



HAL
open science

“ Lis bien la consigne! ” “ Oui, mais comment? ”

Lucie Ryckembusch

► **To cite this version:**

Lucie Ryckembusch. “ Lis bien la consigne! ” “ Oui, mais comment? ” . Education. 2017.
dumas-01735835

HAL Id: dumas-01735835

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01735835v1>

Submitted on 16 Mar 2018

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

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

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et
de la Formation »

Spécialité : Professeur des écoles

Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2016 – 2017

« LIS BIEN LA CONSIGNE ! »
« OUI, MAIS COMMENT ? »

soutenu par

Lucie Ryckembusch

en présence d'un jury composé de :

M. L. Barbier

P. Viles

Remerciements :

Je remercie Mesdames Barbier Marie-Laure et Viles Patricia, formateurs de l'ESPE de l'UE 35 et 45, de m'avoir guidée dans le cheminement intellectuel mis en œuvre lors de la réalisation du mémoire. Leurs interrogations et leurs apports de ressources m'ont permis de construire ma réflexion.

Je remercie Madame Guichard-Sanchis Françoise, PEMF, pour son accompagnement régulier qui m'a permis d'acquérir une attitude réflexive dans ma pratique d'enseignante. Ses interventions ont été précieuses pour améliorer mes enseignements, et ont participé plus particulièrement à l'élaboration de la méthodologie du sujet d'étude ici présent.

Je remercie également mes formateurs de l'ESPE des autres UE pour leur transmission de connaissances applicables de manière transversale à tout professeur des écoles.

De plus, je remercie les élèves de la classe pour leur contribution à cette recherche.

Enfin, je remercie l'équipe pédagogique de l'école pour ses conseils et son soutien tout au long de cette première année d'enseignement.

Table des matières :

Introduction	1
1. Contexte professionnel	2
2. Contexte de recherche	3
2. 1. Qu'est-ce qu'une consigne scolaire ?	3
2. 2. Les activités cognitives impliquées dans la lecture de consigne ?	5
2. 3. La compréhension de consigne : une compétence scolaire à acquérir	6
3. Dispositif	8
3. 1. Une méthodologie transversale en français et en mathématiques	8
3. 2. Quelle méthodologie enseigner ?	9
3. 3. Comment mettre en œuvre la méthodologie ?	10
3. 4. Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la méthodologie	10
4. Résultats	13
4. 1. Comment tester l'efficacité de la méthodologie ?	13
4. 2. Résultats en mathématiques.....	15
4. 2. 1. Données initiales servant de témoin	15
4. 2. 2. Application de la méthodologie en 4 étapes	16
4. 2. 3. Évolution de la compréhension de consigne	20
4. 2. 4. Évolution du niveau scolaire.....	22
4. 2. 5. Compréhension de consigne et niveau scolaire	24
4. 3. Résultats en français	25
4. 3. 1. Données initiales servant de témoin	25
4. 3. 2. Application de la méthodologie en 4 étapes	26
4. 3. 3. Évolution de la compréhension de consigne	30
4. 3. 4. Évolution du niveau scolaire	32
4. 3. 5. Compréhension de consigne et niveau scolaire	34

5. Discussion	35
5. 1. Retour sur l'hypothèse initiale	35
5. 2. Le transfert des mathématiques au français	35
5. 3. La métacognition en jeu dans l'étude	37
5. 3. 1. La métacognition : facteur de réussite	37
5. 3. 2. La métacognition : porte ouverte sur la boîte noire	37
5. 3. 3. La métacognition chez différents types d'élèves	38
5. 3. 4. Les compétences méta-cognitives sur le long terme	39
5. 4. Les biais et les limites de l'étude	39
Conclusion	41
Références bibliographiques	42
Annexes	44
Index des annexes	45
4ème de couverture	105

INTRODUCTION

La consigne est un point central du travail de l'enseignant. Celui-ci est garant de l'apprentissage des élèves, qui passe par un discours d'incitation à l'action. En effet, une tâche scolaire est prescrite à travers une consigne. Il est donc capital pour la scolarité de l'élève qu'il en comprenne le sens et sache mettre en œuvre les moyens nécessaires pour répondre à la demande, qui vise l'acquisition de compétences disciplinaires inscrites dans les programmes de l'Éducation Nationale.

Pourtant, de nombreux enseignants sont confrontés à la problématique de mauvaise compréhension de la demande chez des élèves de tout âge.

Face à ce problème, je me suis demandée comment mieux agir en tant qu'enseignante pour accompagner les élèves vers une meilleure compréhension des consignes ?

Et c'est en considérant la compréhension de consigne comme un objectif d'apprentissage en soi que je souhaite accompagner les élèves dans sa bonne lecture, car elle déclenche l'action et elle est omniprésente dans le quotidien.

Au sein de mon contexte professionnel, les élèves présentent des difficultés de compréhension de consignes écrites plus particulièrement en résolution de problèmes et en compréhension de textes, ce qui m'amène à considérer la problématique suivante : « Quelle méthodologie développer de manière transversale en Français et en Mathématiques pour une meilleure compréhension des consignes écrites en classe de CE1 ? ».

Afin de répondre à ce besoin auprès des élèves, il est nécessaire de déterminer dans un premier temps le contexte de recherche de l'étude, à savoir les données théoriques sur la consigne et la métacognition qu'elle engendre, ainsi que sa valeur au sein des instructions officielles de l'Éducation Nationale. Ensuite, il convient de détailler le contenu du dispositif ainsi que sa mise en place, afin d'exposer les conditions de la recherche. Enfin, les résultats de l'étude s'accompagnent d'une discussion permettant d'analyser les données obtenues en vue d'en déceler des clés qui vont me permettre d'améliorer ma pratique professionnelle.

1. Contexte professionnel

Dès les premiers jours de prise de poste en tant que Professeur Fonctionnaire Stagiaire Étudiante (PFSE) au sein d'une classe de CE1, la consigne écrite s'est révélée être un véritable obstacle à la réalisation des tâches scolaires. En effet, l'étape de la lecture de consigne demandait un temps conséquent (parfois jusqu'à 15 minutes) avant que les élèves ne comprennent ce qui leur était demandé. Bien que la consigne soit lue collectivement et reformulée, il était nécessaire de la ré-expliquer de nombreuses fois (entre 5 et 10 fois) avant que les élèves ne puissent réaliser correctement l'activité.

Certains élèves ne comprenaient pas ce qui leur était demandé, et ne se mettaient pas au travail. J'intervenais alors pour répondre à leurs questionnements individuels. Les difficultés de compréhension de consigne empêchaient toute autonomie.

La majorité de la classe, en revanche, se précipitait dans la réalisation de la tâche, sans en comprendre le sens, ou encore sans avoir lu l'intégralité de la consigne. Les élèves voulaient effectuer l'activité le plus rapidement possible et manquaient de concentration. Par contrat didactique¹, ils réalisaient toujours un travail, mais celui-ci était parfois très éloigné de la demande effectuée. J'intervenais donc pour interrompre les travaux erronés de ces élèves impatients et les corriger.

La consigne constituait un obstacle lorsqu'elle était écrite et qu'elle aboutissait à une recherche accompagnée d'une phrase réponse construite. Les difficultés de compréhension de consigne se manifestaient particulièrement en mathématiques et en français, à travers deux activités précises : la résolution de problèmes et la compréhension de textes.

Les élèves ne rencontraient pas de problèmes dans les autres disciplines scolaires, qui utilisent d'avantage des consignes orales, aboutissant à l'exécution de tâches simples (expérimentations en découverte du monde, échanges oraux en anglais, jeux en éducation physique et sportive, courtes productions d'écrit sur ardoise...).

Je me suis alors interrogée sur les raisons de ces difficultés de compréhension de consigne. Tout d'abord, les obstacles rencontrés faisaient suite à un manque de concentration et de réflexion durant la lecture de consigne.

1- Concept introduit par Guy Brousseau (1980) didacticien des mathématiques, présentant les rôles implicites de l'enseignant et de l'élève (aussi appelés « métier d'enseignant » et « métier d'élève ») qui régissent le rapport au savoir dans la classe. La relation didactique entre maître et apprenant s'organise donc autour d'un système de responsabilités des deux parties dans la construction des compétences scolaires. La représentation des attendus réciproques de part et d'autre correspond à l'enseignant qui fait classe et à l'élève qui exécute les tâches prescrites par l'enseignant.

Par conséquent, j'ai pensé à un moyen d'amener les élèves à réfléchir à la tâche donnée avant de la réaliser. Pour cela, j'ai considéré les éléments de la consigne sur lesquels je devais attirer leur attention, afin qu'ils comprennent clairement ce qui leur était demandé. Cette réflexion m'a conduite à envisager une méthodologie ayant pour but d'aider les élèves à décoder les consignes qui leur posaient problème. Enfin, j'ai étudié un apprentissage méthodologique qui pourrait s'appliquer aussi bien au français qu'aux mathématiques.

L'étude de la consigne est capitale car elle introduit toute tâche scolaire. Par conséquent, il est essentiel que les élèves comprennent les consignes pour effectuer les activités intellectuelles demandées visant un apprentissage. Toute mauvaise compréhension de consignes représente un frein au développement des compétences de l'élève et nuit à l'accès au savoir.

La consigne étant omniprésente dans le milieu scolaire, lorsqu'elle est source de difficultés, elle peut engendrer un découragement de l'élève qui perd alors confiance en ses capacités. Il me paraît donc nécessaire de considérer la compréhension de consigne comme un objectif d'apprentissage en soi.

