consigne mais d'exécution de la tâche.

> Là, je pense que je vais avoir plus de difficultés, pas en terme de compréhension de la consigne mais effectivement d'exécution de la tâche à faire.

Dans l'entretien à posteriori, la PES explique que ce n'est pas la tâche à réaliser qui pose des difficultés aux élèves mais c'est l'organisation des consignes, au cours de la séance, qui n'a probablement pas favorisé la compréhension de la tâche à effectuer.

> En fait, la difficulté n'est pas dans la tâche parce qu'une fois que les élèves ont compris qu'il faut d'abord lire la définition, qu'on ne touche pas au cahier du jour, etc, ça va aller très vite. (…) Ce qui est compliqué, c'est la maîtresse qui apparemment n'est pas claire, enfin c'est pas que je ne suis pas claire dans mes consignes, c'est que j'ai plus la sensation de les avoir mal organisées,

> dans l'ordre dans lequel j'ai amené les consignes.

Ce passage soulève l'importance de l'organisation des consignes. Comment va-t-on amener les différentes consignes au cours de la séance afin d'organiser les tâches et les apprentissages ? Et donc, comment permettre à l'élève d'organiser ses apprentissages grâce à l'organisation des consignes ? Un moyen de permettre aux élèves d'organiser leurs apprentissages est d'utiliser différents supports pour transmettre une consigne

- **Les différents supports**

En effet, au cours de l'entretien à posteriori, la PES constate qu'après avoir donné la seconde consigne à l'oral, elle l'écrit au tableau. La consigne donnée à l'oral est :

> Maintenant, vous n'avez plus le droit d'utiliser le dictionnaire donc les dictionnaires sont fermés. Vous allez essayer d'élaborer à deux, donc là c'est un travail en binôme. Vous allez essayer d'élaborer la définition, au minimum, d'un mot et si on a le temps, vous pouvez faire deux mots. Chacun peut choisir son mot, vous vous mettez d'accord sur un mot et vous devez vous appuyer sur la trame que nous avons établie, c'est-à-dire, on la répète une dernière fois…M. ?

La consigne que la PES écrit au tableau est *:*

> Ecrire la définition d'un ou deux mots au choix.

La PES explique que la consigne écrite au tableau est beaucoup plus compacte et efficace que celle qui est dite oralement. Elle pense qu'elle est plus efficace car non seulement elle ne concerne que la tâche à accomplir mais qu'elle est aussi la synthèse de tout ce qui a été vu auparavant.

> Je me rends compte qu'elle est bien plus compacte et beaucoup plus efficace en fait. (…) C'est vrai qu'au tableau je ne vais écrire qu'une phrase déjà, et elle ne va concerner que la tâche à accomplir (…). Je pense qu'elle hérite de toute la séance et qu'elle peut être efficace aussi parce que c'est la synthèse de tout ce qu'on a dit.

La PES ajoute que cette consigne écrite au tableau est « improvisée » au cours de la séance et qu'elle ne la fait pas apparaitre dans sa fiche de préparation. Cela nous amène à nous questionner sur la part d'imprévu et d'improvisation possible au cours d'une séance, grâce à la préparation en amont de celle-ci. La fiche de préparation permettrait de gérer les imprévus car elle nous montre le « fil rouge à suivre ».

De plus, dans nos fiches de préparation, les consignes ont clairement leur place, les moments de la consigne sont bien identifiés, mais qu'en est-il au cours d'une séance en classe ?

- **La place de la consigne**

La PES explique qu'après s'être entendue sur la totalité de la séance, elle a l'impression de trop parler et que donc, la consigne se noie dans le reste. La consigne n'a alors plus la place qu'elle avait sur la fiche de préparation, c'est-à-dire un moment préparé et bien identifié.

> Je m'en rends compte parce que je m'entends sur l'ensemble de la séance aussi, que je parle trop, c'est trop long, tout ce que je donne comme indications c'est trop long, et du coup la consigne ça devient du blabla, ce n'est plus une consigne, ça devient du blabla pour l'enfant quoi.

2.2 Analyse de la séance de Sohad Belioute : PES2

La séance proposée par la PES est une séance sur l'orthographe lexicale dans une classe de CE2-CM1. Il s'agit de la première séquence de l'année qui porte sur les sons des lettres et des mots. La séance analysée dans ce mémoire a pour objectifs : être capable d'utiliser des moyens (mot de la même famille, féminin…) pour déterminer la lettre finale muette d'un mot. C'est la quatrième séance de la séquence. L'analyse des données se fera à partir des verbatim.

- **La formulation de la consigne**

Dans le cadre de son entretien à priori, la PES identifie clairement les formulations de ses consignes :

> Alors pour moi, il y a 2 consignes : « Pour chaque mot, recherchez un mot de la même famille qui permet d'expliquer la lettre finale muette. Vous rechercherez les mots individuellement et les noterez sur votre cahier de brouillon » et la deuxième grosse consigne pour moi c'est « Par groupe de 4, vous devez trouver une liste de mots qui contiennent une lettre finale muette. Lorsque vous aurez terminé, chaque groupe devra faire deviner à un autre groupe la consonne muette de chaque mot ».

Nous retrouvons la formulation mot pour mot des deux premières consignes, dans le déroulement de la séance à 7'29 et 29'29 de l'enregistrement.

Pourtant, dans la retranscription de sa séance, nous observons qu'il y a également l'émergence d'autres consignes qui ne sont pas mentionnées dans sa fiche de préparation.

> Je vais vous donner une liste de mots que je vais écrire au tableau. (…) Pour chacun de ces mots, cherchez le mot correspondant qui se termine par une lettre finale muette.

Ce décalage entre la formulation de la consigne et sa passation en classe montre l'usage d'un vocabulaire plus approximatif qui n'a pas été réfléchi en amont, puisqu'elle est absente de sa fiche de préparation. À posteriori, d'après la PES, cette approximation semble apporter de la confusion dans la compréhension de la consigne par les élèves.

> (…) Y'a « mots de la même famille » qui est important dans la consigne, j'ai l'impression que ça, ils l'ont pas retenu, qu'ils arrivent à se dire, bein va falloir chercher des mots au féminin, etc… pour euh… essayer d'avoir, (…) d'expliquer la lettre finale du mot. (…) Du coup je leur redis (…) la consigne et là, j'ai l'impression qu'ils l'entendent plus « mots de la même famille », voilà.

- **La réceptivité des élèves**

Il n'y a aucune analyse à priori ou à posteriori par la PES sur la réceptivité des élèves. Elle fait simplement remarquer aux élèves en début de séance qu'ils sont bruyants :

> *C'est le début de la matinée, un mercredi, la PES dit aux élèves qu'ils sont bruyants.*

- **Utiliser la consigne pour définir le savoir qui est en jeu**

Dans son analyse a priori, la PES formule l'objectif qu'elle cherche à atteindre au travers de sa séance :

> Donc là, mon objectif c'est qu'ils trouvent des moyens de trouver l'orthographe d'un mot en fait, et de leur faire comprendre qu'on peut utiliser par exemple, les mots de la même famille d'un mot pour savoir si le mot contient une lettre finale muette ou pas, de mettre le mot au féminin pour savoir si le mot contient une lettre finale muette ou pas et donc de leur donner comme ça des moyens techniques.

Toutefois, bien qu'elle semble au clair avec l'apprentissage qui est visé, la formulation est difficile à cerner car elle n'est pas suffisamment synthétique donc l'information est noyée.
Dans la retranscription de sa séance, nous observons qu'à aucun moment, la PES ne formule clairement l'objectif auprès de ses élèves qui vont pourtant l'amener à le formuler :

> S : Qu'est-ce que ça veut dire des lettres muettes ?
> L. : On ne les entend pas.
> S. : Ça veut dire qu'on ne les entend pas, ça veut dire qu'elles y sont les lettres mais qu'on ne les entend pas.
> L. : Mais on peut rajouter quelque chose.

Elle réalise à posteriori l'importance de formuler l'objectif de la consigne car les élèves ont rapidement fait émerger la notion qui est en jeu en identifiant, dès la début de la séance, la lettre qui ne s'entend pas à la fin d'un mot.

> (…) Moi, j'avais l'intention (…) de poser la question : « comment pourrions-nous faire pour ne pas oublier le d à la fin de « grande » ? » Et finalement, les élèves, (...) ils développent un petit peu en répondant à la question que : qu'est-ce que ça veut dire des lettres muettes… Ils développent un peu plus et du coup, j'enchaîne en leur demandant comment on peut savoir si « bond », parce qu'un élève donne l'exemple de « bond »… si « bond », s'écrit avec un d ou pas. C'est pour ça que je… (…) je suis pas totalement dans ma fiche de prép, même si (…) je pense qu'il y a quand même le, (…) un fil rouge. Puisque je rejoins l'idée de : comment pourrions-nous faire pour ne pas oublier le d à la fin de « grand » (…).

Bien que les élèves soient entrés dans le travail et qu'ils aient fait l'exercice, il ne semble pas évident pour la PES de faire la différence entre ce que peut être la compréhension d'une consigne avec l'acquisition d'une notion.

> S : (…) Donc, effectivement, peut-être le fait de ne pas avoir anticipé ce que c'était que des lettres muettes… ce qu'étaient des lettres muettes… qui… qui les bloquent au niveau de…
> E : Au niveau de la consigne ?
> S : Oui. Enfin, bref. On y reviendra sur la consigne. Je sais pas si c'est vraiment de la consigne ou de la compréhension de la notion parce que l'exercice, ils l'ont fait. Mais ils ont pas tout à fait répondu à la consi… bon, on verra après.

L'apprentissage qu'elle vise concerne également le réinvestissement d'une notion que les élèves doivent être capables de mobiliser : savoir identifier les mots appartenant à une même famille.

> (…) Donc, je me dis que quelque part, ça, c'est à peu près compris mais (…) c'est en fait pour faire ce lien, parce qu'en plus on avait travaillé sur les mots de la même famille, pour faire ce lien avec… dire que, bein, les mots qu'on trouve (…) et qui vont nous aider à trouver cette lettre finale et bein ce sont (…) souvent des mots de la même famille (…) voilà, c'est aussi pour faire le lien.

Enfin, elle ne reformule pas en fin de séance l'objectif des différentes consignes qu'elle propose. Elle ne contextualise pas ce que les élèves ont du faire, ce qui permet de créer et consolider un sens inhérent à la tâche et qui participe directement à la construction du savoir.

> (…) On a fait la mise en commun, on a corrigé (…) enfin, on a fait la mise en commun et… donc ensuite, j'avais prévu sur ma fiche de prép de faire un petit rappel sur ce qu'on venait de faire en disant que les lettres muettes servaient à construire d'autres mots que la même famille et qu'inversement, des mots de la même famille pouvaient servir à trouver la lettre finale d'un mot. Et en fait, ça je… j'ai l'impression que je ne le dis pas… et euh… je pense à l'exemple « grand – grande »…

- **La place de l'exemple et de la reformulation**

Lors de son entretien à priori, la PES semble anticiper sur les difficultés de compréhension auxquelles pourraient être confrontés les élèves.

> Je pense que certains ne vont pas comprendre en fait, ne vont pas comprendre qu'ils doivent chercher quoi. En même temps, j'y pense maintenant qu'on en parle mais j'ai pas prévu une autre consigne, ou un autre moyen de reformuler ma consigne au cas où certains ne comprendraient pas alors que je pense que certains ne la comprendront pas.

À partir de ce constat, elle aborde la consigne sous un autre angle pour tenter de la rendre plus compréhensible, la PES pense à la reformuler en s'appuyant sur des exemples.

> Je pense en fait que je donnerai un exemple. Même si je le marque pas dans ma fiche de prep je pense que je donnerai un exemple.

Cependant, lors de l'enregistrement de la séance, nous constatons que, dans un premier temps, ce sont les élèves qui vont s'appuyer sur des exemples afin d'expliciter la consigne.

> S : C'est-à-dire, on peut rajouter quelque chose ?
> L. : bin « bord – border ».
> S : Très bien. Comment on peut savoir si bord s'écrit avec un d ou pas ?
> Elève : « Marchand – marchande ».
> S : Là, on parle de « bord ». L. nous a dit « bord – border » donc on va supposer que « bord » s'écrit avec un d, d'accord.
> Elève : On le met au féminin.
> S : Par exemple ? C. nous dit on le met au féminin. Est-ce que tu peux nous donner un exemple avec les mots qui sont écrits au tableau ?
> C. : « Marchand – marchande ».

À posteriori, ces exemples vont éloigner les élèves d'une partie de l'objectif que s'est fixée la PES et qui apparaît dans la formulation de sa consigne.

(…) Peut-être aussi en lien avec ce qu'on a fait juste avant parce que euh… juste avant on avait donné plein d'exemples sur : quand on met un mot au féminin, bein on arrive à retrouver la lettre finale du mot et là… et là… (…) ils font pas le lien avec « mots de la même famille ».

Elle tente, tant bien que mal, de ne pas s'appuyer sur des exemples afin de recentrer les élèves sur la notion qu'elle souhaite en réalité leur faire travailler.

S : Non je ne veux pas que tu me donnes un exemple. Je répète la consigne : pour chaque mot, recherchez un mot de la même famille qui permet d'expliquer la lettre finale muette.
Elève : En fait il y a marqué « début », on peut marquer « débuter » par exemple. « Débuter », c'est un mot de même famille que début.

Toutefois, sa position évolue tout au long du déroulement de sa séance puisqu'elle intègre de plus en plus d'exemples à l'intérieur même de ses consignes, afin de s'assurer la compréhension par le plus grand nombre d'élèves de la tâche à effectuer.

S : Pour chacun de ces mots, cherchez le mot correspondant qui se termine par une lettre finale muette. Par exemple, si j'écris « grande », quel est le mot correspondant qui se termine par une lettre finale muette ?
Elève : « grand ».
S : Le mot correspondant qui se termine par une lettre finale muette est « grand ». Vous devez faire la même chose pour « hauteur », « rondeur », « gentille », « lente ». Allez c'est parti, vous avez 5 minutes.
Les élèves sont au travail.

Lors de l'analyse à posteriori de sa séance, elle revient sur la place de l'exemple dans la passation de la consigne.

S : Je disais, une fois que j'ai fait reformulé par les élèves, je donne un exemple. *(Rires)* J'ai l'impression qu'un exemple, c'est plus… comment dire… c'est plus, je sais pas, significatif pour eux, tu vois ? C'est… (…) C'est plus concret, voilà, voilà… oui, c'est plus concret. Voilà. Oui, voilà. Après, je sais pas si ça vraiment… si ça leur permet de… mieux comprendre. Mais en tout cas, moi, j'ai l'impression que ça ouais, ça les… c'est plus… comment dire… ouais, ça leur donne…
E : Du sens…
S : Ouais, du sens et tu vois, ça les mets dans la tâche, ça leur donne… ça leur donne une représentation de ce qu'ils doivent faire, voilà.

En plus de l'exemple, la PES intègre également des temps de reformulation par les élèves.

S : (…) Qu'est ce qu'il faut faire ?
A : En fait il y a marqué « début », « grand », … et on doit marquer le mot au féminin.
S : Est-ce que c'est forcément le mot au féminin que l'on doit marquer ?
Elève : Non, par exemple il y a des mots et il faut trouver pourquoi on met une lettre finale muette à la fin du mot.

Elle reprend aussi elle-même sa consigne pour la reformuler au groupe classe en prenant appui sur ce qu'un élève a dit.

S : Très bien. Donc A. nous a dit, « début – débuter » font partie de la même famille et dans

débuter on entend le t, donc on suppose que « début » s'écrit avec un t. Est-ce que tout le monde a compris ce qu'il fallait faire ?
Elèves : ouiii
S: Alors c'est parti.
Les élèves sont au travail.

Dans son analyse à posteriori, elle revient sur l'investissement et l'attitude de ses élèves pour constater qu'ils se sont mis au travail. Cela signifie pour elle que la consigne a été comprise puisqu'elle a été reformulée et alimentée d'exemples que les élèves ont fournis.

Euh…. Je sais pas si c'est… j'ai l'impression que la formulation de la consigne, elle est à peu près saisie parce que quand les élèves reformulent, ils comprennent qu'ils doivent trouver d'autres mots qui permettent d'expliquer la lettre finale et ils me donnent l'exemple de mettre au féminin le mot.

Cette part de reformulation lors de la passation de la consigne permet à la PES de s'assurer la bonne compréhension de la consigne. Bien qu'elle ait réfléchi en amont sur sa consigne en essayant de la rendre la plus explicite possible, elle ne se fie pas simplement à son travail de préparation et adopte une posture qui lui a été enseignée par l'institution en charge de la formation des enseignants.

E : Ce qui m'intéresse ici, c'est que tu lis mot pour mot ta consigne sur la fiche de prép. Et puis derrière tu demandes à ce qu'une élève reformule, pourquoi ?
S : Bein, pour m'assurer qu'ils aient compris.
E : Mais pourquoi ? Par rapport à ta consigne, tu penses qu'elle est pas suffisamment claire ?
S : Bein euh… non… j'allais dire, on nous l'a appris : faire reformuler par les élèves… non, je… j'ai envie de te dire… je sais qu'il y a tellement de choses qui rentrent… qui pour nous, elles nous semblent claires, je suis pas sure à 100% qu'elles soient claires pour les élèves. Donc, la faire reformuler par un ou plusieurs élèves… bein, ça me donne l'impression, ça me donne euh… ça me permet de jauger, entre guillemets, à quel point ils l'ont compris ou pas compris, voilà.

Elle interroge également les limites de cette pratique face à un groupe classe.

Mais oui mais euh… ouais. A la limite, il faudrait faire reformuler individuellement pour s'assurer que tous les élèves ont bien compris

- **Les différentes étapes de la consigne**

Pour atteindre son objectif, la PES propose à ses élèves trois étapes qui vont les amener à identifier une lettre muette. D'abord à partir d'un mot, il faut déterminer à quelle famille de mots il appartient. Ensuite, il faut identifier la lettre muette dans une liste de mots appartenant à la même famille. Et enfin, il faut que les élèves rédigent une liste de mots pour faire deviner la lettre muette à leurs camarades.

Les deux dernières étapes sont regroupées dans la deuxième consigne qu'elle expose au début de son entretien à priori :

Là, dans ma consigne, je donne en fait, un petit peu 2 étapes. La première c'est qu'ils vont devoir

chercher par groupe une liste de mots avec une lettre finale muette. Et la deuxième étape, c'est qu'ils vont devoir faire deviner à un autre groupe, en gros, comment s'écrit le mot quoi, avec quelle lettre muette et pourquoi. En fait, je ne voulais pas trop détailler la deuxième étape en me disant je reformulerai la consigne une fois que la première étape sera finie et donc là, c'est surtout qu'ils doivent se mettre en groupe pour constituer une liste de mots avec une lettre finale muette.

Pourtant, dès le début de sa séance, la PES va transmettre deux autres consignes qu'elle n'avait pas anticipées, considérant qu'elles ne nécessitaient pas un traitement particulier concernant leur passation en classe.

On va regarder le texte, vous allez commencer par le lire, tout seul et puis après on en parle. (…) Maintenant on va regarder les mots qui sont écrits en rouge. Est-ce que tu peux nous les lister A. ?(…) *La PES les écrits au tableau en même temps.* Qu'est-ce qu'ils ont en commun ces mots, A.S. ?

Elle revient à posteriori de manière assez globale sur les différentes consignes qui ont ponctué sa séance. Elle considère qu'il s'agit plutôt de « consignes pour faire ».

E : Tu as l'impression que ta consigne est dirigée vers une tâche, c'est ça ?
S : Bein oui ! De toute façon, ils ont quelque chose à faire.

- **La définition de la consigne**

Le questionnement de la PES sur ce qu'est une consigne n'intervient que dans son entretien à posteriori. En réfléchissant sur le type de consigne qu'elle a transmis à ses élèves, la PES apporte sa conception de la consigne. Elle considère que la consigne intervient pour mettre les élèves au travail. Son efficacité ne peut se refléter que dans la réussite de la tâche à exécuter.

E : Non parce que du coup, tu attends quoi de la consigne ? Enfin…
S : Bein, qu'ils fassent… (*Rires*) Non mais c'est vrai. Parce que finalement on est dans cette attente… comment on arrive à juger qu'une consigne est efficace ou pas ? Et bein si les élèves, ils font ou pas. Et si… encore mieux, si les élèves ils font bien ou pas… Non ?
E : (…) Comment tu juges si c'est bien fait ou pas ?
S : Bein si admettons, c'est juste… On va dire que, bein ouais, bein là, il a trop bien compris, il a choisi la bonne…

Toutefois, elle termine en se questionnant sur l'impact que peut avoir la formulation de la consigne sur la compréhension de celle-ci par l'élève.

(…) De toute façon, quand je regarde si un exercice a été fait… Je me demande pas forcément si ma consigne a bien été formulée… Je me dis : peut-être que l'élève n'a pas compris la consigne. Tu vois ? Je me dis pas : ah, c'est peut-être moi qui ait mal formulée.

- **Les différents supports pour transmettre la consigne**

Le tableau de classe semble être l'outil principal sur lequel la PES pense s'appuyer pour sa séance.

Oui parce que je leur mets, au début, des mots au tableau, en fait ils doivent trouver des mots de

> la même famille que ces mots là et donc faire le lien entre la lettre finale muette du mot écrit au tableau et le mot qu'ils vont trouver. Je pense que ça peut leur permettre de passer du mot qu'on a à un autre mot qui nous permet de trouver la lettre finale muette.

Elle semble toutefois négliger la formulation de la consigne par écrit au tableau, comme elle l'analyse dans son entretien à posteriori.

> S : (…) Et là, quand je suis en train de te parler, je me dis peut-être que si je l'avais écrite au tableau (…) j'aurai pas eu besoin de reformuler plusieurs fois, etc…
> E : Pourquoi ?
> S : Parce qu'ils auraient eu… (…) un appui euh, visuel quoi, voilà…

- **Le rôle de la fiche de préparation**

Elle réalise qu'elle n'exploite pas pleinement l'outil que peut être la fiche de préparation pour anticiper les difficultés de compréhension de la consigne.

> E: (…) Est-ce que tu penses qu'il y a un manque dans ta fiche de préparation ?
> S: Oui, le fait d'anticiper la compréhension de cette consigne.

Cette approximation dans l'usage du vocabulaire est soulignée par la PES dans son analyse à posteriori puisqu'elle remarque la différence entre la rédaction de sa consigne et sa passation.

> S : Bein c'est juste, c'est juste parce que je leur demande euh… quelque chose que j'avais pas… prévu de leur demander mais je… le vois pas vraiment comme une consigne. (…) Parce qu'en fait je formule pas exactement comme c'est écrit sur la fiche de prép. (…) Qu'est-ce qu'ils ont en commun ces mots, là… ou un truc comme ça.
> E : Alors que tu avais écrit ?
> S : Quel est le point commun des mots en couleur ?

La fiche de préparation apparaît comme un outil indispensable à l'analyse de notre pratique professionnelle. Ici, elle permet de mieux cerner les manques qui sont survenus dans le déroulement de la séance et qui auraient pu favoriser une meilleure compréhension de la consigne pour une plus grande autonomie dans le travail des élèves. Cela se révèle plus particulièrement pour la PES dans l'énonciation du savoir qui est en jeu.

> Alors… (…) Je me rends compte que euh… j'avais pas anticipé le fait euh… à aucun moment dans ma fiche de prép, je crois que je n'ai donné (…) de définition, de ce que c'est qu'une lettre muette et je le fais dans la séance. Mais je l'avais pas… je l'avais pas prévue. Et du coup, j'enchaîne…

Nous constatons qu'à partir d'un enregistrement audio, il est difficile d'analyser les moments où l'enseignant prend appui sur sa fiche de préparation lors d'une séance en classe.

- **La planification par l'enseignant de la tâche**

Lorsqu'elle analyse sa fiche de préparation durant son entretien à priori, la PES choisit d'organiser la deuxième partie de sa séance en travail de groupe. Elle considère ainsi que c'est un moyen pour l'élève de s'approprier le savoir visé.

> C'était dans l'idée de s'approprier ce mécanisme là, déjà il y a une première étape où ils doivent penser à des mots avec une lettre finale muette, donc déjà quand ils vont penser aux mots ils vont devoir se demander si il y a une lettre finale muette ou pas, comment est ce que je peux faire… donc il va y avoir tout un processus qui va être mis en place là. Et dans la deuxième étape, je trouve que déjà, le faire deviner ça a un côté motivant pour les élèves parce qu'ils se disent qu'il va y avoir une interaction avec d'autres groupes, et pour les autres élèves, quand on va leur donner le mot ils vont devoir se dire de quoi je vais pouvoir m'aider pour savoir si il y a une lettre finale muette ou pas. Donc pour moi, ça rentre dans l'objectif de ma séance.

Lors de sa séance, elle organise les étapes qui vont permettre d'accomplir la tâche à exécuter par les élèves. En relation avec l'objectif de sa séance, la PES propose à ses élèves de commencer par identifier le féminin d'un mot.

> S : « Marchand – marchande ». On a mis le mot au féminin et là on entend le d, donc on va supposer que marchand s'écrit avec un d. M., pour « intelligent », comment je vais savoir que ça s'écrit avec un t ?
> M. : « Intelligente ».
> S : « Intelligente », on entend le t.
> *Interrogation de plusieurs élèves.*

Ensuite, elle leur demande de lui rappeler les conditions pour qu'un mot fasse partie de la famille de mots auquel il appartient afin de pouvoir identifier la lettre muette qui termine l'orthographe de ce mot.

> S : Tiens, qui nous rappelle quelles sont les conditions à respecter pour que des mots fassent partie de la même famille ? Pour faire partie de la même famille, les mots doivent… K. ?
> K. : Ils doivent avoir des lettres pareilles.
> Elèves : Radical.
> S : Ils doivent avoir un radical en commun et quoi d'autre ?
> Elève : Et un sens en commun.

Bien qu'elle anticipe sur l'organisation de la tâche pour permettre aux élèves de se mettre au travail, la PES constate à posteriori que cela a posé des difficultés à certains de ses élèves.

> Je sais pas. Je sais pas parce que dans la séance, là, j'avais l'impression… qu'ils étaient plutôt au clair, entre guillemets, parce qu'il y a même des élèves qui me sortent des exemples et tout. Et en même temps, à la fin, je leur propose un petit travail de groupe et je me rends compte que certains CE2… euh… n'ont pas tout à fait compris, en fait… voilà.

2.3 Tableau de synthèse reprenant les résultats d'analyse des entretiens et des séances

- PES1 : Elsa Martinez
- PES2 : Sohad Belioute

	À priori	Séance	À posteriori
Formulation de la consigne	**PES1** **Anticipation de la compréhension de la consigne.** S : Donc, tu penses qu'il n'y aura pas de souci de compréhension au niveau de cette consigne ? E : Non.	**PES1** **Lecture de la consigne.** E : Tout d'abord, individuellement, vous allez lire une définition d'un mot de votre choix. Chacun à son tour prend le dictionnaire et lis la définition du mot choisi.	**PES1** **Manque de clarté dans la formulation de la consigne.** S : Qu'est-ce qu'il se passe là quand tu leur donnes ta consigne ? E : Je sens que je les embrouille, parce que je leur dis en fait qu'ils vont devoir écrire une définition comme le dictionnaire dans le cahier du jour, mais d'abord ils vont pas écrire, ils vont lire une définition.
	PES2 **Identification des consignes de la séance par la PES.** S : Alors pour moi, il y a 2 consignes : « Pour chaque mot, recherchez un mot de la même famille qui permet d'expliquer la lettre finale muette. Vous rechercherez les mots individuellement et les noterez sur votre cahier de brouillon » et la deuxième grosse consigne pour moi c'est « Par groupe de 4, vous devez trouver une liste de mots qui contiennent une lettre finale muette. Lorsque vous aurez terminé, chaque groupe devra faire deviner à un autre groupe la consonne muette de chaque mot ».	**PES2** **Émergence d'autres consignes qui ne sont pas mentionnées dans la fiche de préparation.** S : Je vais vous donner une liste de mots que je vais écrire au tableau. S : Pour chacun de ces mots, cherchez le mot correspondant qui se termine par une lettre finale muette.	**PES2** **Usage approximatif du vocabulaire dans la formulation de consignes qui n'ont pas été anticipées.**

Réceptivité des élèves	**PES1**	**PES1**	**PES1** **La PES a ressenti chez ses élèves un état de fatigue qui ne leur permet pas d'être aussi réceptifs que ce qu'elle souhaite.** E : Je les sens hyper fatigués (…), dans la classe c'est hyper dur pour qu'ils répondent, qu'ils soient réactifs.
	PES2	**PES2** *C'est le début de la matinée, un mercredi, Sohad dit aux élèves qu'ils sont bruyants.*	**PES2**
Définir le savoir en jeu	**PES1** **Formulation de l'objectif par la PES pour expliquer ce qui l'a amenée à préparer la consigne comme elle l'a fait.** S : Alors, qu'est-ce qui t'a amené à préparer cette consigne de cette manière là ? E : (…) Comme un de mes objectifs, c'est de comprendre la construction d'une définition de dictionnaire, et bien c'est de leur permettre de manipuler le dictionnaire et c'est pour ça que j'ai pensé cette consigne.	**PES1** E : Donc, l'objectif d'aujourd'hui est que vous parveniez à écrire vous-même la définition d'un mot. Cette définition devra être la plus proche possible de celle d'un dictionnaire, d'accord ? Vous allez vous mettre par deux et choisir dans la liste de mots proposés dans la feuille d'exercices au moins deux mots que vous allez définir. Et vous écrirez ces définitions dans le cahier du jour.	**PES1** **La PES constate qu'au cours de la séance, l'objectif devient une consigne pour les élèves car ils veulent se mettre au travail.** E : Je n'avais pas identifié ce passage là comme étant une consigne. Je leur annonce l'objectif. Je leur annonce ce qu'ils vont devoir faire et de manière globale (…) au moment où je leur annonce l'objectif donc ce qu'ils vont devoir faire, je réalise que c'est une consigne parce qu'ils se mettent au travail. Ils arrêtent de m'écouter et ils se mettent directement à se dire il va falloir écrire une définition. **L'énonciation de l'objectif à ce moment-là permet à la PES de définir, d'expliciter aux élèves, le savoir qui est en jeu.** E : Quand je leur annonce l'objectif de la séance, je tente de les informer sur ce qu'ils vont apprendre, mais ils vont apprendre en

Définir le savoir en jeu			faisant donc du coup forcément formuler l'objectif à ce moment là devient une consigne pour les élèves.
	PES2 **Identification de l'objectif par la PES.** S : Donc là mon objectif c'est qu'ils trouvent des moyens de trouver l'orthographe d'un mot en fait et de leur faire comprendre qu'on peut utilisé par exemple, les mots de la même famille d'un mot pour savoir si le mot contient une lettre finale muette ou pas, de mettre le mot au féminin pour savoir si le mot contient une lettre finale muette ou pas et donc de leur donner comme ça des moyens techniques.	**PES2** **Émergence au cours de la séance de la formulation de l'objectif.** S : Qu'est-ce que ça veut dire des lettres muettes ? L. : On ne les entend pas. S. : Ça veut dire qu'on ne les entend pas, ça veut dire qu'elles y sont les lettres mais qu'on ne les entend pas. L. : Mais on peut rajouter quelque chose.	**PES2** **Le moment de formulation de l'objectif n'a pas été anticipé sur la fiche de préparation.** **Difficulté pour la PES de relever la différence entre la compréhension d'une consigne et l'acquisition d'une notion.** **Pas de reformulation en fin de séance de l'objectif d'apprentissage qui participe directement à la construction du savoir chez l'élève.**
La reformulation	**PES1**	**PES1** **Reformulation de la première consigne par la PES, à trois reprises.** **Reformulation par les élèves à trois reprises.**	**PES1** **Reformulation de la consigne comme moyen d'évaluer la compréhension des élèves.** E : Je me rends compte qu'à cette reformulation là, donc on en est à la troisième de la séance, ça y est les élèves ont compris ce qu'il faut faire mais ça fait presque dix minutes qu'on a lancé le travail (…). **Manque d'anticipation des reformulations qui permet de réadapter les consignes en utilisant le vocabulaire utilisé par les élèves.** E : Je n'ai pas suffisamment anticipé la manière dont les élèves, avec leurs mots,

			allaient définir les caractéristiques d'une définition du dictionnaire, pour pouvoir inclure cette formulation des caractéristiques à l'intérieur même de ma consigne.
La reformulation	**PES2** **La PES constate qu'elle n'a pas anticipé une autre manière de reformuler sa consigne alors qu'elle pense qu'elle sera difficilement comprise par les élèves.** S : Je pense que certains ne vont pas comprendre en fait, ne vont pas comprendre ce qu'ils doivent chercher quoi. En même temps, j'y pense maintenant qu'on en parle mais j'ai pas prévu une autre consigne, ou un autre moyen de reformuler ma consigne au cas où certains ne comprendraient pas alors que je pense que certains ne la comprendront pas.	**PES2** **Reformulation par les élèves en s'appuyant sur des exemples.** S : (…) Qu'est ce qu'il faut faire ? A : En fait il y a marqué « début », « grand », … et on doit marquer le mot au féminin. S : Est-ce que c'est forcément le mot au féminin que l'on doit marquer ? Elève : Non, par exemple il y a des mots et il faut trouver pourquoi on met une lettre finale muette à la fin du mot. **Reformulation par la PES.** S : Très bien. Donc A. nous a dit, « début – débuter » font partie de la même famille et dans débuter on entend le t, donc on suppose que « début » s'écrit avec un t. Est-ce que tout le monde a compris ce qu'il fallait faire ? Elèves : ouiii S: Alors c'est parti. *Les élèves sont au travail.*	**PES2** **Reformulation de la consigne comme moyen d'évaluer la compréhension des élèves.** E : Ce qui m'intéresse ici, c'est que tu lis mot pour mot ta consigne sur la fiche de prép. Et puis derrière tu demandes à ce qu'une élève reformule, pourquoi ? S : Bein, pour m'assurer qu'ils aient compris. **Posture enseignée par l'institution** E : Mais pourquoi ? Par rapport à ta consigne, tu penses qu'elle est pas suffisamment claire ? S : Bein euh… non… j'allais dire, on nous l'a appris : faire reformuler par les élèves… non, je… j'ai envie de te dire… je sais qu'il y a tellement de choses qui rentrent… qui pour nous, elles nous semblent claires, je suis pas sure à 100% qu'elles soient claires pour les élèves. Donc, la faire reformuler par un ou plusieurs élèves… bein, ça me donne l'impression, ça me donne euh… ça me permet de jauger, entre guillemets, à quel point ils l'ont compris ou pas compris, voilà.