C'est pourquoi, afin d'acquérir des outils et des gestes professionnels visant à améliorer ma pratique d'enseignement, je me suis interrogée sur la dimension didactique de la consigne. Pour répondre à ma situation de classe, j'ai étudié la problématique suivante : **Quelle méthodologie développer de manière transversale en Français et en Mathématiques pour une meilleure compréhension des consignes écrites en classe de CE1 ?**

2. Contexte de recherche

2.1 Qu'est-ce qu'une consigne scolaire ?

Jean-Michel Zakhartchouk, précurseur sur le thème de la compréhension des consignes scolaires, les définit comme : « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). » (p.18, 1999). Ce professeur de français rajoute que la consigne est un discours d'incitation à l'action et que répondre à une consigne c'est exécuter une instruction.

Chantal Mettoudi et Alain Yaïche, inspecteurs de l'Éducation Nationale, énoncent également qu'une consigne « 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).

Ces auteurs offrent une première définition globale de la notion centrale de ma recherche, en mettant l'accent sur la fonction ordinatrice d'actions d'une consigne. Il est donc primordial de penser la consigne en fonction de la tâche demandée.

Toutefois, assimiler la consigne à un ordre visant la réalisation d'une tâche serait réducteur. Pour accompagner l'élève dans la bonne compréhension de la demande il est indispensable d'élargir ses connaissances sur la consigne.

Marie Thérèse Zerbato-Poudou, docteur en sciences de l'éducation, complète en précisant l'orientation du travail à fournir évoquée précédemment. Elle présente la consigne comme « 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).

La consigne comporte ainsi plusieurs aspects permettant de définir pleinement l'activité prescrite. Gérard De Vecchi, chercheur en sciences de l'éducation et en didactique des disciplines, les expose à travers des indicateurs d'élaboration d'une consigne (2000) répondant aux questions suivantes :

- Quelle tâche doit réaliser l'élève ?
- Quels sont les attentes de l'enseignant concernant la production de l'action prescrite ?
- Dans quelles conditions matérielles et temporelles l'élève doit-il réaliser la tâche ?
- Comment doit-il réaliser cette activité ?
- Quel est l'intérêt du travail demandé ?

Afin de vérifier la pertinence d'une consigne, il faut donc se poser les interrogations suivantes : « Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ? ». L'auteur précise également que la reformulation de ces indicateurs par l'élève va lui permettre de réaliser un travail conforme au but visé.

Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation, s'accorde avec cette vision complexe de la consigne, en catégorisant les différentes fonctions d'une consigne (1987) :

- Les consignes-but définissent le projet à réaliser, ce qui peut favoriser la motivation de l'élève et engendrer de l'engouement dans la réalisation de l'action prescrite.
- Les consignes-critères donnent aux élèves les critères de réussites permettant de se représenter l'activité à produire et d'en vérifier sa correspondance avec la demande. L'élève sait ainsi précisément de ce que l'on attend de lui.

- Les consignes-procédures indiquent les stratégies pour atteindre le résultat. Celles-ci peuvent être obligatoires ou facultatives, laissant plus ou moins d'autonomie à l'apprenant.
- Les consignes-structures mettent en avant un point précis de l'action afin de prévenir l'élève d'une difficulté envisageable.

Ces théories sur les différentes dimensions d'un texte injonctif nourrissent ma réflexion. J'aborde ainsi la consigne d'après ses deux composantes principales :

- Le but à atteindre : ce que l'élève doit faire, la tâche à réaliser.
- Les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ce but : comment il doit le faire, les procédures mises en place par l'apprenant.

Ces deux éléments-clés guident l'élève dans la réalisation correcte de l'action demandée.

2.2 Les activités cognitives impliquées dans la lecture de consigne

Comme l'énonce Jean-Michel Zakhartchouk, pour tout enseignant il est primordial de « se préoccuper de la façon dont [les] élèves comprennent les consignes ». (p. 61, 2000).

Comprendre la demande s'apparente à une action simpliste, mais elle renvoie en réalité à diverses opérations méta-cognitives, comme le décrit le Dictionnaire de Pédagogie et de l'éducation : « La lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive. » (p.72-73, 2007).

Pour envisager une aide à la compréhension de consigne, il est donc indispensable de considérer le fonctionnement cognitif de l'apprenant durant la lecture de ce texte injonctif.

Jean-Michel Zakhartchouk précise que le travail méta-cognitif fait sur la consigne doit d'abord venir de l'enseignant (2006), tout comme Gérard De Vecchi qui explique que les enseignants doivent s'interroger sur les différents indicateurs d'une consigne (2000).

Par conséquent, en reprenant les composantes de la consigne que j'ai dégagées précédemment, il est pertinent de mener une réflexion approfondie sur le but à atteindre

ainsi que sur les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Bien que la consigne paraisse évidente d'un regard adulte, l'enseignant doit dans un premier temps se mettre à la place de l'élève afin de prévoir les procédures qu'il va initier pour une meilleure compréhension de consigne. J'en déduis que, pour mieux aider l'élève, le maître doit le comprendre.

D'autre part, pour accompagner l'élève dans la compréhension de consignes, l'enseignant doit lui permettre d'explicitier le but à atteindre et de prendre conscience des procédures à mettre en œuvre. De cette manière, il implique à son tour l'élève dans des activités méta-cognitives, comme le souligne Jean-Michel Zakhartchouk (1999), en luttant ainsi contre son impulsivité qui le pousse à commettre des erreurs. L'apprenant doit développer un « comportement de bon lecteur » de texte injonctif, comme le précise l'auteur (p78, 2004).

Afin d'accompagner l'élève dans une bonne compréhension de consigne, l'enseignant le guide dans une lecture réfléchie et attentive de ce type d'écrit. Il s'agit là de l'objectif final que je souhaite atteindre à travers cette recherche.

2.3 La compréhension de consigne : une compétence scolaire à acquérir

La consigne tient une place prépondérante dans les enseignements scolaires, comme en démontre sa présence dans les Instructions Officielles actuelles du Ministère de l'Éducation Nationale exposées dans les tableaux ci-dessous :

Tableau de progressions des apprentissages à l'école maternelle,
du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) de mars 2015 :

Petite Section	Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë.
Moyenne Section	Comprendre les consignes des activités scolaires, au moins en situation de face-à-face avec l'adulte.
Grande Section	Comprendre des consignes données de manière collective.

Tableau des programmes des apprentissages à l'école élémentaire,
du MEN de novembre 2015 :

volet 3 : « Les enseignements français »	Langage oral :
	Écouter pour comprendre des messages oraux (adressés par un adulte ou par des pairs) ou des textes lus par un adulte : Répétition, rappel ou reformulation de consignes.
	Lecture et compréhension de l'écrit :
	Pratiquer différentes formes de lecture - Lectures fonctionnelles, notamment avec des écrits scolaires : consignes.
	Écriture :
	Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit : Comparaison de textes produits en réponse à une même consigne. Relectures ciblées (vérification du respect d'éléments de la consigne).
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	Activités langagières :
	Comprendre l'oral : Comprendre les consignes de classe.

Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture
du MEN de mars 2015 :

Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre	Apprendre à apprendre :
	L'ensemble des disciplines concourt à apprendre aux élèves comment on apprend à l'école. Elles prennent en charge l'apprentissage de la compréhension des consignes. Elles aident à acquérir des stratégies d'écoute, de lecture, d'expression.
	Organisation du travail personnel :
	Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines. Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

De plus, il est à noter que le respect de la consigne permet de garantir la sécurité de l'élève et d'autrui en Éducation Physique et Sportive ; et que la consigne étant un ordre donné par l'enseignant à l'élève, son respect relève du droit et de la règle en Éducation Morale et Civique.

La capacité à traiter des consignes s'adresse donc à tous les champs disciplinaires et l'omniprésence de la consigne dans le milieu scolaire est confirmée par le biais des Instructions Officielles.

3. Dispositif

3.1 Une méthodologie transversale en français et en mathématiques

Je m'intéresse aux consignes incomprises par les élèves de ma classe, à savoir : les consignes écrites qui demandent une recherche et la production d'une phrase réponse construite. Ces consignes sont présentes en résolution de problèmes et en compréhension de textes. Les champs disciplinaires concernés sont donc les mathématiques et le français.

Après analyse, je déduis que ces consignes fonctionnent d'après un même schéma :

Tout d'abord, elles mettent en jeu les mêmes mécanismes réflexifs :

- La compréhension de la demande.

Exemple mathématiques : Combien de points a marqué le personnage ?

Exemple français : Que ressent le personnage ?

- L'identification des informations dont l'élève dispose pour répondre à la demande.

Exemple mathématiques : Le personnage a lancé 3 dès. Chaque dès affiche 4 points.

Exemple français : Le personnage reçoit en héritage un chat, tandis que ses frères ont un moulin et un âne.

Ensuite, elles exigent la même présentation de réponse :

- Mise en évidence des moyens utilisés pour trouver la réponse.

Exemple mathématiques : le calcul effectué

Exemple français : les informations pertinentes du texte entourées

- La production d'une phrase réponse construite.

Enfin, elles visent le même savoir : le développement d'un raisonnement.

Par conséquent, la mise en œuvre d'une méthodologie transversale aux deux domaines concernés s'avère possible.

3.2 Quelle méthodologie enseigner ?

Je souhaite développer chez les élèves une attitude réflexive lors de la lecture de consigne. La méthodologie pensée implique un raisonnement qui a pour but de faciliter la projection dans la tâche à accomplir et la planification des différentes actions qui mènent au résultat. Il s'agit de rendre conscient le déchiffrement de la consigne, afin de rendre l'activité cognitive solide et durable.