L'exemple	**PES1**	**PES1** **Utilisation d'un exemple pour expliquer la notion travaillée.**	**PES1**
	PES2 **Anticipation de la difficulté de compréhension de la consigne en prenant appui sur un exemple.** S : Je pense en fait que je donnerai un exemple. Même si je le marque pas dans ma fiche de prep je pense que je donnerai un exemple.	**PES2** **La PES et les élèves donnent une série d'exemples pour expliquer la notion et la consigne.**	**PES2** **Les exemples éloignent les élèves d'une partie de l'objectif que s'est fixée la PES à travers la formulation de sa consigne.** **L'exemple dans la passation de la consigne pour donner du sens à l'exécution de la tâche.** S : Ouais, du sens et tu vois, ça les mets dans la tâche, ça leur donne… ça leur donne une représentation de ce qu'ils doivent faire, voilà.
Les différents types de consigne	**PES1** **Différents types de consignes au cours de la séance : la première consigne permet de remobiliser une notion et la seconde permet une phase de manipulation.** E : La première consigne que je vais donner aux élèves c'est pour se réapproprier la notion, d'une certaine manière (…). La seconde là, on est dans la phase de manipulation.	**PES1** **Première consigne :** E : Alors, tout d'abord individuellement, vous allez...vous allez lire une définition d'un mot de votre choix. D'accord ? Donc chacun à son tour, prend le dictionnaire et lit la définition du mot choisi. **Deuxième consigne :** E : Maintenant, vous n'avez plus le droit d'utiliser le dictionnaire (…). Vous allez essayer d'élaborer à deux, donc là c'est un travail en binôme, vous travaillez à deux. Vous allez essayer d'élaborer la définition, au minimum, d'un mot (...). Chacun peut choisir son mot, vous vous mettez d'accord sur un mot et vous devez vous appuyer sur la trame que nous avons établie, c'est-à-dire	**PES1** **L'objectif étant devenu une consigne au cours de la séance, il apparaît un autre type de consigne qui comprend plusieurs étapes.** E : Donc, l'objectif d'aujourd'hui est que vous parveniez à écrire vous-même la définition d'un mot. Cette définition devra être la plus proche possible de celle d'un dictionnaire, d'accord ? Vous allez vous mettre par deux et choisir dans la liste de mots proposés dans la feuille d'exercices au moins deux mots que vous allez définir. Et vous écrirez ces définitions dans le cahier du jour.

Les différents types de consigne		on la répète une fois (...).	
	PES2 **La PES identifie deux étapes dans sa consigne.** S : Là, dans ma consigne, je donne en fait, un petit peu 2 étapes. La première c'est qu'ils vont devoir chercher par groupe une liste de mots avec une lettre finale muette. Et la deuxième étape, c'est qu'ils vont devoir faire deviner à un autre groupe, en gros, comment s'écrit le mot quoi, avec quelle lettre muette et pourquoi.	**PES2** **Des étapes supplémentaires sont mentionnées.** S : On va regarder le texte, vous allez commencer par le lire, tout seul et puis après on en parle. S : Maintenant on va regarder les mots qui sont écrits en rouge. Est-ce que tu peux nous les lister A. ?	**PES2** **Identification d'un type de consigne** E : Tu as l'impression que ta consigne est dirigée vers une tâche, c'est ça ? S : Bein oui ! De toute façon, ils ont quelque chose à faire.
Définition de la consigne	**PES1**	**PES1**	**PES1**
	PES2	**PES2**	**PES2** **Conception de la consigne par la PES.** E : Non parce que du coup, tu attends quoi de la consigne ? Enfin… S : Bein, qu'ils fassent… (*Rires*) Non mais c'est vrai. Parce que finalement on est dans cette attente… comment on arrive à juger qu'une consigne est efficace ou pas ? Et bein si les élèves, ils font ou pas. Et si… encore mieux, si les élèves ils font bien ou pas… Non ? E : (…) Comment tu juges si c'est bien fait ou pas ? S : Bein si admettons, c'est juste… On va dire que, bein ouais, bein là, il a trop bien compris, il a choisi la bonne…
Différents supports de la consigne	**PES1**	**PES1** **La consigne est écrite au tableau.**	**PES1** **Utilisation du tableau qui permet une transmission écrite de la consigne dite à l'oral. Cela permet de laisser une**

Différents supports de la consigne			**trace, plus compacte, de ce qui a été dit à l'oral, de permettre aux élèves qui sont plus « visuels » qu' « auditifs » de s'appuyer sur cette trace écrite.**
	PES2 **Utilisation anticipée du tableau.** S : (…) je leur mets, au début, des mots au tableau, en fait ils doivent trouver des mots de la même famille que ces mots là et donc faire le lien entre la lettre finale muette du mot écrit au tableau et le mot qu'ils vont trouver.	**PES2**	**PES2** **Absence de la consigne écrite au tableau.** S : (…) Et là, quand je suis en train de te parler, je me dis peut-être que si je l'avais écrite au tableau (…) j'aurai pas eu besoin de reformuler plusieurs fois, etc… (…) et bien, ils auraient eu un appui euh, visuel quoi, voilà…
La fiche de préparation	**PES1**	**PES1** **Utilisation de la fiche de préparation au cours de la séance et lecture des consignes.**	**PES1** **La consigne a une place bien définie sur la fiche de préparation, place qui se perd quelques fois au cours de la séance, et qui se noie dans le reste.**
	PES2 **Outil pas suffisamment exploité dans l'anticipation des difficultés de compréhension.** E : (…) Est-ce que tu penses qu'il y a un manque dans ta fiche de préparation ? S : Oui, le fait d'anticiper la compréhension de cette consigne.	**PES2**	**PES2** **Absence de la définition de la notion dans la fiche de préparation.** S : Alors… (…) Je me rends compte que euh… j'avais pas anticipé le fait euh… à aucun moment dans ma fiche de prép, je crois que je n'ai donné (…) de définition, de ce que c'est qu'une lettre muette et je le fais dans la séance. Mais je l'avais pas… je l'avais pas prévue. Et du coup, j'enchaîne…
L'organisation de la consigne	**PES1** **La PES pense qu'il peut y avoir des**	**PES1**	**PES1** **La PES explique qu'en fait, ce n'est**

L'organisation de la consigne	**difficultés non pas de compréhension de la consigne mais d'exécution de la tâche.**		**pas la tâche à réaliser qui pose des difficultés aux élèves mais c'est l'organisation des consignes, au cours de la séance, qui n'a probablement pas favorisé la compréhension de la tâche à effectuer.**
	PES2 **Organisation de la deuxième partie de la séance en travail de groupe.**	**PES2** **Organisation des étapes qui permettent l'accomplissement de la tâche :** **- partir du mot au féminin** **- identifier sa famille de mots**	**PES2** **Présence de difficultés chez les élèves.** S : (…) Et en même temps, à la fin, je leur propose un petit travail de groupe et je me rends compte que certains CE2… euh… n'ont pas tout à fait compris, en fait… voilà.

Discussion :

Pour nous, au départ, la consigne était essentiellement un moyen de faire exécuter aux élèves une tâche. Nous pensions qu'elle était suffisante pour les mettre en activité, nous permettre de vérifier la compréhension d'un exercice… Cependant, elle nous est apparue rapidement comme un obstacle lors de notre pratique puisque nous avons réalisé qu'il était difficile pour les élèves de comprendre une consigne.
En conséquence, nous avons orienté notre réflexion pour rédiger ce mémoire autour de la question de la consigne et nous avons réalisé les nombreux enjeux qu'elle comprenait en réalité. La problématique qui a donc jalonné la rédaction de ce mémoire est la suivante : ***quels sont les enjeux de la consigne ?***

Tout enseignant, surtout quand il débute, prépare sa séance en prenant appui sur une fiche de préparation. Cet outil permet d'anticiper les différentes modalités mises en œuvre pour mener à bien une séance à de nombreux niveaux : notion en jeu, travail à exécuter, matériel nécessaire, aménagement du milieu…
Toutefois, lorsque nous avons débuté, nous avons constaté que la consigne n'avait pas sa place dans nos fiches de préparation. Quand nous avons décidé d'enregistrer nos séances dans le cadre de ce mémoire, nous avons porté une attention toute particulière à la rédaction de la consigne ainsi qu'à la place qu'elle occupait dans le déroulement de notre séance. Ainsi, nous avons conclu que la consigne se pense avant, il faut choisir le vocabulaire approprié et la manière dont on va la formuler. Pourtant, nous avons pu analyser dans nos données que malgré cette attention, il subsistait des manques dans les formulations de consigne : manque de clarté, usage approximatif du vocabulaire …
Zakhartchouk précise bien dans ses recherches, que l'on ne peut se focaliser uniquement sur l'aspect du vocabulaire dans la formulation des consignes pour garantir leur bonne compréhension. Bien qu'il n'existe pas une formulation type de la *bonne consigne*, cette démarche chez l'enseignant va cependant permettre d'amener les élèves vers un maximum d'autonomie.

Au cours d'une des deux séances, nous constatons que la PES souligne l'état psychologique des élèves de la classe qu'elle sent fatigués. Ce paramètre apparaît comme un obstacle à la compréhension de la consigne. Pourtant, elle semble trouver un moyen pour obtenir l'attention d'un maximum d'élèves.

En effet, Zakhartchouk précise qu'il faut tenter de capter l'attention de l'élève quand on leur passe une consigne orale car il ne peut pas mener deux activités à la fois. C'est une tâche complexe à laquelle peu d'apprenants ont accès.
Nous pouvons aisément faire le parallèle avec nos deux séances où ressortent des moments « ritualisés », où nous cherchons à avoir l'attention du groupe classe pour leur signifier l'importance de comprendre correctement une consigne. Ainsi, nous pouvons dire qu'il est nécessaire de se focaliser sur l'instant où nous transmettons une consigne.

Avant l'écriture de ce mémoire, nous pensions que la consigne se résumait à l'exécution d'une tâche, sans forcément cibler l'objectif qu'elle contenait. Au moment où nous rédigions nos consignes, nous n'avions pas conscience des enjeux que nous mobilisions dans l'apprentissage proposé aux élèves. Or, à travers nos différentes lectures théoriques, nous réalisons qu'il faut commencer par définir l'objectif que nous cherchons à atteindre dans notre séance à travers la transmission d'une consigne.
En effet, il semblerait que l'élève ait un rapport mécanique à la consigne d'après Henniqueau-Mary. L'apprenant a *l'habitude* de lire des consignes. Une habitude qu'il fait de manière automatique et sans réflexion. Nous remarquons pourtant, lors d'un enregistrement, que la PES ressent cet instant où les élèves sont lancés dans la tâche et ne l'écoutent plus. Sont-ils alors conscients du savoir qui est en jeu ?
Zerbato-Poudou propose que notre attention, en tant qu'enseignant, soit de rigueur dès la maternelle afin de permettre à l'élève de comprendre l'objectif didactique qui est en jeu pour créer du sens et construire un rapport solide au savoir.
D'ailleurs, nous constatons que l'objectif est formulé dans les deux séances. Qu'il soit énoncé par la PES ou les élèves de la classe, cette énonciation montre qu'il est nécessaire de définir le contexte dans lequel les élèves exécutent leur tâche, cela contribue à donner du sens à leur savoir.

Nous avons remarqué au cours de nos séances que nous faisons reformuler la consigne par les élèves à plusieurs reprises. C'est un moyen pour nous de vérifier leur compréhension de la consigne avant de se lancer dans la tâche. Reformuler permet non seulement aux élèves d'utiliser leur propre vocabulaire et entendre la consigne avec des mots qu'ils peuvent mieux comprendre mais à nous, en tant qu'enseignants, de s'assurer qu'ils ont compris.
Pourtant, Zerbato-Poudou explique que cette reformulation est tout aussi importante au moment de l'évaluation. C'est à dire, une fois que la tâche a été exécutée, l'enseignant

propose aux élèves de revenir sur la consigne pour vérifier si elle a été comprise. Cela permet d'entendre la consigne sous un nouvel angle en prenant appui sur un résultat, qu'il soit juste ou pas, qui met surtout en avant une démarche qui a permis d'exécuter une tâche.
De plus, nous constatons dans l'une de nos analyses, la PES s'appuie sur des exemples pour reformuler la consigne. Elle suppose que l'exemple permet à l'élève de se représenter la tâche à exécuter.

À travers l'analyse de nos données, il apparaît que les PES donnent des consignes organisées en plusieurs étapes. Celles-ci font référence à la procédure que les élèves doivent suivre pour mener à bien la tâche. Ces consignes se rapprochent de ce que Zakhartchouk appelle la *consigne-procédure*.
La *consigne-but* est également présente dans la séance de la PES1. Au moment où elle transmet l'objectif à atteindre, cette annonce devient une consigne qui concerne la tâche finale à atteindre. Il s'agit donc d'une consigne-but telle qu'elle est définie par Zakhartchouk.

Le recueil des données met en évidence l'utilisation de plusieurs supports afin de transmettre la consigne. D'après Zakhartchouk, il faut diversifier les supports de passation de consignes afin de permettre à chacun de prendre appui sur un support visuel ou auditif en fonction des différents profils d'élèves.
La consigne écrite au tableau permet non seulement de laisser une trace mais aussi de construire du sens. Ce cadre permet d'accompagner l'élève dans l'accomplissement de la tâche. Elle favorise la concentration ainsi que le retour à l'activité.
Bien que l'on soit la majeure partie de nos séances dans l'oralité des consignes, nous remarquons que l'écrit vient soutenir la compréhension de la consigne dite à l'oral.

Conclusion :

Dans nos lectures, nous n'avons pas observé de lien entre la consigne et la fiche de préparation. Pourtant, notre recueil de données met en relief l'importance de cet outil où la consigne doit occuper une place centrale.
En effet, nous réalisons qu'une bonne anticipation de la séance permet une meilleure adaptation en classe de la transmission de la consigne. Ainsi, face aux difficultés de compréhension émergeant de la part des élèves, la fiche de préparation est le support pour l'enseignant stagiaire qui lui permettra d'adapter au mieux sa consigne. Au plus nous structurons notre fiche de préparation, au mieux nous pouvons suivre le déroulement de notre séance sans perdre le fil.

Il apparaît donc qu'il est nécessaire de formuler ses consignes en portant son attention sur le vocabulaire utilisé mais aussi la définition de l'objectif qui est visé. Nous devons également penser l'organisation de nos consignes à l'intérieur de notre séance. Cela permet à l'élève une planification de la tâche qui est au service de l'apprentissage. Planification qui mènera l'élève vers l'acquisition d'une méthodologie de travail et donc, à développer son autonomie.

Bibliographie :

Éduscol, (janvier 2011). *LIVRET PERSONNEL DE COMPÉTENCES : Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale

Éduscol, (janvier 2011). *LIVRET PERSONNEL DE COMPÉTENCES : Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale

Éduscol, (janvier 2012). *Progression pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année (B.O. juin 2008)*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale

Éduscol, (janvier 2012), *Progression pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen (B.O. juin 2008)*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale

Henniqueau-Mary C. (2010).Attention aux consignes : On croit bien faire, mais… Amiens : CRDP et CRAP-Cahiers Pédagogiques, N°483.

Leplat J. & Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3-1, 49-63.

Mettoudi C. & Yaïche A. (1996). *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*. Paris : Hachette éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2006). *Socle commun des connaissances et des compétences*, décret du 11 juillet 2006. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale

Ministère de l'Éducation Nationale, (2008). *Bulletin Officiel*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2015). *Tableaux des progressions des apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Ministère de l'Education Nationale (www.education.gouv.fr).

Zakhartchouk, J.-M. & Castincaud F. (1987). *Lecture d'énoncés et de consignes.* Amiens : CRDP et CRAP-Cahiers Pédagogiques.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes.* Amiens : CRDP et CRAP-Cahiers Pédagogiques.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *INRP*, p. 61-82.

Zakhartchouk, J.-M. (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions,* N°1, 71-80.

Zakhartchouk, J.-M.(2010).*Attention aux consignes : Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre.* Amiens : CRDP et CRAP-Cahiers Pédagogiques, N°483.

Zebarto-Poudou, M.-T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. IUFM d'Aix-Marseille. *Revue pratiques 111-112*

ANNEXES

Annexe 1 : LIVRET PERSONNEL DE COMPÉTENCES. (Extraits)

Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1 (Éduscol, 2011)

LIRE		
Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple	Lire silencieusement un énoncé, une consigne et comprendre ce qui est attendu.	L'observation porte sur (…) les procédures utilisées par l'élève : interrogation d'une consigne, d'un énoncé, d'un exercice, ou d'une leçon pour mieux les comprendre ; retours au texte pour s'assurer de son respect au cours de la réalisation de la tâche ; automatisation de ces procédures. L'item est évalué positivement lorsque l'élève exécute convenablement des consignes simples, données par écrit.
GÉOMÉTRIE		
Situer un objet par rapport à soi ou à un autre objet, donner sa position et décrire son déplacement	Aucune indication sur la consigne.	Proposer des situations d'évaluation qui amènent l'élève à (…) se placer en suivant une consigne.
AVOIR UN COMPORTEMENT RESPONSABLE		
Respecter les autres et les règles de la vie collective	Aucune indication sur la consigne.	L'évaluation sera complétée par l'observation de l'élève en situation, par exemple au cours d'un déplacement collectif ou d'activités physiques : il utilise des équipements de sécurité, respecte les consignes de prudence pour lui et pour les autres, va chercher de l'aide auprès d'un adulte en cas de besoin, appelle les secours (simulation).

Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2 (Éduscol, 2011)

Item	Explicitation des items	Indications pour l'évaluation
LIRE		
Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne	Comprendre des textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels).	L'observation porte sur (…) la manière d'interroger une consigne, un énoncé, un exercice, une leçon pour mieux les comprendre.
ÉCRIRE		
Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire	Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.	Elle repose sur la capacité à : (…) écrire un texte poétique sur la base d'une ou plusieurs consignes.
COMPRENDRE L'ORAL		
Comprendre les consignes de classe	Comprendre un message oral pour pouvoir répondre à une consigne donnée en situation de classe ordinaire.	L'évaluation est conduite dans le contexte fonctionnel des activités de la classe (écouter et exécuter la consigne) ou lors d'activités d'écoute spécifiques (par exemple numéroter des pictogrammes symbolisant les consignes). La compétence est évaluée positivement lorsque l'élève réagit à la consigne donnée en réalisant correctement la tâche demandée.
GÉOMÉTRIE		
Résoudre des problèmes de reproduction, de construction	Tracer une figure sur papier uni, quadrillé ou pointé, à partir de consignes ou d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée (avec des indications relatives aux propriétés et aux dimensions).	*Aucune indication*
S'APPROPRIER UN ENVIRONNEMENT INFORMATIQUE DE TRAVAIL		

Connaître et maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur et de ses périphériques	Aucune indication sur la consigne.	L'élève doit avoir une connaissance suffisante pour lui permettre de comprendre les consignes d'utilisation du matériel.
PRATIQUER LES ARTS ET AVOIR DES REPÈRES EN HISTOIRE DES ARTS		
Pratiquer le dessin et diverses formes d'expression visuelles et plastiques	Aucune indication sur la consigne.	L'observation porte sur le respect des consignes dans les productions réalisées ;
S'APPUYER SUR DES MÉTHODES DE TRAVAIL POUR ÊTRE AUTONOME		
Respecter des consignes simples, en autonomie	- Comprendre une consigne simple et la reformuler. - Réaliser sans aide une tâche scolaire répondant à la consigne donnée.	L'observation porte sur la capacité de l'élève à : - comprendre et reformuler une consigne (pour l'enseignant ou pour un autre élève) ; - suivre la consigne en respectant le temps nécessaire à la réalisation du travail. L'item est évalué positivement lorsque l'élève est capable de réaliser la tâche, en autonomie, en adéquation avec la consigne.
Commencer à savoir s'auto évaluer dans des situations simples	Apprécier la réalisation d'un travail personnel et son adéquation avec la consigne donnée.	

Annexe 2 : Fiche de préparation d'Elsa Martinez (PES1)

THÈME : Français
TITRE : Vocabulaire
OBJECTIFS :
- comprendre la construction d'une définition de dictionnaire
- écrire la définition d'un mot

SITUATION DANS LA SÉQUENCE : séance n°2, application

MATÉRIEL PRÉVU :
- fiche d'exercices sur le mot-étiquette
- un dictionnaire pour deux élèves
- dictionnaire Larousse 2013

Déroulement :

- Mise en place de l'activité

Disposition	Consigne/ Réponses attendues	Durée
Collective	Questions pour des champions : un mot. Qui peut me rappeler comment est construite une définition ? Elle commence par une abréviation puis un mot-étiquette. Qu'est-ce que c'est qu'un mot-étiquette ? C'est un mot qui donne le sens général du mot qui est défini, c'est sa catégorie. L'objectif de cette leçon est que vous parveniez à écrire la définition d'un mot. Cette définition devra être la plus proche possible de celle d'un dictionnaire. Vous allez vous mettre par deux et choisir dans la liste de mots proposée dans la feuille d'exercices au moins 2 mots que vous allez définir. Vous écrirez ces définitions dans le cahier du jour. Distribuer la feuille d'exercices « mot-étiquette » corrigée.	10'

- phase de recherche :

Disposition	Consigne/ Réponses attendues	Durée
Individuelle	Tout d'abord, individuellement vous allez lire une définition d'un mot de votre choix. Chacun à son tour, prend le dictionnaire et lit la définition du mot choisi. Si vous n'avez pas d'idée de mot, vous pouvez en choisir un parmi les mots proposés dans la feuille d'exercices de la semaine passée.	10'

	Que remarquez-vous ? Ce dictionnaire présente les définitions en commençant par un exemple. Pourtant, dans la plupart des dictionnaires, ce ne sera pas le cas. La définition part du général à partir d'un mot-étiquette puis va vers le détail. Donner le Larousse à un élève pour qu'il lise à la classe la définition d'un mot. Choisir un mot et écrire sa définition sur le tableau, en spécifiant : 1. La catégorie, 2. Sa description ou caractéristique importante, 3. *Ping-pong, foot, ours et renard.*	

- phase de manipulation :

Disposition	Consigne/ Réponses attendues	Durée
En binôme	Maintenant, vous n'avez plus le droit d'utiliser le dictionnaire. Vous allez essayer d'élaborer, à deux, la définition de deux mots. Chacun choisit un mot. Vous devez vous appuyer sur la trame que nous avons établi, c'est à dire : partir du général vers le détail, comme elle est écrite au tableau. Évitez au maximum, pour cet exercice, de commencer par un exemple. Comme « questions pour des champions », vous devez faire deviner votre mot grâce à votre définition. Je vous rappelle que si vous n'avez pas d'idée, vous pouvez choisir un mot parmi la liste de la feuille d'exercices. Lire à voix haute quelques définitions. Les comparer avec celles d'un dictionnaire (enfant ou Larousse).	15'

APRÈS LA SÉANCE

Une analyse, des observations sur les réussites et les difficultés à propos :

- de la consigne :
- de la situation :
- des acquis antérieurs :
- des opérations intellectuelles :
- de l'organisation matérielle :

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien à priori d'Elsa Martinez (PES1)

S : Alors, sur quelle consigne voudrais-tu qu'on… travaille ? Sur quelle consigne penses-tu qu'il est important qu'on, qu'on… sur laquelle tu voudrais qu'on s'attarde en fait ? Je voudrais que tu choisisses une consigne parmi toutes celles que tu as.
E : Bé, il faut que je relise ma fiche de séance
S : D'accord
E : J'explique ou pas le euh…?
S : Non, je veux juste que tu prennes une consigne.
(E est en train de lire)
E : Ben, je suis tiraillée déjà.
S : Par quoi ?
E : Parce que y'en a… y'a plusieurs niveaux de consignes… y'a d'une part, euh… la consigne que je vais donner aux élèves pour se réapproprier la notion, d'une certaine manière.
S : C'est à dire ?
E : Ben par exemple, donc c'est une séance de vocabulaire et on est sur le… il y a eu la… la mise en place de… de la séance… donc c'est la numéro deux, la deuxième… la mise en place collective sur euh… remobiliser la notion. Donc, on est sur la définition du dictionnaire. Et ensuite je commence par une phase de recherche individuelle où je leur demande de… d'observer une définition du dictionnaire, une définition réelle. Mais c'est un travail qui se fait plutôt oralement puisque à partir de ces définitions du dictionnaire, j'attends qu'ils me donnent les caractéristiques d'une euh… d'une définition de dictionnaire et ensuite, dans une deuxième temps, je vais leur demander de euh… de euh… d'élaborer eux-mêmes une définition de dictionnaire, voilà ! Donc je… j'ai l'impression d'avoir deux types de consignes.
S : Tu peux les redéfinir ? Donc il y a une… le premier c'est où tu remobilises …
E : La notion, ouais
S : La notion…
E : Une… une euh… enfin, c'est pas remobiliser, c'est la première consigne, c'est pour approfondir la notion. De manière euh… on va dire… ben à l'oral, sur un travail à l'oral, individuellement…
S : Est-ce que tu peux la lire ?
E : Bien sûr. Donc la première consigne c'est : « Tout d'abord, individuellement, vous allez lire une définition d'un mot de votre choix. Chacun à son tour prend le dictionnaire et lis la définition du mot choisi. Si vous n'avez pas d'idée de mots, vous pouvez en choisir un parmi les mots proposés dans la feuille d'exercices de la semaine passée. »
S : Alors, qu'est-ce qui t'a amené à préparer cette consigne, de cette manière là ?
E : C'est euh… le fait de euh… comme je disais, comme je disais, c'est le euh… c'est parce que, donc on est à la deuxième séance. On a déjà observé euh… le fait que un mot, il est d'abord défini par son mot étiquette, son terme générique. Et qu'ensuite, on va du général donc on va partir vers le détail. Et à la première séance, séance de découverte, on a vraiment observé ça, que c'était… toute définition du dictionnaire commençait par un mot générique, d'accord ? Ici, dans ma deuxième séance, je vais commencer par une phase donc collective où je remobilise ce qu'on avait vu à la première séance. Et dans ma phase de recherche à l'intérieur de cette seconde séance, je les fais manipuler le dictionnaire. En fait, jusqu'à présent, on travaille sur la définition du dictionnaire mais ils n'ont pas eu, euh… ils n'ont pas encore touché une seule fois le dictionnaire. Et comme un de mes objectifs, c'est de comprendre la construction d'une définition de dictionnaire, et bien c'est de… c'est de, euh… c'est de leur permettre de manipuler le dictionnaire et c'est pour ça que j'ai pensé cette consigne. D'abord, dans un premier temps, lisez une consigne de, euh… une définition de, de dictionnaire.

S : Donc, c'est à… c'est… c'est à ça que tu t'attends ?
E : Oui, sauf que, ils ont euh… qu'un dictionnaire pour deux. Donc c'est pour ça que c'est chacun à son tour qu'il prend le dictionnaire et lit la définition de son mot choisi. C'est pour ça aussi que cette consigne, je l'ai… je l'imagine, relativement courte et efficace dans le sens où, ben voilà, vous avez un dictionnaire pour deux, chacun choisit un mot, il ouvre le dictionnaire, il lit, et puis l'autre prend le dictionnaire à son tour, lit le mot, enfin, lit la définition de son mot, et et… et après, on va mutualiser en groupe classe, les observations de chacun.
S : Donc, tu pense qu'il aura pas de euh… souci de compréhension au niveau de cette consigne ?
E : Non
S : D'accord.
E : Je ne pense pas mais je peux… mais je pense que euh… le, le fait… ils peuvent se coincer parce que, euh… soit, ils n'ont pas d'idée de mot, d'où le fait que je fais référence à une banque de mots qu'ils ont d'un exer… d'une feuille d'exercices qu'on a fait la semaine passée. Et j'aimerais qu'ils trouvent d'abord eux-mêmes un mot. Et on peut avoir d'autres difficultés, c'est à dire, le temps que ça va prendre pour chercher euh… peut-être que la difficulté va être de euh… de choi… que l'élève puisse s'arrêter sur un mot à lui et après la difficulté de chercher ce mot là dans le dictionnaire.
S : Donc, ça c'est le premier type de consigne. Le second, c'est… euh… d'élaborer une définition.
E : Voilà, la seconde là, on est… on a… on est dans la… on est dans la phase de manipulation de la séance. Donc on est sur la fin de la séance, on est… là, ils sont en binômes et donc là je… la consigne est euh… donc : « maintenant, vous n'avez plus le droit d'utiliser le dictionnaire, vous allez essayer d'élaborer à deux, la définition de deux mots. Chacun choisit son mot, vous devez vous appuyer sur la trame que nous avons établie. C'est à dire, partir du général vers le détail, comme elle est écrite au tableau. Evitez au maximum pour cet exercice de commencer par un exemple. Comme notre jeu QUESTIONS POUR DES CHAMPIONS, vous devez faire deviner votre mot grâce à votre définition. Et je vous rappelle que si vous n'avez pas d'idées, vous pouvez choisir un mot parmi la liste de la feuille d'exercices. » Ben déjà, cette partie là de la consigne, comme dans la consigne précédente, elle est… je vais pas forcément la dire, c'est au cas où, si je vois que les élèves bloquent sur un choix de mot, de euh… de leur dire, vous avez une banque de mots dans cet exercice là. Enfin, dans cette feuille d'exercices là.
S : Donc, à quoi tu t'attends là, par rapport à cette consigne ?
E : Là, je pense que je vais avoir plus de difficultés euh… il va y avoir plus de difficultés… de compréhension… enfin, pas en terme de compréhension de la consigne mais effectivement dans le euh… l'élève, il va se dire, mais… mais comment je fais, quoi ? Enfin… comment je fais pour définir, euh… pour définir euh… par exemple, ben le euh, la machine… enfin, c'est pas le… porte ! Comment je fais pour définir porte euh… même s'ils sont à deux, je pense que ça va être un peu compliqué pour eux… d'arriver à… à ça ! Et du coup de euh… d'aller piocher dans la… dans les mots de la feuille d'exercices de la semaine passée où en fait on avait euh… on a défini des mots-étiquettes à partir d'un groupe de mots, forcément ça va les… ca va les aider à… à avancer. Par exemple, ils vont… ils vont déjà, abeille, ils savent qu'elle fait déjà partie de la catégorie des insectes. Donc ils vont pouvoir mettre abeille euh… ou libellule, je pense à libellule… libellule euh… insecte euh… et même comme ça, insecte qui quoi ? *(Rires)*
S : Donc, si je comprends bien, là, tu penses que ça ne va pas être une difficulté au niveau de la compréhension de la consigne mais plutôt de l'exé… de ce que tu demandes de faire… de l'exécution de la tâche à faire.

E : Tâche… ouais.
S : D'accord… Je sais pas, tu veux rajouter quelque chose ?
E : Juste que là, c'est clair, on a parlé que de la consigne, on est complètement hors contexte de la séance, et du coup, ça arrive un peu comme un cheveu sur la soupe quoi. En même temps, tu m'as demandé sur la première euh… le… que… qu'est-ce que tu m'as demandé ? Tu m'as demandé, comment je suis… j'en suis venue à cette consigne là, c'est ça ? Et donc, tu coup, ça m'a permis de recontextualiser. Par contre, tu me l'as pas demandé sur la deuxième.
S : Oui
E : Ok. D'accord, donc du coup, j'ai pas contextualisé le fait que euh… quand je parle comme au tableau quand…
S : Oui, tout à fait.
E : C'est conscient de ta part ? *(Rires)* Très bien.

Annexe 4 : Retranscription de la séance d'Elsa Martinez (PES1)

Séance en classe du vendredi 21 novembre
L'enregistrement a été fait en deux fois : de 10h à 10h20 et de 10h35 à 11h

Quelle…? Qui peut me rappeler comment est construite une définition ? Quand nous avions joué pour QUESTIONS POUR DES CHAMPIONS ? Ch…
(Intervention de Ch. inaudible)
Est-ce qu'il y a marqué un nom ? Oui…
(Intervention de Ch. inaudible)
D'accord, donc « n », « f » ou « m », tout ça, c'était quoi ? On avait dit que ça s'appelait comment ? Yh. ?
(Intervention de Yh. inaudible)
Un mot étiquette ? Est-ce que « n », « m », « f », c'est un mot étiquette ? On est pas loin, on est pas loin… M. ?
(Intervention de M. inaudible)
Un nom féminin ou un nom masculin, d'accord. Mais donc, ce sont des… L. ?
(Intervention de L. inaudible)
Non, Ev. ?
(Intervention d'Ev. inaudible)
Ce sont des abréviations. Donc la définition d'un m… d'un dictionnaire commence par une abréviation. Suite à l'abréviation « n », « m », « f », etc… qu'on a vu, c'est juste. Qu'est-ce qu'il y a juste après l'abréviation ? C'est dans votre leçon que nous avons écrit la semaine passée. T. ?
(Intervention de T. inaudible)
La définition, c'est à dire, donc la définition elle commence par une euh… par une abréviation donc je repose ma question : qui peut me rappeler comment est construite une définition ? T. pose cette équerre. Alors, I., est-ce que tu peux me dire comment est construite une définition. Elle commence par une abréviation puis… C. ?
(Intervention de C. inaudible)
Un mot étiquette ! Donc, une abréviation *(j'écris au tableau)* puis un… mot… étiquette *(j'écris au tableau)*. Qu'est-ce que c'est qu'un mot étiquette ? M., qu'est-ce que c'est qu'un mot étiquette ? C. ? L. ? Qu'est-ce que c'est qu'un mot étiquette ? Y. ? Un mot étiquette, un terme générique ? R. ?
(Intervention de R. inaudible)
Le loup, c'est un animal. C'est une sorte de synonyme. Qu'est-ce qu'on peut de manière plus…
(Intervention de R. inaudible)
Enfin c'est plus, y'a plus, plus, plus… Ev. ?
(Intervention d'Ev. inaudible)
Une catégorie ! Le mot étiquette reprend la catégorie du mot qui est défini *(j'écris cette phrase en la répétant au tableau)*. Donc, comment est construite une définition, B. ?
(Intervention de B. inaudible)
Et qu'est-ce que c'est qu'un mot étiquette, C. ? E. ?
(Intervention d'E. inaudible)
C'est le mot qu'on recherche ? Est-ce que c'est le mot qu'on recherche, le mot étiquette ? G. ? M. ? Qu'est-ce que c'est qu'un mot étiquette ? Là, je devrais quand même voir tous les doigts levés, hein. C. ?
(Intervention de C. inaudible)
C'est un petit mot qui nous dit ce que c'est.

(Intervention de C. inaudible)
Chien, c'est un animal. Où est le mot étiquette si tu dois définir chien ?
(Intervention de C. inaudible)
Ok, je suis d'accord. Le mot étiquette de chien, c'est animal. Donc, L. ?
(Intervention de L. inaudible)
Ça reprend la catégorie que tu recherches parce que la catégorie de chien… Chien, chat, souris, aigle… Tout ça, c'est quoi ? La catégorie, Ch. ?
(Intervention de Ch. inaudible)
Temps : 5'15

Des animaux, bien ! Donc, l'objectif d'aujourd'hui est que vous parveniez à écrire vous même la définition d'un mot. Cette définition devra être la plus proche possible de celle d'un dictionnaire, d'accord ? Vous allez vous mettre par deux et choisir dans la liste de mots proposés dans la feuille d'exercices au moins deux mots que vous allez définir. Et vous écrirez ces définitions dans le cahier du jour.
Alors, qui peut m'expliquer ce qu'il faut faire ? Yh. ?
(Intervention de Yh. inaudible)
Il faut prendre un mot dans la fiche. Est-ce que tout le monde peut me montrer la fiche ? D'accord… Très bien. Et ensuite, qu'est-ce qu'il faut faire M., avec cette fiche ?
(Intervention de M. inaudible)
Qu'est-ce qu'il faut faire avec cette fiche ? Qu'est-ce que j'ai demandé de faire ? B. ? Très bien, tu vas m'amener ce stylo sur le bureau s'il te plaît. Alors, C., qu'est-ce que j'ai demandé de faire ? Tu m'amènes ce stylo sur le bureau.
(Intervention de C. inaudible)
On choisit deux mots sur la feuille qu'on devra définir dans le cahier, d'accord. Et comment vous allez vous y prendre pour définir ces mots ? Y. ? R. ?
(Intervention de R. inaudible)
Les plus pro… On va essayer de définir les mots les plus proches du dictionnaire. Donc, on va essayer de définir les mots comme le fait le dictionnaire… comme dans le dictionnaire. Alors, vous allez tout d'abord individuellement, vous avez… vous allez lire une définition d'un mot de votre choix. D'accord ? Donc, chacun à son tour prend le dictionnaire et lit la définition du mot choisi. Oui Ev. ?
(Intervention d'Ev. inaudible)
Alors, il vaut mieux euh… choisir les mots qui sont écrits au dessus que le mot étiquette. Sinon le mot étiquette déjà, on va, on va commencer par euh… quelque chose euh… de euh… de simple à la base. On va partir sur des… mots sous-catégories pour pouvoir vous, vous aider sur la catégorie qui va commencer la définition du mot. Alors, soit vous choisissez un mot, vous n'êtes pas obligés de prendre ce qu'il y a dans la feuille d'exercices, hein ? Vous pouvez aussi choisir un autre mot qui vous vient donc vous lisez la définition euh… individuellement, en silence. Chacun son tour, donc… Qu'est-ce qu'il faut faire, G. ? Là, maintenant…
(Intervention de G. inaudible)
Il faut… pardon, j'ai pas entendu…
(Intervention de G. inaudible)
Il faut prendre la définition d'un dictionnaire et l'écrire dans le cahier du jour. Est-ce que c'est ça qu'il faut faire ? T. ?
(Intervention de T. inaudible)
D'accord. Alors, c'est ça qu'il faut faire dans la globalité mais là, la première étape, vous n'avez rien à écrire. La première étape de travail, d'accord. Vous n'avez rien à écrire, vous devez d'abord choisir chacun un mot et vous lisez cette définition dans le dictionnaire. Après,

on en parle et ensuite vous écrirez. Donc, pour le moment, vous n'écrivez rien. Chacun choisit un mot et lit la définition du dictionnaire. L., est-ce que tu peux m'expliquer une dernière fois ce qu'il faut faire et que tu l'expliques à la classe aussi pour que E. puisse être sûr de pouvoir bien faire le travail ?
(Intervention de L. inaudible)
D'accord, alors est-ce qu'il faut copier la définition dans le cahier rouge ?
(Intervention de L. inaudible)
Il faut essayer de mettre la définition la plus proche du dictionnaire. Alors, est-ce qu'il faut écrire dans cette première étape ? Est-ce qu'il faut écrire ? La première chose que je vous demande, c'est quoi ? B. ?
(Intervention de B. inaudible)
Donc vous êtes deux, ça veut dire quoi ? Que chacun va choisir un mot.
(Intervention de B. inaudible)
On lit la définition du mot choisi dans le dictionnaire, et après ?
(Intervention de B. inaudible)
Et après, c'est fini. Donc pour le moment, vous ne choisi… Chacun choisit un mot et lit la définition dans le dictionnaire, d'accord ? Allez, allez-y ! Oui T. ?
(Intervention de T. inaudible)
Donc tu choisis… un mot au choix ! Un seul mot pour le moment T.. Allez ! Vous choisissez un seul mot. Soit un mot de votre… de votre choix, soit celui… Par exemple, gendarme. Gendarme, il est pas dans la liste…
Temps : 11'30

Les élèves sont au travail pendant que je passe auprès d'eux pour observer la façon dont ils manipulent un dictionnaire. Les différents commentaires et mes interventions sont inaudibles à ce moment-là.
Temps : 18'51

Alors, est-ce que tout le monde a lu sa définition maintenant ?
Alors, la récréation va sonner mais j'aimerais d'abord que vous me disiez qu'est-ce que vous avez remarqué ? On peut se rasseoir… Ch., L., C., on s'assoit.
Alors, après avoir lu chacun vos définitions ? Yh. et L., j'ai dit qu'on arrêtait et j'ai demandé… Vous avez lu votre définition et je voudrais savoir ce que vous avez remarqué. Qu'est-ce que vous avez remarqué parmi toutes les définitions que vous avez lues ? Je voudrais avoir les commentaires d'un peu tout le monde. Th. ?
(Intervention de Th. inaudible)
Des mots qui étaient marqués comme sur la fiche, c'est à dire ?
(Intervention de Th. inaudible, la cloche sonne)
Des mots qui étaient sur la fiche… Alors qui peut aider ? Qui peut venir aider Th. ? L. ?
(Intervention de L. inaudible)
Au début, il y a bien donc, l'abréviation « n.m. », on y reviendra sur l'abréviation. L., s'il te plaît. R. et Th., on écoute, s'il vous plaît. Au début, on a bien vu l'abréviation, est-ce que vous êtes d'accord ?
(Intervention générale inaudible)
Qui n'a pas vu l'abréviation ? Ok. Ensuite, L. ?
(Intervention de L. inaudible)
Alors, quand c'était des verbes, il n'y avait pas de mot étiquette. Mais aujourd'hui, on va travailler sur les noms, d'accord ? Mais effectivement pour les verbes, il n'y a pas de mot étiquette à proprement parler qui existe. Donc on remarque que les mots étiquettes ne vont concernés que les noms, d'accord ? Ensuite, d'autres remarques ? Ev. ?

(Intervention d'Ev. inaudible)
Et ensuite, il y a un exemple. Un mot étiquette et un exemple, d'accord. Donc quand tu parles de définition Ev., tu parles de quoi ? L., s'il te plaît ! On est dans un moment où on écoute tout le monde.
(Intervention d'Ev. inaudible)
Des mots étiquettes. Donc, ce mot étiquette, il vous donne quoi euh… comme, comme information. On a parlé de catégories… la définition elle commence par une abréviation, un mot étiquette, ce mot étiquette, il fait référence à une catégorie donc il part du général et après, donc il y a un exemple mais entre le mot étiquette et l'exemple, est-ce que vous avez eu plus d'informations sur le mot ? Est-ce que le mot est juste défini par, par exemple : paquebot (n.m.) euh… grand, grand bateau… je me suis acheté un paquebot hier ? Je suis partie navigué sur un paquebot… est-ce la définition du mot ce n'est que ça : l'abréviation, le mot étiquette et l'exemple ? Ch. ?
(Intervention de Ch. inaudible)
Alors, il y a plusieurs définitions… donc, ça vaut dire quoi ?
(Intervention de Ch. inaudible)
D'accord donc mur et mûre, ça ne s'écrit pas pareil. Là, on ne parle pas du même mot par contre Ch.. Vous n'avez rien… Sur un mot qui n'avait qu'un sens, qu'un seul sens ou plusieurs sens, la première définition, elle part du général avec un mot étiquette et après… vous avez directement l'exemple ou pas ? Par exemple, si je prends le mot cruche : (n.f.) pot étroit du haut, muni d'un bec et d'une anse, une cruche à eau. Donc, on retrouve bien le mot étiquette pot et ensuite j'ai : étroit du haut, muni d'un bec et d'une anse puis l'exemple. Qu'est-ce qu'il y a eu entre le mot étiquette et l'exemple ? R. ?
(Intervention de R. inaudible)
Non, ce n'est pas ça. M. ? La définition… La définition elle comporte quoi sur le mot qui est défini ? On a le mot étiquette, des détails puis l'exemple, d'accord ? Donc on part du général pour aller vers le détail avant d'aborder l'exemple, ok ? On reprendra ça juste après la récréation, vous pouvez aller vous ranger par deux.
Temps : 22'23

Pendant le temps de récréation, j'écris au tableau la définition du mot « cruche : (n.f.) pot étroit du haut, muni d'un bec et d'une anse, une cruche à eau. »

Bien alors, maintenant, est-ce que euh… je reprends… on en était où ? Qui peut me dire… c'est quoi ce dessin là ? J'aimerais que vous soyez concentrés sur ce qui ce passe au tableau, d'accord ? C'est quoi cette trousse par terre ? Donc, la récréation est finie, maintenant, on retourne au travail. Est-ce qu'on peut me dire de quoi on est en train de parler ? M. ? M. ?
(Intervention de M. inaudible)
La définition du dictionnaire. Et qu'est-ce qu'on a dit avant la récréation ? Y. ?
(Intervention de Y. inaudible)
On parlait de la définition, c'est à dire, L. ?
(Intervention de L. inaudible)
Il peut y avoir plusieurs définitions pour un seul mot, d'accord. Ensuite ? M. ?
(Intervention de M. inaudible)
La définition commence par des abréviations, merci, continue, pardon, je t'ai coupée.
(Intervention de M. inaudible)
Oui… très bien… Qui peut aider M. s'il vous plaît ? Vas-y continue, si ça te vient… Bon, qu'est-ce qui se passe, là ? Qu'est-ce qu'y a ? Qu'est-ce que, c'est quoi votre problème aujourd'hui ? J'ai l'impression de faire classe pour une seule personne, là. Alors, s'il vous plaît, je sais qu'il est vendredi, vous êtes fatigués, je suis fatiguée, tout le monde a sa semaine

dans les pattes mais à un moment donné, il faut être en classe, n'est-ce pas T. ? Alors, on a remarqué que la définition part d'une abréviation puis un mot étiquette, puis… M. ?
(Intervention de M. inaudible)
Des détails sur le mot et puis ? Ev. ? Un exemple ! Donc ça fait : géné… mot étiqu… abréviation, mot étiquette, détails, exemple. Qui n'a pas compris ? Qui peut m'expliquer la définition d'un mot du dictionnaire ? Elle est constituée par quoi ? L. ? Allez, on vient de le dire, dis-moi comment est constituée une définition d'un mot de dictionnaire, je t'écoute.
(Intervention de L. inaudible)
Une abréviation… Un mot étiquette……
(Intervention de L. inaudible)
Alors, on est en train de… de… de parler de la manière dont est écrite une définition. Si tu me dis une définition ça annule la consigne de départ…
(Intervention de L. inaudible)
J'entends l'exemple mais ça… on y est… ah ! Voyez, j'y arrive pas ! On va faire ça comme ça ! *(Je suis en train d'écrire au tableau)* Donc, on a dit, une abréviation, un mot étiquette… L. ?
(Intervention de L. inaudible)
Un détail ! Et ? F. ?
(Intervention de F. inaudible)
Ah, mot clé, on revient sur le deux donc on a dit abréviation, mot clé… Après le mot clé ? Attention, après le mot clé, qu'est-ce qu'il y a ? Yh. ?
(Intervention de Yh. inaudible)
Exemple, c'est la fin ! Il me manque… R. ?
(Intervention de R. inaudible)
Le mot étiquette, on est en deux. Abréviation, mot étiquette. Abréviation, mot étiquette, M. ?
(Intervention de M. inaudible)
Détail et exemple ! Ev., est-ce que tu peux me donner les quatre étapes d'une définition de dictionnaire ?
(Intervention de Ev. inaudible)
Abréviation !
(Intervention de Ev. inaudible)
Mot étiquette !
(Intervention de Ev. inaudible)
Le détail !
(Intervention de Ev. inaudible)
Et l'exemple ! C., est-ce que tu peux me donner les caractéristiques d'une définition d'un dictionnaire ?
(Intervention de C. inaudible)
Abréviation !
(Intervention de C. inaudible)
Mot étiquette !
(Intervention de C. inaudible)
Le détail !
(Intervention de C. inaudible)
Et l'exemple ! C., je t'écoute, les caractéristiques de la définition d'un mot ? Il faut écouter les enfants, d'accord ? Alors, les caractéristiques de la définition d'un mot du dictionnaire, G. ?
(Intervention de G. inaudible)
Mot étiquette, il en manque un, juste avant. Avant le mot étiquette, qu'est-ce qu'il y a ? M. ?
(Intervention de M. inaudible)

Mot clé, c'est toujours le mot étiquette, mot clé, c'est la même chose. Qu'est-ce qu'il y avant le mot étiquette ? B. ?
(Intervention de B. inaudible)
Abréviation ! Après l'abréviation, qu'est-ce qu'on a ?
(Intervention de B. inaudible)
Mot clé ! Après le mot clé, qu'est-ce qu'on a ? Th. ? Après le mot clé ?
(Intervention de Th. inaudible)
Des détails ! Et après les détails ?
(Intervention de Th. inaudible)
Des exemples ! La définition du dictionnaire, les enfants, n'a plus de secret pour vous ! Bien, quand je lis ici *(au tableau)* : « cruche : (n.f.) pot étroit du haut, muni d'un bec et d'une anse, une cruche à eau. » Qui peut venir m'indiquer où est l'abréviation ? L. ? Ensuite, le mot étiquette, M. ? Tu soulignes… Ensuite, les détails ? Ch. ? Et enfin, l'exemple ? Y. ? C'est le vert, pour les détails et le bleu pour les exemples mais t'attend que Ch. l'ait fait. Donc, les détails ! Vas-y, tu soulignes… C'est pas grave si c'est pas droit, on est au tableau, on est à la craie, c'est pas un souci… Parfait ! Et enfin, l'exemple, très bien. Donc, merci ! Maintenant, on va passer à l'étape du numéro deux.
Temps : 5'51

Maintenant, vous n'avez plus le droit d'utiliser le dictionnaire donc les dictionnaires sont fermés. Vous allez essayer d'élaborer à deux, donc là, c'est un travail en binôme, vous travaillez à deux… Vous allez essayer d'élaborer la définition, au minimum, d'un mot et si on a le temps, vous pouvez faire deux mots. Chacun peut choisir son mot, vous vous mettez d'accord sur un mot et vous devez vous appuyer sur la trame que nous avons établie, c'est à dire, on la répète une dernière fois… M., ça commence, la première caractéristique d'une définition, c'est quoi ?... C., la première caractéristique d'une définition, quelle est-elle ?... T. ?
(Intervention de T. inaudible)
L'abréviation ! Ensuite, la deuxième caractéristique, quelle est-elle ? *(J'écris au tableau)* Yh. ?
(Intervention de Yh. inaudible)
Le mot étiquette ! La troisième ? *(J'écris au tableau)* La troisième caractéristique ? Allez, allez, je veux des preneurs… M. ?
(Intervention de M. inaudible)
Le détail, bravo ! Et la dernière caractéristique ? F. ?
(Intervention de F. inaudible)
L'exemple… Donc, vous devez… Je n'ai pas dit qu'il fallait commencer à écrire, pour le moment, on m'écoute, on pose les stylos, on pose les règles, on ferme tout, on m'écoute. Donc, vous devez vous appuyer sur la trame que nous avons établie, c'est à dire, on part du général pour aller vers le détail avec un exemple… Comme, dans QUESTIONS POUR DES CHAMPIONS, vous devez faire deviner votre grâce à votre définition, d'accord ? Qui m'explique ce qu'il faut faire ? Je voudrais quelqu'un d'autre que M., c'est fabuleux mais j'aimerais vraiment que les autres élèves se motivent un peu… Et m'expriment la deuxième phase du travail. Yh. ?
(Intervention de Yh. inaudible)
On doit faire la définition du mot qu'on choisit, on travaille comment pour faire cette définition du mot qu'on choisit, M. ?
(Intervention de M. inaudible)
Vous travaillez à deux. Et quelle est… que va contenir la définition de ce mot ? Que va contenir la définition de ce mot, T. ?