En m'appuyant sur les travaux de Philippe Merieu sur les fonctions des consignes et ceux de Gérard De Vecchi sur les indicateurs d'élaboration d'une consigne (Cf. 2. 1. Qu'est-ce qu'une consigne scolaire ?), je propose une stratégie de lecture de consigne en quatre étapes, qui traite ses différentes composantes afin de faciliter sa compréhension.

1ère étape : Étude du vocabulaire

L'élève commence par souligner les mots de vocabulaire qu'il ne connaît pas pour en chercher le sens. Grâce à cette étape préalable, le lexique ne peut plus être un frein à la compréhension de la tâche demandée.

2ème étape : Mise en évidence des informations pertinentes

L'élève entoure ensuite les mots-clés de la consigne : les verbes d'action, les opérations mentales à effectuer, ainsi que l'objet à traiter, et enfin les connecteurs logiques indiquant les différentes étapes à suivre. Afin d'offrir une forme visuelle claire et précise de la consigne, les élèves utilisent différentes couleurs lorsque les consignes sont composées de plusieurs ordres.

3ème étape : Identification de la tâche demandée

L'élève doit savoir ce qu'on attend de lui. Pour décoder le but à atteindre, il reformule l'activité à réaliser à partir des informations entourées précédemment. En se réappropriant la consigne, l'élève anticipe le résultat visé. Cette oralisation de la consigne avec les propres mots de l'élève permet de palier à tout éventuel problème de compréhension lié à la syntaxe.

4ème étape : Identification des moyens disponibles pour réaliser la tâche

Enfin, l'élève doit raisonner sur les procédures à mettre en œuvre pour atteindre le but visé. Il réfléchit et organise la ou les action(s) à accomplir avant de se mettre au travail.

Ce cheminement intellectuel en quatre étapes a pour but de lever tout implicite pouvant être contenu dans la consigne.

3.3 Comment mettre en œuvre la méthodologie ?

Afin de permettre l'acquisition de la méthodologie, je la ritualise. C'est-à-dire que je demande aux élèves de l'appliquer pour chaque résolution de problème mathématique et pour chaque compréhension de texte littéraire, et ce durant mes deux journées d'enseignement. Les apprenants s'entraînent donc au minimum 4 fois par semaine.

J'enseigne dans un premier temps la méthodologie de lecture de consigne en résolution de problème, car l'aspect concret des mathématiques crée du sens et rend la pratique plus abordable.

Une fois que les élèves se sont familiarisés avec cette méthode de travail, c'est-à-dire trois semaines plus tard, je la transpose à la compréhension de texte. Les élèves appliquent la stratégie de lecture apprise précédemment à des consignes construites sur le même schéma.

La transversalité de cette méthode offre aux élèves un raisonnement identique dans deux champs disciplinaires différents, ce qui réduit le coût cognitif² de la lecture de consigne. Lorsque la méthodologie est acquise et qu'elle est devenue automatique, les élèves peuvent se concentrer essentiellement sur la réalisation de l'activité, qui est source d'apprentissage.

3.4 Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la méthodologie

- Avant :

J'informe les élèves sur le mode de présentation de la réponse. Cette exigence pédagogique est un invariant, identique en mathématiques et en français.

Pour rappel : L'élève doit fournir une production en deux temps :

- mise en avant par écrit des moyens utilisés pour répondre à la demande,
- puis rédaction d'une phrase construite.

Afin que l'élève puisse intégrer cet invariant, celui-ci est indiqué sur un affichage de classe (Cf. Annexe 1).

2- Ressources attentionnelles mobilisées lors de la réalisation d'une tâche. Concept utilisé par le psychologue John Sweller (1988) à travers l'appellation « charge cognitive » définissant la capacité de la mémoire de travail rendant les apprentissages possibles. Si une tâche la sollicite de manière trop importante, alors l'élève sera en surcharge cognitive ce qui entrave l'acquisition de compétences.

- Pendant :

Je commence par demander aux élèves d'expliquer comment lire une consigne. Ils partagent leurs réflexions pour mutualiser leurs compétences. Je recentre la discussion collective afin que les élèves évoquent les points clés d'une consigne qui structurent la méthodologie. J'interroge les élèves sur leurs manières de lire une consigne afin de faire émerger la méthodologie du groupe-classe. Elle est ainsi construite de manière mutualisée par la classe entière (élèves et enseignant), afin de lui donner du sens aux yeux des élèves. Ils disposent ensuite d'une fiche-guide qui reprend de manière claire et concise les étapes de la méthodologie avec des mots simples et des illustrations (Cf. Annexe 2). Les élèves s'y réfèrent régulièrement, jusqu'à ce que la méthodologie soit intégrée. J'ai pensé cette fiche en m'inspirant des travaux du professeur de pédagogie Pierre Vianin dans son ouvrage *L'aide stratégique aux élèves en difficulté* (2009, p.178-180), qui propose une « fiche-procédure » détaillant le fonctionnement cognitif que doit adopter l'apprenant pour déchiffrer une consigne³.

Durant un mois j'applique la méthodologie en me présentant comme modèle. Pour cela, j'explique plusieurs fois le cheminement intellectuel à suivre, en faisant une démonstration des quatre étapes de la méthodologie à l'ensemble de la classe, en utilisant un langage d'évocation de l'action. Afin de capter l'attention des élèves, j'utilise le Tableau Numérique Interactif et j'exige qu'ils fassent table rase. Après avoir écouté et regardé attentivement, les élèves doivent reproduire la méthodologie de lecture de consigne. Il s'agit d'un temps d'adaptation qui permet à ces jeunes élèves d'intégrer cette méthode de travail pour pouvoir l'appliquer de manière autonome.

Progressivement, les élèves apprennent la méthodologie et montrent l'exemple à leurs camarades au tableau. Dans un premier temps, ils appliquent la méthode de lecture de consigne en groupes hétérogènes. Ce socio-constructivisme⁴ permet aux élèves d'apprendre ensemble, de se compléter, et de consolider leur savoir-faire. Puis les élèves travaillent seuls lorsqu'ils sont prêts.

3- <https://www.cairn.info/loadimg.php?>

[FILE=DBU_PRAPE/DBU_VIANI_2009_01/DBU_VIANI_2009_01_0327/DBU_VIANI_2009_01_art19_img_024.jpg](https://www.cairn.info/loadimg.php?FILE=DBU_PRAPE/DBU_VIANI_2009_01/DBU_VIANI_2009_01_0327/DBU_VIANI_2009_01_art19_img_024.jpg) consulté le 17.05.17.

4- Terme issu des théories de Vygotsky (1934) psychologue du développement, et de Doise & Mugny (1981) professeurs en psychologie sociale à l'université de Genève, définissant un processus d'apprentissage généré par un conflit socio-cognitif issu d'interactions sociales. La confrontation de conceptions divergentes crée un déséquilibre qui entraîne une coopération collective visant la réorganisation du système de pensée. Les connaissances s'acquièrent ainsi par le biais d'une construction sociale.

Je suis à l'écoute des élèves et je les accompagne dans cette démarche réflexive. En effet, j'ai un rôle d'étayage très important, comme le soutient Bruner⁵ (1983) psychologue cognitiviste spécialisé dans l'éducation. Qu'ils soient en groupes ou seuls, j'interviens auprès des élèves de différentes manières en fonction de leurs besoins.

Tout d'abord, je réduis les degrés de liberté en recentrant l'attention des élèves sur l'étape en cours de traitement.

Je guide également les élèves dans la réalisation de chacune de ces étapes : en enrichissant leur bagage lexical, en les aiguillant sur la pertinence des informations, le but à atteindre et les moyens disponibles pour réaliser la tâche demandée. Je relance la réflexion des élèves.

Enfin j'instaure une relecture fréquente de la consigne tout au long de la réalisation de la tâche demandée. Le but étant que les élèves automatisent l'activité de feed-back, afin de contrôler l'adéquation entre le travail effectué et la consigne.

Pour que la consigne soit comprise par l'élève, il faut qu'elle ait du sens. C'est pourquoi, mes interactions orales avec les apprenants s'organisent autour de l'objectif d'apprentissage visé : la résolution d'un problème d'une part et la compréhension d'un texte d'autre part. En explicitant le contexte scolaire, l'élève perçoit l'intérêt du travail demandé, ce qui favorise la dévolution⁶ et donc son investissement dans la tâche donnée.

5- Théorie de Jérôme Bruner (1983), psychologue cognitiviste spécialisé dans l'éducation, qui présente six fonctions des interactions de tutelle de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant :

1- L'enrôlement : susciter l'adhésion du sujet à la tâche donnée.

2- La réduction des degrés de liberté : simplifier la tâche, décomposer l'objectif principal en sous-objectifs plus accessibles.

3- Le maintien de l'orientation : replacer au premier plan le but à atteindre.

4- La signalisation des caractéristiques déterminantes : mettre en évidence les informations pertinentes pour la réalisation de la tâche.

5- Le contrôle de la frustration : maintenir l'intérêt pour la tâche, dédramatiser l'erreur pour préserver la motivation.

6- La présentation d'un modèle : l'adulte effectue une démonstration de la démarche à suivre pour réaliser la tâche donnée, que l'apprenant imitera.

A travers cette médiation sociale, l'adulte prend en charge des éléments de la tâche afin de permettre à l'enfant de la réaliser. Cette aide au développement cognitif de l'enfant s'exerce sur un mode communicationnel, soulignant ainsi l'importance du langage oral.