(Intervention de T. inaudible)
Une abréviation, le mot étiquette, des détails et… l'exemple ! Donc, les dictionnaires sont fermés, vous n'avez plus le droit d'utiliser les dictionnaires. Est-ce qu'il y a des questions ? Je vois que des doigts se lèvent… T. ?
(Intervention de T. inaudible)
Non, vous choisissez un autre mot que celui que vous avez cherché dans le dictionnaire, premièrement. Ensuite, Ev. ?
(Intervention d'Ev. inaudible)
C'est obligé que ce soit un mot de la fiche, pas nécessairement. Si vous vous mettez d'accord avec votre binôme, vous pouvez établir d'autres… vous pouvez choisir d'autres mots… Ensuite, d'autres questions ? Alors juste, au niveau du détail, il s'agit soit d'une description si on est dans un objet, soit de la caractéristique particulière du mot que vous essayez de… définir, d'accord ? Ok ? Allez vous avez… donc vous prenez vos cahiers du jour, vous ouvrez, vous écrivez la date… Vous écrivez la date, ceci vous ne l'écrivez pas, c'est à titre d'exemple pour nous… Et vous écrivez vocabulaire… Allez, vous avez… Il est onze heures moins dix, je vous laisse dix minutes… Vous devez définir un ou deux mots, d'accord ? *(J'écris au tableau)* Allez, vous n'écrivez que la date et vocabulaire et vous rédigez la dé… et vous rédigez la définition de votre mot… Vous avez jusqu'à onze heures, il est onze heures moins dix, au travail ! Oui ?
Temps : 10'30

Les élèves se mettent au travail pendant que je passe dans les rangs.
Je vous rappelle que vous êtes en chuchotement, s'il vous plaît pour éviter la cohue dans la classe… Oui ? Alors, j'aimerais… C'est un travail à deux, s'il vous plaît, essayez de vous mettre d'accord sur le mot… C'est un mot chacun. Vous avez mis un mot chacun mais vous écrivez la définition à deux… D'accord ?... Je vous rappelle que vous choisissez un nom et pas un verbe ! Les verbes c'est… On a pas encore abordé la question du verbe. Vous devez choisir le même mot et écrire la définition ensemble. Et si vous avez le temps, vous faite un deuxième mot sur le même principe, d'accord ? Donc vous êtes en travail à deux. Il y avait des questions… Non, ce n'est pas la peine d'écrire la déf… la consigne. Si vous n'avez pas d'idées de mot, je vous rappelle que vous avez la feuille d'exercices corrigés avec plein de mots dedans.
Temps : 12'22

Les enfants travaillent, je leur précise la signification de n.m. et n.f. que j'écris au tableau.
Temps : 20'51

Annexe 5 : Retranscription de l'entretien à posteriori d'Elsa Martinez (PES1)

E: Là on est au début de la séance, je suis vraiment en train de suivre ma fiche de prep, mais je les sens hyper fatigué quoi, dans la classe c'est hyper dur pour qu'ils répondent, qu'ils soient réactifs, enfin voilà, j'ai senti, je me suis dit ils sont quand même hyper nases, voilà quoi.
S : Comparé à d'habitude ou est-ce que tu as l'impression qu'ils n'ont pas compris tout ce qui a été fait avant ?
E: Non j'ai pas l'impression de ça, j'ai l'impression qu'ils sont loin, qu'ils ont vraiment pas envie quoi.
S: A quoi tu t'attendais en donnant cette consigne ?
E: En fait à ce moment là, je n'avais pas identifié ce passage là comme étant une consigne. Je leur annonce l'objectif. Je leur annonce ce qu'ils vont devoir faire et de manière globale. Et là Je m'en rends compte en même temps que je le dis, tu vois, moi j'avais vraiment isolée la définition en 2temps bien claire dans ma séance, dans ma fiche de préparation.
S: comment ça en 2 temps ?
E: Quand on avait fait avant dans mes attentes, j'avais identifié cette définition,
S: Pour la consigne tu veux dire ?
E: oui et cette 2ème définition enfin cette 2ème consigne. J'avais vraiment identifié ces 2 moments dans ma fiche de prep.
S: Et pour toi ça, ce n'était pas une consigne ?
E: Non, et je m'en rends compte parce que au moment où je leur annonce l'objectif donc ce qu'ils vont de voir faire, je réalise que c'est une consigne parce qu'ils se mettent au travail en fait. Ils arrêtent de m'écouter et ils se mettent directement à se dire il va falloir écrire une définition en fait, je le vois.
S/ Comment ça se fait que celle-là, au départ tu la différencie de ta consigne ?
E: Par le mot objectif en fait, parce que là je leur annonce ce qu'ils vont. ; en fait quand je leur annonce l'objectif de la séance, je tente de les informer sur ce qu'ils vont apprendre, mais ils vont apprendre en faisant donc du coup forcément formuler l'objectif à ce moment là devient une consigne pour eux, pour les élèves.
S: Là tu as donné ton objectif et tu leur demandes de reformuler, donc sur le moment de ta séance, ton objectif devient une consigne puisque tu leur demandes de reformuler ce qu'ils doivent faire ?
E: Oui
S: Et le passage où toi tu l'as pensé comme étant une consigne, est-ce qu'il vient après ?
E: Je ne sais plus.
S: D'accord, on va regarder.
S: Là tu commences à donner ta consigne, et qu'est ce qu'il se passe ?
E: Ah bin je suis obligée de repréciser et clairement elle ne se suffit pas à elle toute seule.
S: Mais est-ce que tu l'as donné entièrement ta consigne ?
E: Oui je l'ai donnée au mot près par rapport à ma fiche de prep. Ces 2 premières phrases (blanc)
S: Elle ne te coupe pas avant la demoiselle ?
E: Non.
S/ Et ça tu le dis pas ?
E: Non ça je ne le dis pas parce que c'est en option. Parce que c'est si les élèves n'ont pas d'idée, ils savent qu'ils ont une banque de mots disponibles.
Mais …
Donc qu'est ce qu'il se passe là, quand tu leur donnes ta consigne ?
E: Bin je sens que je les embrouille quoi, parce que je leur dis en fait qu'ils vont devoir écrire une définition comme le dictionnaire dans le cahier du jour, mais d'abord ils vont pas écrire,

ils vont lire une consigne. Enfin, comme il y a 2 étapes dans la tâche à accomplir, en fait je sens que je dois hyper expliciter la première partie de la consigne parce qu'ils n'ont pas compris que ça allait se faire en 2 étapes le travail, tu vois. Du coup je reviens dans la consigne, c'est vraiment la 1ere étape de la tâche à accomplir et il y aura une deuxième consigne pour la 2ème étape de la tâche à accomplir. Mais ça va mettre du temps à être compris ça, que d'abord il faut juste lire une définition du dictionnaire.
S: A ton avis, comment ça se fait que cette première étape là, ils aient du mal à la saisir ?
E: Oui, alors que c'est hyper simple puisqu'il suffit que chacun lise une définition du dictionnaire et donc, mais je pense que c'est compliqué pour eux, parce que, quand j'ai défini l'objectif, j'ai vu qu'ils se mettaient de suite au travail et c'est comme si eux, dans leur esprit, les élèves ils étaient déjà en train de se visualiser en train de rédiger la définition, et du coup, ils n'écoutent plus en fait, et du coup ils n'écoutent plus en fait, il y a une inattention en fait, ils m'écoutent mais ils ne sont plus là en fait, tu vois ?
S: ça me fait penser, je me dis que la lecture c'est un peu passif, en tout cas dans leur tête à eux, alors que faire une définition, ils sont plus dans « le faire » , dons ils zappent peut-être cette partie là ?
E: oui, je te rejoins là dessus, comme le début de séance a été très long pour eux, c'est dur, ils sont pas là, c'est difficile, je pose des questions compliqués parce que ça faisait une semaine qu'on avait pas fait la leçon, ils s'en souvenaient pas forcément et je crois aussi que le moment où je leur donne l'objectif de la séance je pense qu'ils se disent « ah bin chouette, enfin je fais faire quelque chose, je vais travailler, je vais écrire, je vais discuter avec mon copain, çà y est la prof elle va nous lâcher un peu et on va pouvoir s'y mettre quoi ». C'est comme ça que je le reçois, que je reçois leur attitude.
S: Pour toi cette étape où ils devaient lire cette définition, c'était quoi ton objectif derrière ?
E: Bin qu'ils voient comment est construit une définition du dictionnaire, c'est-à-dire que jusqu'à présent on ne fait que parler de définitions de dictionnaire mais ils n'ont pas encore touchés un dictionnaire.
S: Donc là en fait tu leur demandes 2 choses différentes dans une même consigne, 2 choses différentes puisqu'à travers la lecture ils vont devoir repérer comment est fait une définition de dictionnaire et après devoir faire une définition du dictionnaire.
E: C'est ça.
E: Tu dis qu'on leur complique trop la tâche parce que nous on définit notre objectif et puis...
S: C'est pas qu'on leur complique c'est que j'ai l'impression que là dans la mesure où il y plusieurs objectifs, c'est compliqué, tu vois. Peut-être dire, dans un premier temps on va repérer comment est fait une définition du dictionnaire en lisant une définition du dictionnaire, ça c'est ce qu'on va faire en premier, et ensuite on fera ...J'ai l'impression que pour eux, là, le but à atteindre, tu vois, c'est juste écrire une définition du dictionnaire.
E: Tout à fait.
S: Ils ne passent pas par cette étape intermédiaire où d'abord il faut comprendre comment c'est fait une définition du dictionnaire.
E: oui. Oui mais après je trouve que si on doit donner étape par étape, tu vois un travail hyper saucissonné, je trouve que ça ne les aide pas à s'organiser aussi dans leur travail quoi. Et que à un moment donné, peut -être que la tâche est complexe mais je crois aussi que le fait de leur donner l'objectif finale de la séance dés le départ, c'est à mon sens, c'est les guider, et après tu les aiguilles par rapport aux différentes étapes qu'il faut qu'ils franchissent pour aboutir à ce travail là. Je crois que c'est important de la faire, je crois que c'est important que les élèves apprennent à se débrouiller un peu quoi.
S: Oui je comprends ce que tu veux dire, mais j'ai l'impression que déjà le fait de devoir construire une définition de dictionnaire c'est difficile et comprendre comment est fait une

définition de dictionnaire c'est difficile, et mener ces 2 choses là en même temps, j'ai l'impression que c'est difficile.
E: En fait, la difficulté elle n'est pas dans la tâche parce qu'une fois que les élèves ont compris qu'il faut d'abord lire la définition, qu'on ne touche pas au cahier du jour, etc., ça va aller très vite. En plus moi ça va me permettre de les observer comment ils cherchent une définition dans le dictionnaire. Ça va nous prendre trois minutes, enfin 5 min. Et après, l'écriture de la définition dans le cahier du jour elle est aussi très rapide parce qu'ils sont à deux. Ce qui est compliqué c'est la maîtresse qui apparemment n'est pas claire, enfin c'est pas que je ne suis pas claire dans mes consignes c'est que j'ai plus la sensation de les avoir mal organisées dans l'ordre dans lequel j'ai amené les consignes.
S: alors comment tu le referais ?
E: Je pense que le début de séance qui est très long dans lequel je leur rappel la séance d'avant, je pense que j'aurais commencé leur dire « bon maintenant on va commencer par lire une définition du dictionnaire. Vous choisissez un mot, chacun la lit, en silence, lecture individuelle, et après on en parle. Je pense que j'aurais commencé par ça, du coup ça leur aurait permis eux tout seuls de se rappeler peut-être de ce qu'on avait fait la semaine passée où on avait déjà parlé de la définition du dictionnaire. Et je pense que l'appui étant beaucoup plus concret pour eux au départ, ils auraient été plus réceptifs, parce que là je pense que là ils sont moins réceptifs parce qu'ils ne comprennent pas où on va parce... Effectivement la notion, là, elle est encore trop abstraite dans leur esprit du coup la consigne elle a du mal à passer. Et du coup j'aurais commencé par du concret, donner d'entrer de jeu une consigne , vous lisez une définition du dictionnaire, après on en aurait parlé, on se serait rappeler de ce qu'on a fait la semaine précédente et là la formulation d'objectifs serait réellement passée comme objectif parce qu'elle aurait automatiquement glissée vers la consigne puisque l'objectif était de comprendre comment était construite une définition et à votre tour d'en élaborer une, et bien maintenant, vous vous mettez par 2, vous ouvrez le cahier du jour et vous choisissez un mot à 2 et vous écrivez la définition. Et tout ça, ça va venir, je vais y arriver dans la séance mais ça va me prendre un temps fou et beaucoup d'énergie.
E: Tu vois ce passage là de la consigne il est intéressant parce que je l'ai pas écrit dans ma fiche de prep. Tu vois je me retrouve quand même à leur dire, bon vous faites ça mais pour le moment vous ne faites rien, et après on va revenir dessus. Et ça évident sur ma fiche de prep je ne me suis pas dit que j'allais les embrouiller quoi.
S: Tu as l'impression de les embrouiller là ?
E: Oui, j'ai l'impression de leur dire on fait un pas en avant et trois pas en arrière quoi. Voilà. Et là je vais leur demander de reformuler et je me rends compte qu'à cette reformulation là, donc on en est à la troisième de la séance quoi, ça y est les élèves ont compris ce qu'il faut faire mais ça fait presque 10 minutes qu'on a lancé le travail mais en fait quand je regarde ma fiche de prep, je suis encore dans le temps.
S: est-ce que tu as suivi ta fiche de prep ?
E: Oui, justement dans ma fiche de prep a aucun moment je spécifie les endroits où je fais reformuler la consigne aux élèves et c'est par exemple « Vous devez vous appuyer sur la trame que nous avons établie c'est-à-dire partir du général vers le détail comme elle est écrite au tableau et je crois que ça va venir plus tard dans la consigne mais à ce moment là je n'ai pas écrit que je faisais une pause pour faire reformuler les élèves, faire reformuler les élèves sur les caractéristiques de la définition du dictionnaire que nous avons établi juste avant, voilà.
S: Mais tu y penses au moment où tu fais ta consigne ?
E: J'y pense au moment où je la dis.
S: Pas quand tu l'écris sur ta fiche de prep ?

E: Non non parce que tout le temps de travail d'avant, en amont de la consigne, il n'est pas suffisamment précisé sur ma fiche de préparation, ce qui fait que je n'ai pas suffisamment anticipée la manière dont les élèves, avec leurs mots, allaient définir les caractéristiques d'une définition du dictionnaire, pour pouvoir inclure cette formulation des caractéristiques à l'intérieur même de ma consigne. Est ce que c'est clair ?
S: Non.
E: Ici quand je compare ma fiche de prep et ce qu'on écoute, je m'interromps dans la passation de la consigne pour faire reformuler les élèves, pour les faire reformuler avec leurs mots les caractéristiques d'une définition du dictionnaire. Ces caractéristiques là elles ont été justes élaborées collectivement juste avant la passation de la consigne. Moi dans ma fiche de prep je n'ai pas suffisamment détailler ce moment là où on parle des caractéristiques de la définition, je n'ai pas anticipé la façon dont les élèves allaient avec leurs mots me donner ces caractéristiques là. Pour pouvoir inclure à l'intérieur même de la rédaction de ma consigne, l'espace où je fais reformuler les élèves et que cette reformulation en plus soit écrite sur ma fiche de prep par rapport à ce que les élèves auraient pu dire, au moment où je prépare ma fiche. Ce moment je ne l'ai pas suffisamment
anticipé donc il n'existe pas dans ma consigne.
S: Est-ce que tu trouves que c'est gênant dans la passation de ta consigne, est-ce que tu penses que c'est un élément qui les empêcherait de comprendre la consigne ?
E: je pense que oui, si je ne le faisais pas reformuler oui, si je l'ai fait c'est que j'ai du le sentir dans la classe quoi, tu vois.
(3)E: Mais après je retombe quand même sur la manière dont moi je veux reformuler la consigne, c'est-à-dire que là j'ai fait reformuler par les élèves tu vois et puis je reviens à ma consigne de la fiche de prep. Parce qu'en fait je me rends compte qu'en réalité, si je n'avais pas fait reformuler à ce moment là les caractéristiques de la définition par les élèves, ça ne les aurait pas empêcher de se mettre au travail, et je me rends compte qu'à l'intérieur même de la consigne, je continue quand même à faire appel à la notion. A l'intérieur même de la consigne, je me rends compte que je continue à faire aussi ma leçon quoi, la consigne elle ne peut pas être isolée en mode « maintenant c'est la consigne les enfants ». C'est forcément relié à la leçon aussi quoi.
E: Donc là j'ai lancé ma deuxième phase de travail, ma deuxième consigne. Par rapport aux questions je me rends compte qu'il n'y a pas d'incompréhension majeure par contre il y a un truc qui n'apparaît pas dans ma fiche de prep et dont on n'a pas du tout parler, c'est que j'écris la consigne au tableau. J'écris « Ecrire la définition d'un ou deux mots au choix ».
S: Tu écris cette consigne là ?
E: Oui, et ça c'est pas dans ma fiche de prep et ça très souvent je me rends compte que je n'écris jamais dans mes fiches de préparations la consigne que j'écris au tableau, et cette consigne là que j'écris au tableau, elle est souvent improvisée en fait. Je crois qu'elle est, du moins par rapport pour cette séance-ci, je me rends compte qu'elle est bien plus compacte et beaucoup plus efficace en fait.
S: Pourquoi tu n'écris pas la consigne que tu as mise dans ta fiche de prep ?
E: Parce qu'elle est trop longue, elle est beaucoup trop longue.
S: Trop longue pour être écrite ?
E: Oui pour être écrite , et je pense que cette consigne écrite sur la fiche de travail donne les modalités de travail plus la tâche a exécuté c'est-à-dire vous allez travailler en binôme, vous fermez les dictionnaires, d'ailleurs c'est pas écrit ça, vous allez élaborer à 2 la définition de 2 mots, et vous devez vous appuyez sur la trame que nous avons établie concernant les caractéristiques de la définition du dictionnaire ; Si j'écris tous ça au tableau, je les perds, ils ne sauront plus ce qu'il y a à faire. Donc c'est vrai qu'au tableau je ne vais écrire qu'un phrase déjà, et elle ne va concerner que la tâche à accomplir.