6- Concept créé par Guy Brousseau (1990) didacticien des mathématiques, définissant l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage. Grâce à ce transfert, l'élève prend en charge la réalisation d'une tâche donnée, ce qui lui permet de s'approprier le savoir en jeu.

- Après :

Tant que l'application de la méthodologie n'est pas devenue un automatisme, je vérifie la réflexion menée lors de la lecture de consigne. Cette correction s'effectue de manière collective ou en groupe restreint, afin de prendre en compte le rythme d'apprentissage de chacun. Les étapes de la méthodologie sont exposées par les élèves, avant de vérifier l'adéquation entre les réponses fournies et la demande.

4. Résultats

4. 1. Comment tester l'efficacité de la méthodologie ?

Pour mesurer l'impact de la méthodologie sur la compréhension de consignes écrites :

- Pour chaque élève, j'ai comparé les travaux en amont (en octobre 2016) avec ceux réalisés après l'enseignement de la méthodologie (en mars et avril 2017).

- Je me suis intéressée aux productions effectuées en résolution de problèmes mathématiques et en compréhension de textes littéraires.

- J'ai analysé rigoureusement la réflexion menée lors de la lecture de la consigne et sa compréhension d'après la grille suivante (Grille d'observation de la méthodologie de lecture de consigne et du degré d'acquisition de la compréhension de consigne).

J'ai construit cette grille afin de coder le degré d'application des quatre étapes de la méthodologie (totale, partielle, absence) d'après des données clairement identifiables sur les écrits des élèves (Cf. Annexe 3). C'est-à-dire que dans un premier temps je relève les définitions de mots de vocabulaire écrites sur la copie. Puis je prends note des informations de la consigne entourées dans l'énoncé et je vois si elles sont pertinentes. J'observe ensuite les moyens utilisés pour réaliser la tâche qui peuvent être soit écrits à travers une recherche en mathématiques, soit soulignés dans le texte en français. Enfin, je relève la phrase réponse construite et j'analyse sa correspondance avec la demande.

**Grille d'observation de la méthodologie de lecture de consigne
et du degré d'acquisition de la compréhension de consigne :**

Exécution de la méthodologie enseignée	Application totale	Application Partielle	Absence	
Mots de vocabulaire soulignés et définis				
Informations pertinentes entourées				
Mise en évidence des moyens disponibles pour réaliser la tâche				
Production d'une phrase construite donnant la réponse				
Compréhension de la consigne	Acquis	A confirmer	En Cours d'Acquisition	Non Acquis
Adéquation du travail effectué avec la demande				

Remarque : Le degré de compréhension de la consigne est une compétence scolaire répertoriée dans les Instructions Officielle de l'Éducation Nationale, et son mode d'évaluation dépend des écoles. Je respecte donc les 4 degrés d'acquisition (acquis, à confirmer, en cours d'acquisition et non acquis) choisis par l'équipe pédagogique de mon lieu d'enseignement.

Pour cette étude, il est important de dissocier la réussite dans l'exécution de la tâche de la réussite dans l'exécution de la consigne.

J'évalue le cheminement intellectuel de l'élève pour réaliser la tâche demandée, et je le différencie du degré d'acquisition de la compétence travaillée à travers la tâche.

Exemple en résolution de problème mathématiques : Un élève a compris la consigne en ayant étudié son vocabulaire et ses mots clés. Il a effectué le bon calcul avec les bons nombres. Il a écrit une phrase qui répond à la question posée. Mais il fournit un résultat erroné car l'élève n'a pas acquis le répertoire additif en jeu dans la tâche demandée. Alors, bien que le résultat soit erroné, la réussite est totale pour l'étude menée, car l'élève a compris la consigne grâce au raisonnement adopté lors de sa lecture.

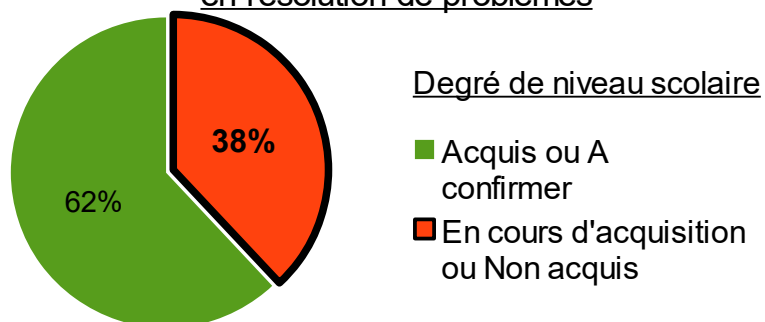
Si la méthodologie enseignée a été efficace, son exécution dans ses quatre composantes permet l'acquisition de la compréhension de la consigne. A l'inverse, si le dispositif n'a pas été efficace, l'exécution de la méthodologie s'accompagne d'une incompréhension de la consigne.

De plus, il est intéressant de comparer l'évolution de la compréhension de consigne avec l'évolution des performances par rapport à la tâche, afin d'observer un éventuel lien entre ces deux compétences.

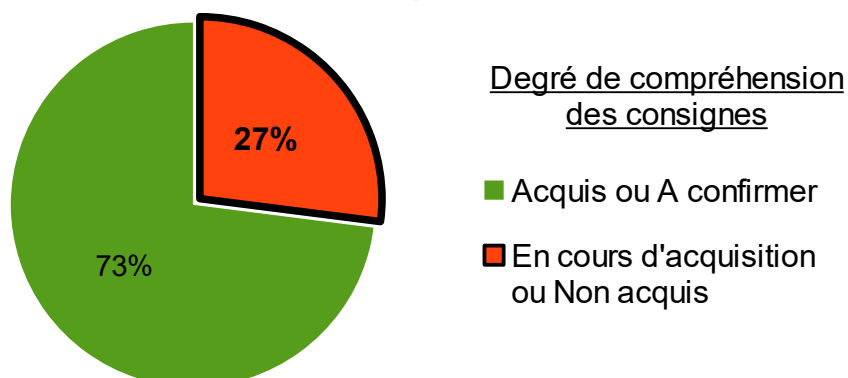
4. 2. Résultats en mathématiques

4. 2. 1. Données initiales servant de témoin

1. a. Evaluation diagnostique du niveau scolaire en résolution de problèmes



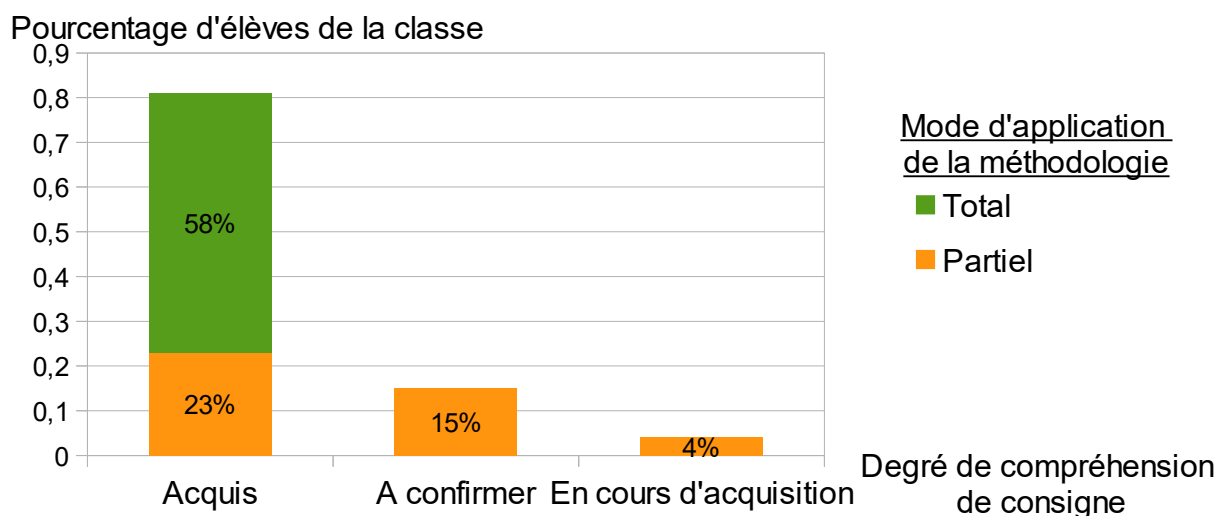
1. b. Evaluation diagnostique de la compréhension des consignes en mathématiques



Le degré de compréhension de la consigne est cohérent avec les résultats scolaires. C'est-à-dire que 27% des élèves éprouvent des difficultés dans la compréhension de consignes, et je les retrouve dans les 38% des élèves qui échouent dans les tâches mathématiques. Ce résultat met en évidence un lien entre les compétences en compréhension de consignes et les performances dans la réalisation de la tâche.

4. 2. 2. Application de la méthodologie en 4 étapes

2. Degré d'acquisition de la compréhension de consigne en mathématiques en fonction du mode d'application de la méthodologie



J'observe que :

- Les 58% d'élèves qui ont appliqué la totalité de la méthodologie ont acquis la compréhension de consigne en résolution de problèmes, sachant que :

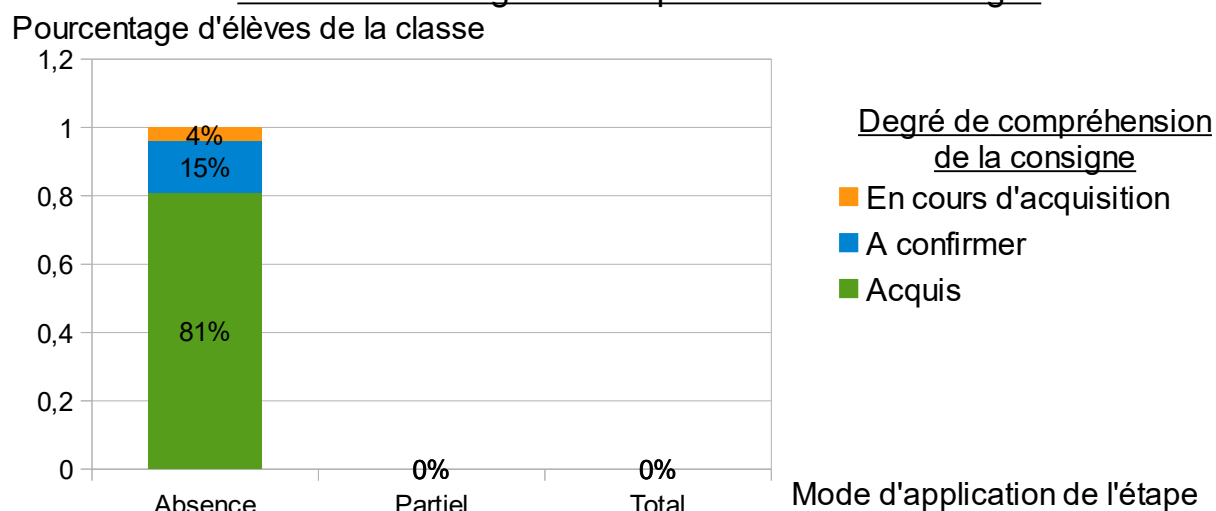
- . La moitié d'entre-eux présentent des facilités en mathématiques.
- . Et l'autre moitié sont des élèves d'un niveau scolaire moyen ou faible en mathématiques.

- Parmi les 42% d'élèves qui ont appliqué le dispositif partiellement :

- . 23% d'élèves ont acquis la compétence visée. Ce sont des élèves d'un bon niveau en mathématiques.
- . 15% doivent la confirmer et 4% sont en train de l'acquérir. Ce pourcentage correspond à des élèves qui présentent des difficultés scolaires.

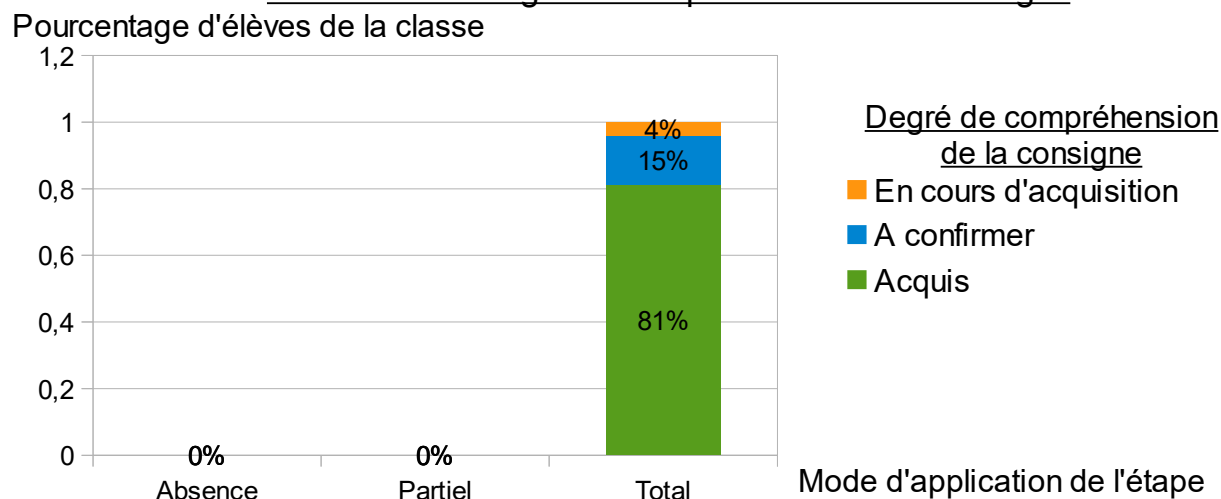
Ces résultats démontrent qu'une application de la totalité de la méthodologie enseignée favorise grandement l'acquisition de la compréhension de consigne en résolution de problèmes, quel que soit le niveau scolaire des élèves. Tandis qu'une application partielle entraîne une acquisition moindre de la compétence visée pour des élèves en difficultés scolaires.

3. Mode d'application de l'étape 1 de la méthodologie en mathématiques en fonction du degré de compréhension de la consigne



Je constate que l'étape 1 « étude du vocabulaire » n'est réalisée par aucun élève pour ces résolutions de problèmes. Cela s'explique par le fait que les mots de vocabulaires énoncés sont connus de tous, et qu'il n'est pas nécessaire de les définir pour comprendre la sémantique de la consigne.

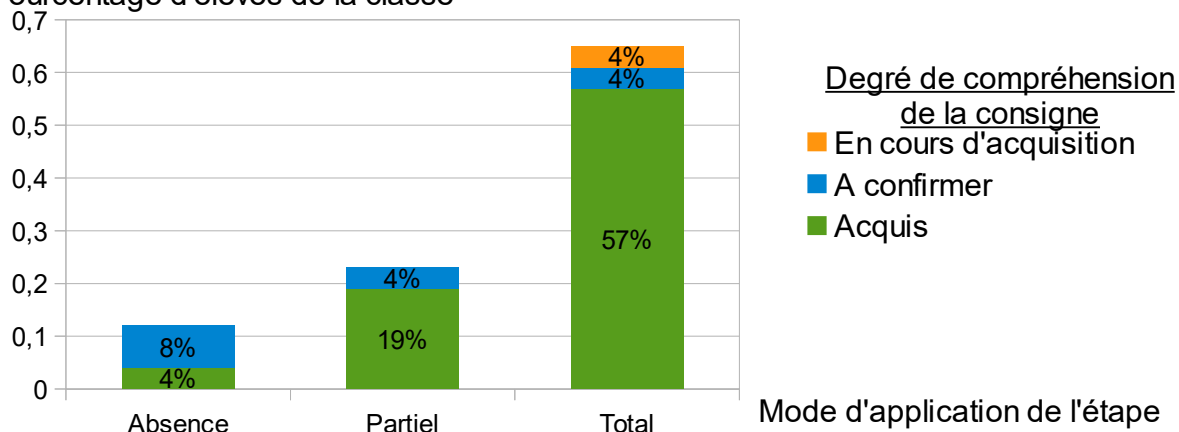
4. Mode d'application de l'étape 4 de la méthodologie en mathématiques en fonction du degré de compréhension de la consigne



A l'inverse, je m'aperçois que l'étape 4 « production d'une phrase réponse construite » a été réalisée par l'ensemble des élèves, et que 81% des élèves ont acquis la compétence visée, 15% doivent la confirmer et 4% sont en train de l'acquérir. Je peux en déduire que la production d'une phrase réponse va de pair avec une bonne compréhension de consignes en mathématiques.

5. Mode d'application de l'étape 2 de la méthodologie en mathématiques en fonction du degré de compréhension de la consigne

Pourcentage d'élèves de la classe



L'étape 2 de la méthodologie a été réalisée entièrement par 65% des élèves, tandis que 23% ne l'ont mise en œuvre que partiellement et 12% ne l'ont pas appliquée.

Tout d'abord, parmi les 12% d'élèves qui n'ont pas appliqué cette étape, les 8% qui doivent confirmer l'acquisition de la compétence visée ont vu leur degré de compréhension de la consigne diminuer (Cf. Annexe 4).

Il semble donc que « mettre en évidence les informations importantes » soit une étape importante pour la compréhension de consignes en mathématiques.

Il est également intéressant de remarquer que parmi les 23% qui ont effectué cette étape partiellement, les 19% qui ont acquis la compréhension de consigne, représentent des élèves d'un bon niveau en mathématiques (Cf. Annexe 5).

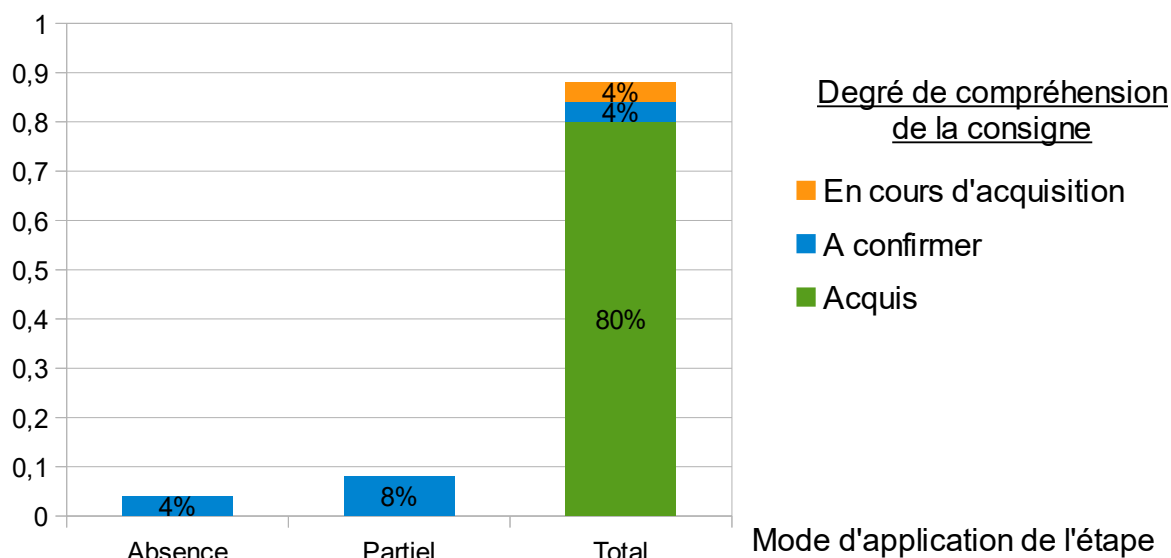
De ce fait, « entourer l'intégralité des informations importantes » n'est pas une étape essentielle à la bonne compréhension de la consigne pour des élèves d'un bon niveau en mathématiques.