S: Tu dis que celle là est plus efficace que tout ce que tu viens de dire ?
E: je trouve
S: Et pourquoi à ton avis ?
E: bin je parle trop quoi.
S: sans parler du fait que peut-être tu parles trop, qu'est-ce qui fait que celle que tu écris au tableau soit plus efficace que ce que tu dis ?
E: Parce que je pense qu'elle hérite de toute la séance et qu'elle peut être efficace aussi parce que c'est la synthèse de tout ce qu'on a dit. Forcément, je la trouve plus efficace parce que peut-être qu'en amont il y a eu toute cette préparation du travail à faire, parce que j'ai parlé de tout ça et que du coup comme je sais que les enfants, quand je les ai lancé dans la deuxième phase de travail je leur demande si il y a des questions et il y en n'a pas, donc moi je considère l'absence de question comme une compréhension absolue du travail à faire, donc je n'ai plus besoin que d'une seule chose, c'est de la mettre par écrit pour que au cas où, si ils oublient parce qu'ils sont en mode, on n'arrête pas de parler de l'anniversaire du copain parce que c'est un travail à deux forcément ça papote, il n'y a pas de secret, mais que si jamais ils perdent le fil, ils puissent se remettre au travail en se disant « ah oui il faut écrire la définition d'un ou 2 mots, ah oui parce qu'on a dit tout ça », j'ai espoir que cette phrase là reflète tout ce qui s'est dit derrière aussi.
S: Moi j'ai le sentiment qu'elle est en quelque sorte plus directive, qu'elle cible directement une tâche.
E: Oui, clairement, elle ne concerne que la tâche à accomplir, à exécuter.
Je pense que, je m'en rends compte parce que je m'entends sur l'ensemble de la séance aussi, que je parle trop, c'est trop long, tout ce que je donne comme indications c'est trop long, et du coup la consigne ça devient du blabla ce n'est plus une consigne, ça devient du blabla pour l'enfant quoi.
S: Elle se noie dans le reste.
E: Complètement, elle est complètement noyer sur le tout quoi.
S: c'est intéressant ce que tu dis parce que dans nos fiches de prep on va avoir notre moment de la consigne et puis peut-être que dans les séances qu'on mène finalement on va noyer notre consigne dans tous le reste et c'est peut-être ce qui fait qu'elle est moins comprise ou perçue par les élèves.
E: C'est vrai qu'une fois que t'es dans ta classe, tes moments de consigne ils existent plus quoi. Et là j'ai fait vraiment l'effort de lire mot à mot ce que j'avais écrit parce que j'étais enregistrée. Mais c'est vrai qu'en pratique je le fais beaucoup moins, je lis vite fait la consigne. Peut-être qu'il faudrait essayer de dire clairement « bon maintenant on va passer au travail à faire, la consigne c'est la suivante ».

Annexe 6 : Fiche de préparation de Sohad Belioute (PES2)

SEQUENCE I : Des sons, des lettres, des mots **Séance 4 : Les lettres finales muettes**				
Domaine : Orthographe lexicale	**Durée** 50"	**Compétence générale :** Écrire sans erreur des noms et des adjectifs se terminant par une consonne muette. **Objectif de séance :** Être capable d'utiliser des moyens (mot de la même famille, féminin,...) pour savoir comment se termine un mot.		
Niveau : CE2/CM1				
Déroulement	**Durée**	**Organisation**	**Consignes / Tâches**	**Matériel**
Étape 1	15'	Collectif	<u>Lancement de la séance</u> : • Livre p. 114. • Demander aux élèves de lire le texte individuellement puis lecture collective. • PE « Quel est le point commun des mots en couleur ? » • *–> début, bruit, vent, travers et grand se terminent tous par une lettre muette.* • Si les élèves ont du mal à trouver la bonne réponse, je leurs proposerai de lire les mots à voix haute et de comparer ce qu'ils entendent avec ce qui est écrit. • PE : « Comment pourrions-nous faire pour ne pas oublier le « d » à la fin de grand ? » • Si les élèves ne trouvent pas, dire : • « A quel mot pouvez-vous penser pour ne pas oublier le « d » à la fin de grand ? » • → *On peut penser au féminin: grande* • Écrire au tableau les mots suivants : début, bruit, vent, travers, grand. • PE : « Pour chaque mot, recherchez un mot de la même famille qui permet d'expliquer la lettre finale muette. Vous rechercherez les mots individuellement et les noterez sur votre cahier de	Livre OPLM CM1 cahier de brouillon.

			brouillon »	
Étape 2	20'	Collectif et individuel	<u>Mise en commun</u> : - Interroger les élèves sur les mots trouvés. Les écrire au tableau. - → *début=débuter, débutant ; bruit= bruiter, bruitage ; vent=ventiler, ventilateur, venteux ; travers=traverser ; grand=grande, grandeur.* - • Demander aux élèves de faire un rappel sur le travail fait sur les mots de la même famille. • PE : « Les lettres finales muettes servent souvent à construire d'autres mots de la même famille. Et inversement, pour savoir si un mot se termine par une lettre finale muette, on peut essayer de trouver un mot de la même famille dans lequel cette lettre s'entend ou le mettre au féminin. » • Ecrire au tableau les mots suivants au tableau : • grande, hauteur, rondeur, gentille, lente • PE : « Pour chacun de ces mots, chercher le mot correspondant qui se termine par une lettre finale muette. Par exemple, pour le mot « grande », quel est le mot qui se termine par une lettre finale muette ? » • interroger un élève. • Puis travail individuel pendant 5 minutes • Correction • Demander aux élèves si cela fonctionne toujours. • Expliquer que les manipulations ne fonctionnent pas toujours, il existe des exceptions : • - mots invariables • - les mots qui n'ont pas de lettre finale muette alors que des mots de la même famille ont une lettre en plus : ex : cauchemar=cauchemarder ; numéro=numéroter)	Cahier de brouillon

			• - les mots de la même famille qui perdent la consonne finale muette (plafond=plafonner) • - les mots de la même famille qui ont une consonne différente (verglas=verglacé ; pied=piéton). • - les adjectifs masculins dont la lettre finale muette se transforme. (doux=douce ; faux=fausse, joyeux=joyeuse).	
Étape 3	5'	collectif	<u>Trace écrite</u> • Demander aux élèves de faire un bilan de ce que nous venons de faire : « Qu'avons-nous appris ? Qu'est ce qui est important à retenir ? » • Leçon OU6	OU6 Classeur des règles
Étape 4	25'	Groupe de 4 puis collectif	<u>Exercices d'application</u> : • « Par groupe de 4, vous devez trouver une liste de mots qui contiennent une lettre finale muette. Lorsque vous aurez terminé, chaque groupe devra faire deviner à un autre groupe la consonne muette de chaque mot ». • Vous avez 15 minutes pour faire votre liste de mots. • Pour les CM1 : exos 4 et 7 p.115 • Pour les CE2:ex 4p.111 et 7p.111	Feuille A4 Manuel OPLM CE2 Manuel OPLM CM1

Annexe 7 : Retranscription de l'entretien à priori de Sohad Belioute (PES2)

E: Que Peux-tu nous dire sur les consignes de ta séance ?
S: Alors pour moi, il y a 2 consignes : « Pour chaque mot, recherchez un mot de la même famille qui permet d'expliquer la lettre finale muette. Vous rechercherez les mots individuellement et les noterez sur votre cahier de brouillon » et la deuxième grosse consigne pour moi c'est « Par groupe de 4, vous devez trouver une liste de mots qui contiennent une lettre finale muette. Lorsque vous aurez terminé, chaque groupe devra faire deviner à un autre groupe la consonne muette de chaque mot ».
E: Qu'est ce qui t'a amené à penser ces consignes ?
S: Donc là mon objectif c'est qu'ils trouvent des moyens de trouver l'orthographe d'un mot en fait et de leur faire comprendre qu'on peut utilisé par exemple, les mots de la même famille d'un mot pour savoir si le mot contient une lettre finale muette ou pas, de mettre le mot au féminin pour savoir si le mot contient une lettre finale muette ou pas et donc de leur donner comme ça des moyens techniques.
E: Donc là dans ta consigne, d'après toi il y a les moyens techniques pour atteindre ton objectif ?
S: oui parce que je leur mets, au début, des mots au tableau, en fait ils doivent trouver des mots de la même famille que ces mots là et donc faire le lien entre la lettre finale muette du mot écrit au tableau et le mot qu'ils vont trouver. Je pense que ça peut leur permettre de passer du mot qu'on a à un autre mot qui nous permet de trouver la lettre finale muette.
E: Tu penses que ta consigne là elle est suffisante pour ça ?
S: Oui même si je m'attends à avoir des questions sur cette consigne. Je pense qu'ils ne vont pas comprendre du premier coup en fait. On a travaillé sur les mots de la même famille en vocabulaire mais je pense qu'il y aura des questions par rapport à cette consigne.
E: Quel genre de questions ?
S: je pense que certains ne vont pas comprendre en fait, ne vont pas comprendre ce qu'ils doivent chercher quoi. En même temps, j'y pense maintenant qu'on en parle mais j'ai pas prévu une autre consigne, ou un autre moyen de reformuler ma consigne au cas où certains ne comprendraient pas alors que je pense que certains ne la comprendront pas.
E: Donc il y a déjà un manque quelque part dans ta fiche de préparation ?
S: a priori oui. Mais en même temps je ne sais pas comment la reformuler.
E: J'étais en train de te dire est-ce que tu penses qu'il y a un manque dans ta fiche de préparation ?
S: Oui, le fait d'anticiper la compréhension de cette consigne.
E: Est-ce que tu as autre chose à dire sur cette consigne ?
S: je pense en fait que je donnerai un exemple. Même si je le marque pas dans ma fiche de prep je pense que je donnerai un exemple.
E: on peut passer à la suivante ? Est ce que tu peux me parler de cette deuxième consigne qui arrive en fin de séance ?
S: Là, dans ma consigne, je donne en fait, un petit peu 2 étapes. La première c'est qu'ils vont devoir chercher par groupe une liste de mots avec une lettre finale muette. Et la 2ème étape, c'est qu'ils vont devoir faire deviner à un autre groupe, en gros, comment s'écrit le mot quoi, avec quelle lettre muette et pourquoi. En fait, je ne voulais pas trop détailler la deuxième étape en me disant je reformulerai la consigne une fois que la première étape sera finie et donc là, c'est surtout qu'ils doivent se mettre en groupe pour constituer une liste de mots avec une lettre finale muette.
E: D'accord, et du coup tu penses qu'elle est suffisamment claire pour les élèves ?
S: Je pense. Je pense que là aussi je donnerai des exemples avec des mots qu'on aura vu au cours de la séance, même si je ne le mets pas dans ma fiche de prep.

E: Et donc pourquoi tu as pensé à cette consigne ?
S: C'était dans l'idée de s'approprier ce mécanisme là, déjà il y a une première étape où ils doivent penser à des mots avec une lettre finale muette, donc déjà quand ils vont penser aux mots ils vont devoir se demander si il y a une lettre finale muette ou pas, comment est ce que je peux faire, donc il va y avoir tout un processus qui va être mis en place là. Et dans la deuxième étape, je trouve que déjà le faire deviner ça a un côté motivant pour les élèves parce qu'ils se disent qu'il va y avoir une interaction avec d'autres groupes, et pour les autres élèves, quand on va leur donner le mot ils vont devoir se dire de quoi je vais pouvoir m'aider pour savoir si il y a une lettre finale muette ou pas. Donc pour moi, ça rentre dans l'objectif de ma séance.
E: Est-ce que tu as d'autres remarques à faire ?
S: J'ai peur que ma séance soit trop longue, mais bon je verrai. J'ai peur qu'elle soit trop longue et en même temps comme je varie les dispositifs je me dis que peut-être ça va aller.

Annexe 8 : Retranscription de la séance de Sohad Belioute (PES2)

C'est le début de la matinée, un mercredi, Sohad dit aux élèves qu'ils sont bruyants.
S : On va regarder le texte, vous allez commencer par le lire, tout seul et puis après on en parle.
Lecture silencieuse des élèves.
S : Ch. tu veux bien commencer à lire le texte ?
Lecture du texte par 4 élèves.

3'16 à 7'20
S : Maintenant on va regarder les mots qui sont écrits en rouge. Est-ce que tu peux nous les lister A. ?
Sohad les écrits au tableau en même temps.
S : Qu'est-ce qu'ils ont en commun ces mots, A.S. ?
A. S. : À la fin, il y a des mots muets.
S : Des mots muets ?
Elèves : Des lettres muettes.
S : Qu'est-ce que ça veut dire des lettres muettes ?
L. : On ne les entend pas.
S. : Ça veut dire qu'on ne les entend pas, ça veut dire qu'elles y sont les lettres mais qu'on ne les entend pas.
L. : Mais on peut rajouter quelque chose.
S : C'est-à-dire, on peut rajouter quelque chose ?
L. : bin « bord – border ».
S : Très bien. Comment on peut savoir si bord s'écrit avec un d ou pas ?
Elève : « Marchand – marchande ».
S : Là, on parle de « bord ». Lucas nous a dit « bord – border » donc on va supposer que « bord » s'écrit avec un d, d'accord.
Elève : On le met au féminin.
S : Par exemple ? C. nous dit on le met au féminin. Est-ce que tu peux nous donner un exemple avec les mots qui sont écrits au tableau ?
C. : Marchand, marchande.
S : Marchand, marchande. On a mis le mot au féminin et là on entend le d, donc on va supposer que marchand s'écrit avec un d. M., pour « intelligent », comment je vais savoir que ça s'écrit avec un t ?
M. : « Intelligente ».
S : « Intelligente », on entend le « t ».
Interrogation de plusieurs élèves.
S : Je vais vous donner une liste de mots que je vais écrire au tableau.
Écriture des mots au tableau.

7'29 à 16'23
S : Pour chaque mot, recherchez un mot de la même famille qui permet d'expliquer la lettre finale muette. Vous rechercherez les mots individuellement et les noterez sur votre cahier de brouillon. Qu'est ce qu'il faut faire ?
A : En fait il y a marqué « début », « grand », … et on doit marquer le mot au féminin.
S : Est-ce que c'est forcément le mot au féminin que l'on doit marquer ?
Elève : Non, par exemple il y a des mots et il faut trouver pourquoi on met une lettre finale muette à la fin du mot.
S : Oui, qu'est-ce que j'ai utilisé moi comme mots, je vous ai dit de chercher les…?

Intervention inaudible d'un élève.
S : Non je ne veux pas que tu me donnes un exemple. Je répète la consigne : pour chaque mot, recherchez un mot de le même famille qui permet d'expliquer la lettre finale muette.
Elève : En fait il y a marqué « début », on peut marquer « débuter » par exemple. « Débuter », c'est un mot de même famille que début.
S : Tiens, qui nous rappelle quelles sont les conditions à respecter pour que des mots fassent partie de la même famille ? Pour faire partie de la même famille, les mots doivent… K. ?
K. : Ils doivent avoir des lettres pareilles.
Elèves : Radical.
S : Ils doivent avoir un radical en commun et quoi d'autre ?
Elève : Et un sens en commun.
S : Très bien. Donc A. nous a dit, « début – débuter » font partie de la même famille et dans débuter on entend le « t », donc on suppose que « début » s'écrit avec un « t ». Est-ce que tout le monde a compris ce qu'il fallait faire ?
Elèves : ouiii
S: Alors c'est parti.
Les élèves sont au travail.

16’23 à 24’16 : Mise en commun
S : Pour « début » qu'est ce que vous nous proposez ?
Interventions des élèves inaudibles.

24’16 à 28’00
S : L. est-ce que tu peux nous lire les mots que j'ai écrits au tableau s’il te plaît ?
Lecture par l'élève
S : Pour chacun de ces mots, cherchez le mot correspondant qui se termine par une lettre finale muette. Par exemple, si j'écris grande, quel est le mot correspondant qui se termine par une lettre finale muette ?
Elève : grand.
S : Le mot correspondant qui se termine par une lettre finale muette est « grand ». Vous devez faire la même chose pour « hauteur », « rondeur », « gentille », « lente ». Allez c'est parti, vous avez 5 minutes.
Les élèves sont au travail.

28’00 à 29’29
S : On corrige. E. pour « hauteur », qu'est-ce que tu nous proposes ?
E. : « haut ».
Interventions inaudibles.

29’29 à la fin
S : Je donne la consigne, écoutez bien : par groupe de 4, vous devez trouver une liste de mots qui contiennent une lettre finale muette. Lorsque vous aurez terminé, chaque groupe devra faire deviner à un autre groupe la consonne muette de chaque mot. Qui peut expliquer ce que vous devez faire ?
Intervention inaudible d’un élève.
S : Très bien. Par exemple, un groupe va proposer « haut », « rond », « gentil », « lent »... Ça, c'est sa liste de mots. Une fois que tous les groupes auront terminé, par exemple Ch. dira à un autre groupe, quelle est la lettre finale muette du mot « rond ». Et donc l'autre groupe devra dire « d » parce qu'il aura réfléchi à des mots de la même famille. Est-ce que ça va ? A. qu'est-ce qu'il faut faire ?

Intervention inaudible de A.
S : Est ce qu'il y a des questions ?
L. : Est ce que les groupes vont se faire comme ça ?
S : Oui. Autre question ?
Elèves : Non.
Sohad constitue les groupes.
S : Vous devez trouver au moins 5 mots. Vous avez 15 minutes.

Les CE2 sont au travail.
Sohad continue le travail avec les CM1 puis la mise en commun est faite.

Annexe 9 : Retranscription de l'entretient à posteriori de Sohad Belioute (PES2)

Écoute de l'enregistrement de la séance.
E : Donc, là, tu viens de leur demander quelque chose. Voilà, je vois que tu viens de l'écrire sur ta fiche de prép.
S : Je leur demande de me lister les mots mais je ne l'avais pas écrit dans ma fiche de prép. C'est pour ça que je le rajoute là. Mais c'est pour euh… les mots sont en couleur, en fait, dans le texte et donc là, je leur demande de lister les mots pour qu'on parte tout de suite… pour qu'on parte tous de la même chose, pour qu'on…
E : C'est une consigne pour toi ? Pourquoi tu l'écris ? Pourquoi tu viens de la rajouter sur ta fiche de prép, là ? En écoutant…
S : Bein c'est juste, c'est juste parce que je leur demande euh… quelque chose que j'avais pas… prévu de leur demander mais je… le vois pas vraiment comme une consigne. Je sais pas si c'est une consi… je sais pas, ch'ais pas.

Écoute de l'enregistrement de la séance.
E : Je me permets d'arrêter de nouveau parce que je viens de te voir grimacer.
S : Parce qu'en fait je formule pas exactement comme c'est écrit sur la fiche de prép.
E : Qu'est-ce que tu viens de dire ? J'ai pas très bien entendu moi…
S : Là ?
E : Sur l'enregistrement.
S : Qu'est-ce qu'ils ont en commun ces mots, là… ou un truc comme ça.
E : Alors que tu avais écrit ?
S : Quel est le point commun des mots en couleur ?
E : Et euh… Est-ce que ça va avoir une conséquence pour la suite, cette… imprécision ?
S : Là, j'ai pas l'impression. Parce que comme avant je leur ai demandé de lister les mots, je suis partie du coup de ce qu'on avait listé, pas des mots en couleur à la base… sur lesquels on devait s'appuyer quoi. Donc, j'ai l'impression que ça aura pas de conséquence sur euh… sur la suite quoi, voilà.
E : Ok.

Écoute de l'enregistrement de la séance.
E : Je te vois encore écrire et j'aimerai que tu me dises ce que tu es en train de faire.
S : Alors… euh… en fait euh… j'ai pas… en fait… je me rends compte que euh… j'avais pas anticipé le fait euh… à aucun moment dans ma fiche de prép, je crois que je n'ai donné de euh… de euh… de définition, de ce que c'est qu'une lettre muette et je le fais dans la séance. Mais je l'avais pas… je l'avais pas prévue. Et du coup, j'enchaîne… Moi, j'avais l'intention de dem… de poser la question : « comment pourrions-nous faire pour ne pas oublier le d à la fin de « grande » ? » Et finalement, les élèves ben euh… ils développent un petit peu en répondant à la question que : qu'est-ce que ça veut dire des lettres muettes… Ils développent un peu plus et du coup, j'enchaîne en leur demandant comment on peut savoir si « bond », parce qu'un élève donne l'exemple de « bond »… si « bond », s'écrit avec un d ou pas. C'est pour ça que je… que je, voilà… je suis pas totalement dans ma fiche de prép, même si euh… je pense qu'il y a quand même le euh… un fil rouge. Puisque je rejoins l'idée de : comment pourrions-nous faire pour ne pas oublier le d à la fin de « grand » mais euh… voilà.
E : Est-ce que le fait de ne pas avoir anticiper la définition d'une lettre muette va avoir une influence, sur la séance, au niveau des consignes ? Le fait que tu n'ais pas écrit la définition d'une lettre muette sur ta fiche de prép ? Est-ce que le moment où tu te retrouves en classe, cela va avoir une influence sur les consignes que tu vas donner par la suite ?

S : Je sais pas. Je sais pas parce que dans la séance, là, j'avais l'impression… qu'ils étaient plutôt au clair, entre guillemets, parce qu'il y a même des élèves qui me sortent des exemples et tout. Et en même temps, à la fin, je leur propose un petit travail de groupe et je me rends compte que certains CE2… euh… n'ont pas tout à fait compris, en fait… voilà. Donc, effectivement, peut-être le fait de ne pas avoir anticipé ce que c'était que des lettres muettes… ce qu'étaient des lettres muettes… qui… qui les bloquent au niveau de…
E : Au niveau de la consigne ?
S : Oui. Enfin, bref. On y reviendra sur la consigne. Je sais pas si c'est vraiment de la consigne ou de la compréhension de la notion parce que l'exercice, ils l'ont fait. Mais ils ont pas tout à fait répondu à la consi… bon, on verra après.

Écoute de l'enregistrement de la séance.
E : Là, tu viens de leur dire : « je vais vous donner une liste de mots que j'écris au tableau ». C'est juste parce que je te vois perdue alors je…
S : Non non, je me repérais dans ma fiche de prép… voilà.
E : D'accord.
S : Je re euh… en fait il y a une partie là que j'ai pas faite comme telle mais que j'ai faite autrement. Et donc là, je suis ici dans ma fiche de prép : écrire au tableau les mots suivants, début phras… et je m'attends à ce qu… à ce qu'il y ait cette consigne, voilà.

Écoute de l'enregistrement de la séance.
E : Alors là, je remarque que tu… tu formules une deuxième fois ta consigne. J'aimerais que tu nous expliques un peu euh… Pourquoi ? Qu'est-ce qui se passe ? Ce que tu fais.
S : Alors en fait, donc je leur formule une première fois la consigne. Je demande après à des élèves de reformuler, j'ai l'impression que euh… c'est… c'est pas tout à fait clair. C'est pas que c'est pas tout à fait clair mais cette… je euh… c'est comme s'ils avaient pas fait euh… y'a, y'a, y'a, y'a « mots de la même famille » qui est important dans la consigne, j'ai l'impression que ça, ils l'ont pas retenu, qu'ils arrivent à se dire, bein va falloir chercher des mots au féminin, etc… pour euh… essayer d'avoir euh… de, de euh… d'expliquer la lettre finale du mot. Peut-être aussi en lien avec ce qu'on a fait juste avant parce que euh… juste avant on avait donné plein d'exemples sur : quand on met un mot au féminin, bein on arrive à retrouver la lettre finale du mot et là… et là… du coup, euh… ils… ils… ils font pas le lien avec « mots de la même famille ». Du coup je leur redis la, la, la, la consigne et là, j'ai l'impression qu'ils l'entendent plus « mots de la même famille », voilà. Et là, quand je suis en train de te parler, je me dis peut-être que si je l'avais écrite au tableau euh… je l'au… j'aurai pas eu besoin de reformuler plusieurs fois, etc…
E : Pourquoi ?
S : Parce qu'ils auraient eu… euh… et bien, ils auraient eu un appui euh, visuel quoi, voilà… Ouais, ouais. Ch'ais pas.
E : Donc, ce n'est pas la formulation de la consigne qui poserait problème, c'est plutôt la… la diversité des supports… qui te permettrait de passer la consigne ?
S : Euh…. Je sais pas si c'est… j'ai l'impression que la formulation de la consigne, elle est à peu près saisie parce que quand les élèves reformulent, ils comprennent qu'ils doivent trouver d'autres mots qui permettent d'expliquer la lettre finale et ils me donnent l'exemple de mettre au féminin le mot. Donc, je me dis que quelque part, ça, c'est à peu près compris mais euh… mais voi… c'est en fait pour faire ce lien, parce qu'en plus on avait travaillé sur les mots de la même famille, pour faire ce lien avec… dire que, bein, les mots qu'on trouve euh… et qui vont nous aider à trouver cette lettre finale et bein ce sont des f… souvent des mots de la même famille euh… voilà, c'est aussi pour faire le lien. D'ailleurs, je le fais après, je leur

dis… je leur dis : Bein tiens, qui est-ce qui peut nous rappeler ce que c'est que des mots… quelles conditions il faut respecter… ch'ais pas trop quoi là… pour…
E : Tu l'écris finalement, cette consigne au tableau ou pas ?
S : Non. Je l'ai pas é… euh… non, je l'ai pas écrite.
E : D'accord.

Écoute de l'enregistrement de la séance.
S : Juste avant qu'ils commencent, je leur dis : « Est-ce que tout le monde a compris ce qu'il fallait faire ? » Non, tout ça pour me dire qu'en fait, forcément, ma consigne elle est dirigée vers une tâche… on demande à quelqu… on demande quelque chose de… on demande à un élève de faire quelque chose, tu vois ? Donc oui, voilà, c'est tout… Non mais euh… je sais pas si je le dis…
E : Donc, tu te dis : en reformulant,
S : Est-ce que tout le monde a compris ce qu'il fallait faire ?
E : Tu as l'impression que ta consigne est dirigée vers une tâche, c'est ça ?
S : Bein oui ! De toute façon, ils ont quelque chose à faire
E : Non parce que du coup, tu attends quoi de la consigne ? Enfin…
S : Bein, qu'ils fassent… (Rires) Non mais c'est vrai. Parce que finalement on est dans cette attente… comment on arrive à juger qu'une consigne est efficace ou pas ? Et bein si les élèves, ils font ou pas. Et si… encore mieux, si les élèves ils font bien ou pas… Non ?
E : Qu'est-ce qui te… Qu'est-ce qui juges, enfin… Comment tu juges si c'est bien fait ou pas ?
S : Bein si admettons, c'est juste… On va dire que, bein ouais, bein là, il a trop bien compris, il a choisi la bonne…
E : Donc, si c'est bien… (Inaudible)
S : Non, mais moi je me base, ce sera pas forcément ça… De toute façon, quand je regarde si un exercice a été fait… Je me demande pas forcément si ma consigne a bien été formulée… Je me dis : peut-être que l'élève n'a pas compris la consigne. Tu vois ? Je me dis pas : ah, c'est peut-être moi qui ait mal formulée.
E : Donc, finalement, comment tu t'assures qu'un élève ait compris ou pas ? En faisant reformuler par les pairs ?
S : Mais oui mais euh… ouais. A la limite, il faudrait faire reformuler individuellement pour s'assurer que tous les élèves ont bien compris. Je vais la noter cette question.
E : Oui mais en même temps, d'une part, on peut pas faire ça… et puis, euh…
S : Je réalise quand même que, en plus de la consigne, tu peux pas… tu peux pas euh… évaluer entre guillemets l'efficacité d'une consigne…

Écoute de l'enregistrement de la séance.
E : Alors là, c'est intéressant. J'aimerai que tu m'expliques un peu…
S : Donc euh… on a fait la mise en commun, on a corrigé euh… enfin, on a fait la mise en commun et… donc ensuite, j'avais prévu sur ma fiche de prép de faire un petit rappel sur ce qu'on venait de faire en disant que les lettres muettes servaient à construire d'autres mots que la même famille et qu'inversement, des mots de la même famille pouvaient servir à trouver la lettre finale d'un mot. Et en fait, ça je… j'ai l'impression que je ne le dis pas… et euh… je pense à l'exemple « grand – grande »… Mais il faudrait que je continue pour savoir ce que je dis après.

Écoute de l'enregistrement de la séance.
E : Donc là, j'aimerais que tu me dises ce qui vient de se passer, par rapport à la consigne.

S : J'ai donné une consigne, j'ai donné un exemple que j'avais pas prévu de donner et je l'ai donné… Enfin euh… On a donné un exemple et ensuite, ils se sont mis au… ils devaient se mettre au travail... Ah si, j'avais prévu de donner un exemple : par exemple, pour le mot « grande » trouver un mot qui se termine par une lettre muette… ah si. Parce que j'ai l'impression que l'exemple, là… sans exemple, ça allait être compliqué… c'est pour ça que j'ai rajouté… j'ai voulu donner un exemple.
E : À ce moment-là, tu lis pas ta fiche de prép.
S : Si, si, si. À ce moment-là, je lis ma fiche de prép.
E : Ok. Ce que moi j'observe par rapport à ce tu disais, c'est que… juste euh… avant je t'ai arrêté. Tu me dis : « Oui, là tu vois, la consigne je l'ai complètement sautée… Ch'uis là mais je sais plus si je vais la dire, etc… » Et en fait, au final, on observe, on entend que tu reviens à ta fiche de prép.
S : Oui
E : C'est à dire, tu t'éloignes, tu zappes clairement une consigne et puis, hop, tu reviens à ta fiche de prép et tu reprends ta consigne…
S : Parce que j'ai l'impression de quand même garder… ce que je disais tout à l'heure, un fil rouge… De euh… de me dire, attention euh… voilà, il faut quand même que tu suives certains trucs même s'il y a des choses que je vais faire avant que d'autres, des choses que je vais enlever ou des choses que je vais faire autrement… bein, j'essaie quand même de euh… de retrouver, je sais pas, des repères ou euh… mais je pense… non mais je pense aussi que le fait de… de savoir que euh… on travaille sur les consignes… tu vois ?
E : Oui. Et il y a un élève qui te demande quelque chose… tu réexpliques et puis tu passes.
S : En fait, il demande juste… est-ce que… c'est bien de ça que tu me parles, je sais pas… est-ce que euh… il écrit des mots qui sont au tableau d'abord avant d'écrire… avant d'écrire le mot qui correspond dans la finale muette. Et je réponds juste oui. Voilà.

Écoute de l'enregistrement de la séance.
E : Ce qui m'intéresse ici, c'est que tu lis mot pour mot ta consigne sur la fiche de prép. Et puis derrière tu demandes à ce qu'une élève reformule, pourquoi ?
S : Bein, pour m'assurer qu'ils aient compris.
E : Mais pourquoi ? Par rapport à ta consigne, tu penses qu'elle est pas suffisamment claire ?
S : Bein euh… non… j'allais dire, on nous l'a appris : faire reformuler par les élèves… non, je… j'ai envie de te dire… je sais qu'il y a tellement de choses qui rentrent… qui pour nous, elles nous semblent claires, je suis pas sure à 100% qu'elles soient claires pour les élèves. Donc, la faire reformuler par un ou plusieurs élèves… bein, ça me donne l'impression, ça me donne euh… ça me permet de jauger, entre guillemets, à quel point ils l'ont compris ou pas compris, voilà.
E : Je trouve ça important, de le dire.

Écoute de l'enregistrement de la séance.
S : Je disais, une fois que j'ai fait reformulé par les élèves, je donne un exemple. *(Rires)* J'ai l'impression qu'un exemple, c'est plus… comment dire… c'est plus, je sais pas, significatif pour eux, tu vois ? C'est… ouais, qu'ils comprennent… que c'est plus concret, voilà, voilà… oui, c'est plus concret. Voilà. Oui, voilà. Après, je sais pas si ça vraiment… si ça leur permet de… mieux comprendre. Mais en tout cas, moi, j'ai l'impression que ça ouais, ça les… c'est plus… comment dire… ouais, ça leur donne…
E : Du sens…
S : Ouais, du sens et tu vois, ça les mets dans la tâche, ça leur donne… ça leur donne une représentation de ce qu'ils doivent faire, voilà.
E : Ça c'est bien dit, ça. *(Rires)*

S : parce que du coup, j'ai l'impression que euh… il faudrait que je vérifies, que en fait… attends… non, faudrait que je vérifies… je crois que je vais dire une bêtise… non mais on va continuer à écouter, je te dirai après…

Écoute de l'enregistrement de la séance.
S : J'ai l'impression que même lorsque des élèves reformulent, ils passent souvent par des exemples. Ils disent souvent : par exemple, euh…
E : Systématiquement, ils passent par des exemples. Moi, j'ai les mêmes à la maison…
S : Non, mais c'est pour euh… tu vois, la place de l'exemple dans la consigne, c'est intéressant, ça. Est-ce qu'on doit laisser la place à l'exemple ou est-ce que justement, il faut pas les enfermer dans l'exemple ?
E : Mais justement, moi j'avais eu la première visite de ma PEMF donc, avant les vacances de toussaint… elle m'avait euh… à un moment donné, je demandais aux élèves de reformuler la consigne et y'avait une élève qui avait commencé avec un exemple et j'avais dit : non mais je veux pas d'exemple. Et suite à quoi, ma PEMF m'avait dit, il faut accepter les exemples. Les élèves passent par les exemples pour comprendre une consigne. Et depuis, c'est vrai que systématiquement, j'accepte les exemples sans quoi, il ont pas… quand tu parlais de représentations, c'est très juste parce que… s'ils ne passent pas par l'exemple, ils n'ont… ils ne peuvent pas se rattacher à quelque chose qu'ils peuvent se représenter ou se projeter. Moi j'aurais parlé de projection, au moment où toi tu as employé représentations, je pensais à projection. Et effectivement, comme tu dis très justement aussi, ça les met dans la tâche quoi.
S : J'ai l'impression que ça concrétise en fait euh… une consigne qui peut être très abstraite pour eux, une fois que tu leur donnes un exemple, tu vois, ils ont quelque chose de plus concret, presque de plus… matériel, quoi.
E : C'est quelque chose qui est à leur… enfin, c'est à… c'est à leur portée, donc ça devient réel pour eux.