Il est à noter que la moitié des 57% d'élèves qui ont appliqué cette étape entièrement sont des élèves en difficultés scolaires qui ont progressé d'un ou deux degrés pour acquérir totalement la compréhension de consigne (Cf. Annexe 6).

Par conséquent, l'action d'« entourer les informations importantes » constitue une aide à la compréhension des consignes pour les élèves d'un niveau scolaire moyen ou faible.

6. Mode d'application de l'étape 3 de la méthodologie en mathématiques en fonction du degré de compréhension de la consigne

Pourcentage d'élèves de la classe



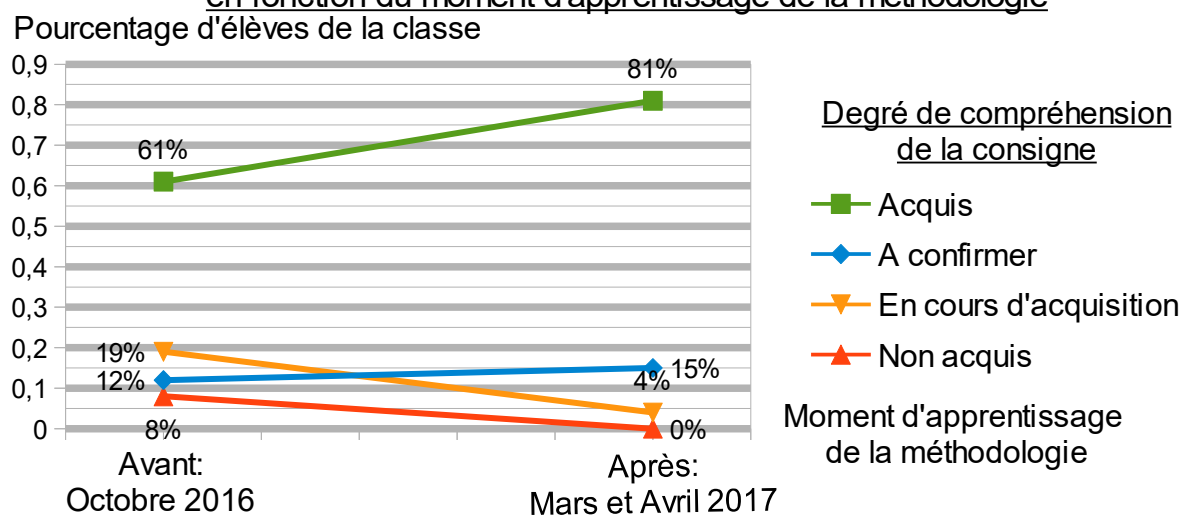
L'étape 3 de la méthodologie a été réalisée entièrement par 88% des élèves, tandis que 8% l'ont mise en œuvre partiellement et 4% ne l'ont pas appliquée.

Il est intéressant de remarquer que 80% des 88% d'élèves qui ont effectué cette étape entièrement ont acquis la compréhension de consigne. Tandis que les 12% d'élèves qui n'ont appliqué l'étape que partiellement, ou qui ne l'ont pas mise en œuvre, doivent confirmer l'acquisition de la compétence visée.

De plus, les 88% d'élèves qui ont appliqué totalement cette étape sont composés pour moitié d'élèves présentant des difficultés dans cette discipline scolaire (Cf. Annexe 7), et pour une seconde moitié d'élèves ayant un bon niveau en mathématiques (Cf. Annexe 8). Ces résultats démontrent que l'étape « mettre en évidence les moyens nécessaires à la réalisation la tâche » aide les élèves à acquérir la compréhension de consigne en résolution de problèmes, quel que soit leur niveau scolaire.

4. 2. 3. Évolution de la compréhension de consigne

7. Evolution du degré de compréhension de la consigne en mathématiques en fonction du moment d'apprentissage de la méthodologie



L'application de la méthodologie enseignée s'accompagne d'une progression de la compréhension de consigne en mathématiques. L'évolution sur 7 mois (d'octobre 2016 à avril 2017) est très significative, car au total ce sont 46% des élèves qui ont progressé, soit près de la moitié de la classe:

- Le taux d'acquisition de la compréhension de consigne est passé de 61% à 81%, représentant une hausse de 20% d'élèves de la classe.

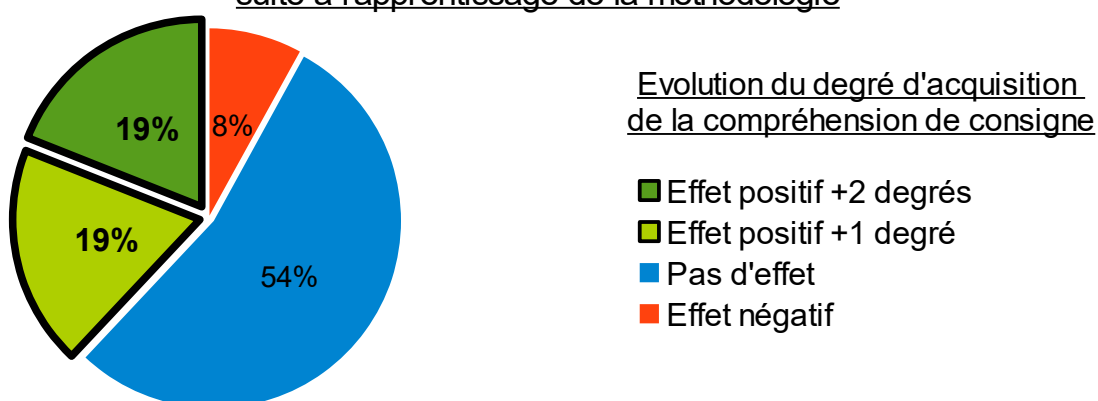
- Le pourcentage d'élèves devant confirmer de la compétence visée est passé de 12% à 15%, représentant une hausse de 3% sur l'ensemble de la classe.

- Le pourcentage d'élèves étant en train d'acquérir la compétence visée est passé de 19% à 4%, correspondant à une progression de 15% sur l'ensemble de la classe.

- Le pourcentage d'élèves désarmés face à l'énoncé est réduit à néant, soit à une progression de 8%. C'est donc une grande satisfaction de constater que le seuil de non-acquisition de la compréhension de consigne en résolution de problèmes est de 0%.

Par conséquent, suite à l'apprentissage de la méthodologie enseignée, tous les élèves comprennent ce qui leur est demandé dans les consignes.

8. Evolution de la compréhension des consignes en mathématiques suite à l'apprentissage de la méthodologie



Dans la classe, 54% des élèves ont totalement acquis la compréhension de la consigne avant l'apprentissage de la méthodologie, c'est pourquoi ils ne peuvent pas progresser davantage dans la compétence visée. Ces élèves, d'un bon niveau scolaire, ont alors stabilisé leur niveau de compréhension de la consigne après apprentissage de la méthodologie (Cf. Annexe 9).

Le niveau de compréhension de consigne a baissé pour 8% des élèves, ce qui se retrouve dans la baisse générale du niveau scolaire en mathématiques. Il s'agit de deux élèves dont le niveau scolaire est fragile : un élève arrive directement de la Grande Section et un autre élève éprouve des difficultés scolaires passagères suite à une gestion difficile du comportement (Cf. Annexe 10). Leurs acquis scolaires sont fragiles, ce qui les freine dès lors que les tâches scolaires se complexifient conformément à la progression de l'année de CE1. Ce faible effectif ne remet pas en cause l'impact positif de la méthodologie sur la compréhension de consigne en résolution de problèmes.

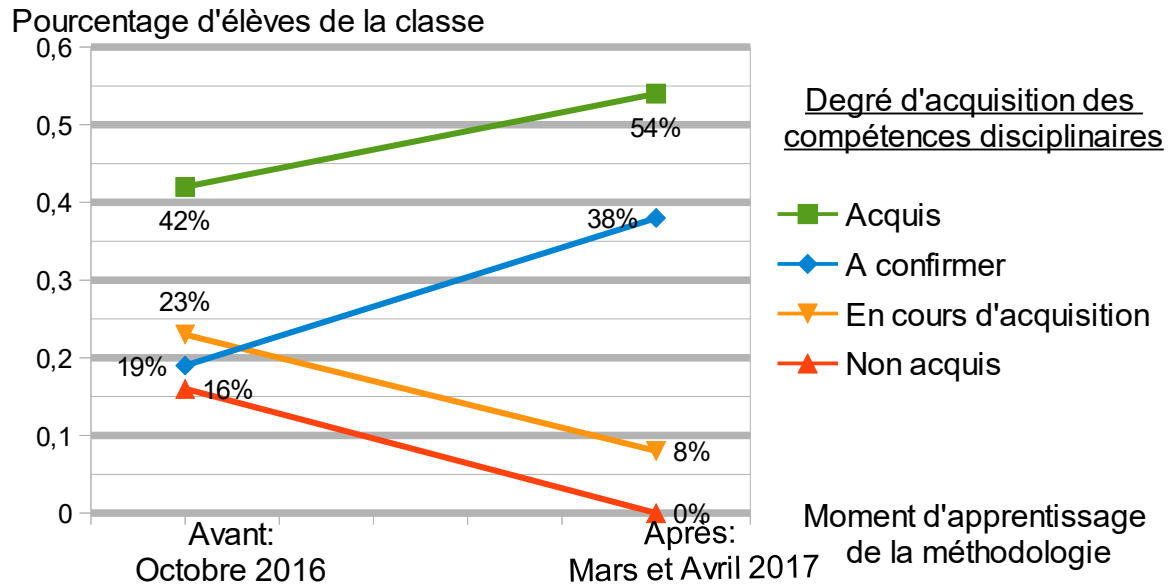
Tous les élèves d'un niveau de compréhension de consigne mathématiques moyen ou faible ont progressé. (Cf. Annexe 11). Et la méthodologie appliquée a eu un effet bénéfique sur le niveau de compréhension de consigne de la classe pour 38% des élèves :

- 19% des élèves ont progressé d'un degré,
- 19% des élèves ont progressé de 2 degrés.

Pour conclure, la méthodologie mise en place améliore la compréhension de consigne en résolution de problèmes mathématiques, et l'impact de cette méthodologie est d'autant plus positif pour les élèves en difficultés scolaires.

4. 2. 4. Évolution du niveau scolaire

9. Evolution du niveau scolaire en mathématiques en fonction du moment d'apprentissage de la méthodologie



L'évolution en résolution de problèmes mathématiques sur 7 mois est très encourageante, car ce sont 62% des élèves qui ont progressé, soit 6 élèves sur 10 :

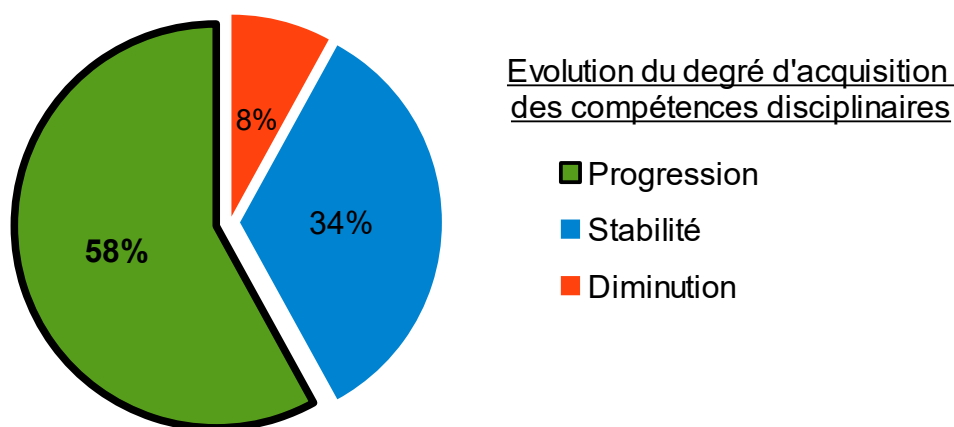
- Le taux d'acquisition des compétences en résolution de problèmes est passé de 42% à 54%, représentant une hausse de 12% d'élèves de la classe.

- Le pourcentage d'élèves devant confirmer les compétences a doublé, en passant de 19% à 38%, soit une hausse de 19%.

- Le pourcentage d'élèves en train d'acquérir les compétences est passé de 23% à 8%, soit une progression de 15% sur l'ensemble de la classe.

- Le pourcentage d'élèves n'ayant pas acquis les compétences est réduit à néant, ce qui représente une progression de 16%.

10. Evolution du niveau scolaire en mathématiques après apprentissage de la méthodologie



Dans la classe, 34% des élèves ne voient pas leur niveau scolaire évoluer dans la tâche donnée, car ils ont déjà acquis les compétences mathématiques travaillées. Il leur est donc impossible de progresser davantage.

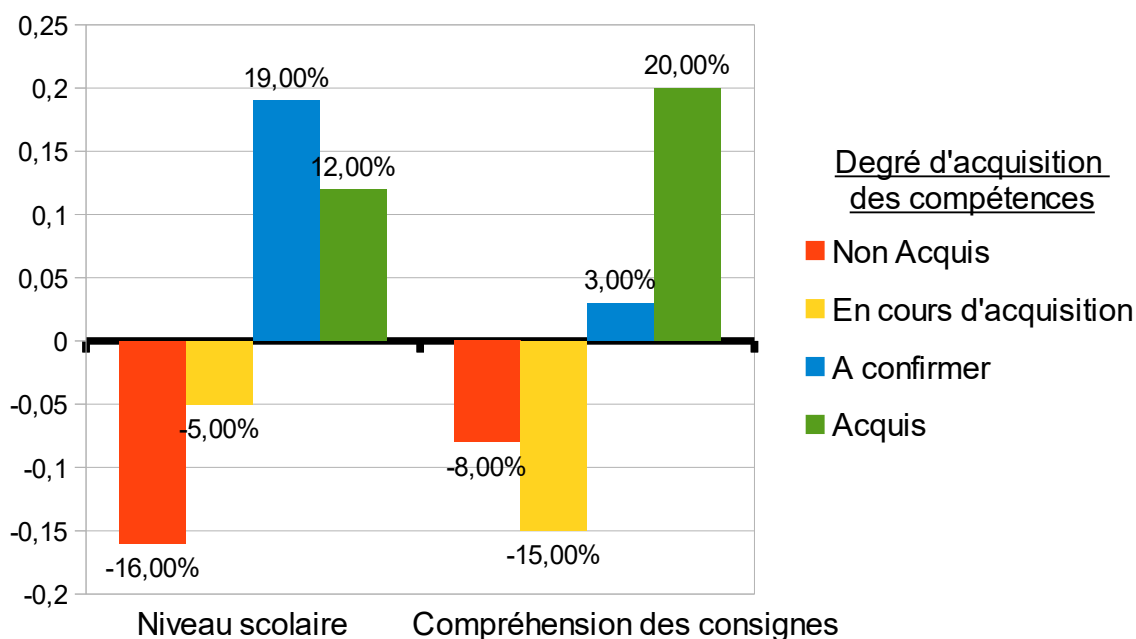
Pour 8% des élèves, le niveau de compétences diminue dans ces tâches de résolution de problèmes. Cette baisse peut s'expliquer par le fait que ces élèves n'ont pas un degré d'acquisition des compétences mathématiques assez élevé pour pouvoir réaliser des tâches davantage complexes, conformément aux progressions de CE1.

Le niveau scolaire a progressé pour 58% des élèves, qui ont acquis un ou deux degré(s) de compétences supérieur(s) en résolution de problèmes mathématiques.

D'une manière générale, tous les élèves d'un niveau scolaire moyen ou faible en résolution de problèmes mathématiques ont progressé.

4. 2. 5. Compréhension de consigne et niveau scolaire

11. Evolution du niveau scolaire et de la compréhension des consignes suite à l'apprentissage de la méthodologie en mathématiques



Au niveau de la compréhension des consignes, je constate :

- une hausse de 20% d'élèves ayant acquis la compétence visée,
- une augmentation de 3% d'élèves en train d'acquérir la compréhension de consigne en mathématiques,
- une diminution de 15% d'élèves en train d'acquérir ce savoir-faire.
- et une diminution de 8% d'élèves n'ayant pas acquis la compétence.

Concernant le niveau scolaire des élèves, je relève :

- une hausse de 12% d'élèves ayant acquis des compétences en résolution de problèmes,
- une hausse de 19% d'élèves devant confirmer l'acquisition de ces compétences,
- une diminution de 4% d'élèves en train d'acquérir les compétences en jeu dans les tâches mathématiques étudiées,
- et une diminution de 31% d'élèves n'ayant pas acquis ces compétences disciplinaires.

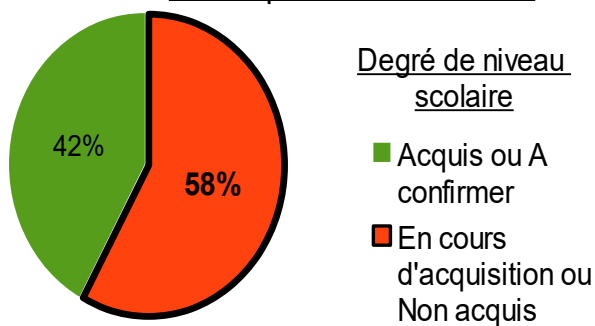
Les données de cette étude en compréhension de consigne sont sensiblement similaires à celles relevées dans les livrets scolaires des élèves au niveau des compétences mathématiques en résolution de problème.

Je peux en déduire que l'amélioration de la compréhension de consignes mathématiques a un effet bénéfique significatif sur le niveau scolaire dans cette discipline.

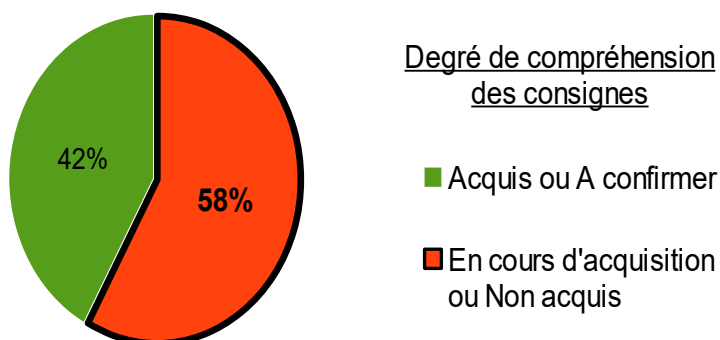
4. 3. Résultats en français

4. 3. 1. Données initiales servant de témoin

12. a. Evaluation diagnostique du niveau scolaire en compréhension de textes



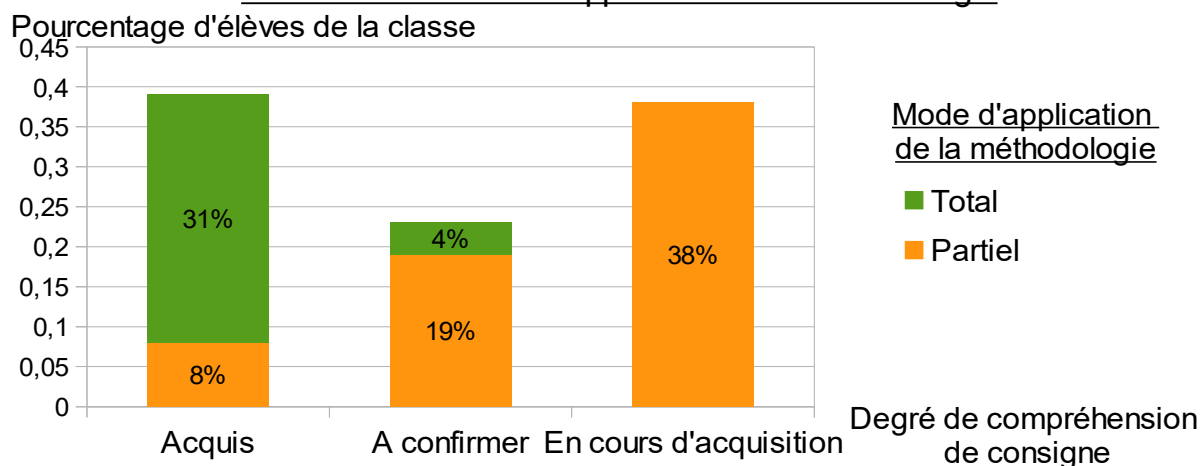
12. b. Evaluation diagnostique de la compréhension des consignes en français



J'observe que le degré de compréhension de la consigne en français est identique aux résultats scolaires, c'est à dire que les 58% d'élèves de la classe qui éprouvent des difficultés dans la compréhension des consignes échouent dans les tâches littéraires données.

4. 3. 2. Application de la méthodologie en 4 étapes

13. Degré d'acquisition de la compréhension de consigne en français en fonction du mode d'application de la méthodologie



Parmi les 35% d'élèves qui ont mis en œuvre la totalité de la méthodologie :

- 31% ont acquis la compréhension de consigne en compréhension de textes littéraires,

- 4% doivent confirmer l'acquisition de cette compétence.

Il est à noter qu'une moitié des 35% sont des élèves présentant des facilités en français, et que l'autre moitié correspond à des élèves d'un niveau scolaire moyen ou faible dans ce champ disciplinaire.

Parmi les 65% d'élèves qui ont appliqué le dispositif partiellement :

- 8% ont acquis la compréhension de consignes littéraires,

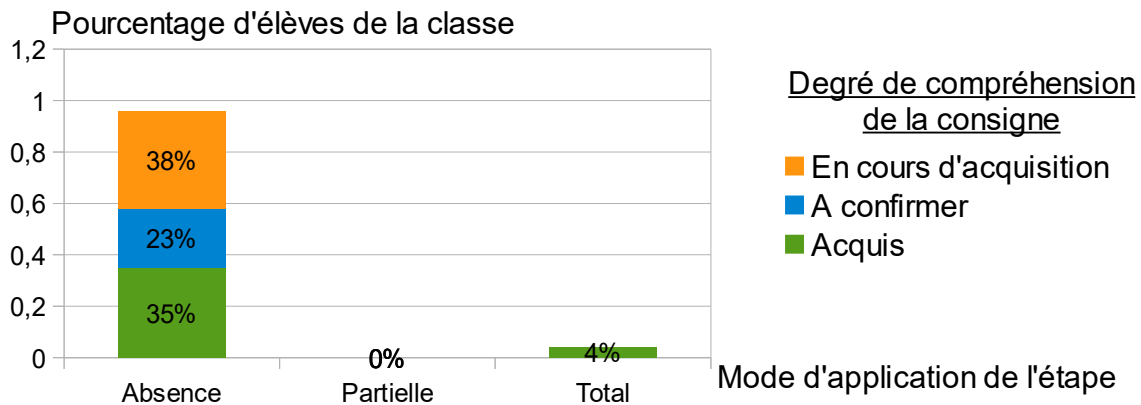
- 19% doivent la confirmer,

sachant que ces 27% correspondent à des élèves d'un bon niveau en français.

- 38% sont train de l'acquérir, et ce sont des élèves qui présentent des difficultés dans la discipline étudiée.

Ces résultats démontrent qu'une application de la totalité de la méthodologie enseignée favorise grandement l'acquisition de la compréhension de consigne en compréhension de textes littéraires, quel que soit le niveau scolaire des élèves. Tandis qu'une application partielle entraîne une acquisition moindre de la compétence visée, notamment pour des élèves en difficultés scolaires.

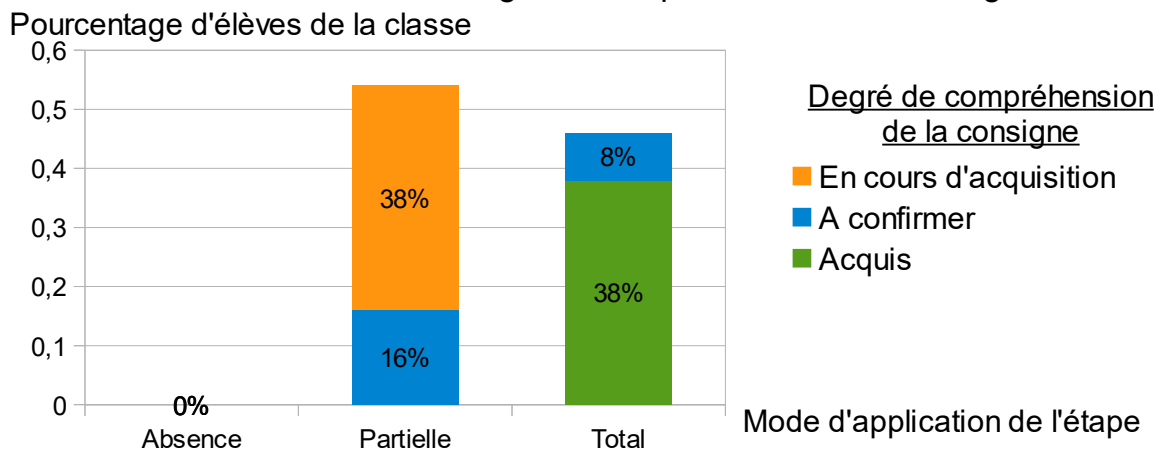
14. Mode d'application de l'étape 1 de la méthodologie en français en fonction du degré de compréhension de la consigne



Je constate que l'étape 1 « étude du vocabulaire » est réalisée seulement par 4% des élèves de la classe en compréhension de textes. Cela s'explique par le fait que les mots de vocabulaires énoncés sont familiers aux élèves. Il n'est donc pas indispensable de les définir pour comprendre la sémantique de la consigne.

De plus, les résultats de l'étude montrent que la recherche de mots dans le dictionnaire va de pair avec une acquisition de la compréhension de consigne (Cf. Annexe 12). Et si elle s'avère nécessaire, l'étude du vocabulaire se révèle être une étape fructueuse qui participe à la compréhension de la demande.

15. Mode d'application des étape 2 et 3 de la méthodologie en français en fonction du degré de compréhension de la consigne



Les résultats obtenus pour la seconde et la troisième étape de la méthodologie sont identiques, car ces deux étapes nécessitent la même action en français c'est à dire souligner les informations du texte qui ont permis de répondre à la demande : d'une part en « entourant les informations importantes » de la consigne, et d'autre part en « mettant en évidence les moyens nécessaires à la réalisation de la tâche » au sein du texte.

Les étapes 2 et 3 de la méthodologie ont été appliquées par tous les élèves de la classe. Elles ont été réalisées entièrement par 46% des élèves, et mises en œuvre partiellement par 54% d'élèves.

Tout d'abord, il est intéressant de remarquer que parmi les 54% d'élèves qui ont effectué ces étapes partiellement :

- les 16% qui ont doivent confirmer la compréhension de consigne sont des élèves d'un bon niveau scolaire (Cf. Annexe 13),

- les 38% qui sont en train d'acquérir la compréhension de consigne sont pour une moitié des élèves d'un niveau moyen qui stabilisent leur degré de compréhension de consignes littéraires (Cf. Annexe 14), et pour une autre moitié des élèves d'un niveau faible qui acquièrent un degré supérieur dans la compétence visée (Cf. Annexe 15).

Ces résultats démontrent que lorsque ces étapes sont réalisées partiellement, elles engendrent une moindre progression dans la compréhension de consignes en français chez des élèves d'un niveau scolaire moyen ou faible.

D'autre part, parmi les 46% d'élèves qui ont appliqué ces étapes entièrement :

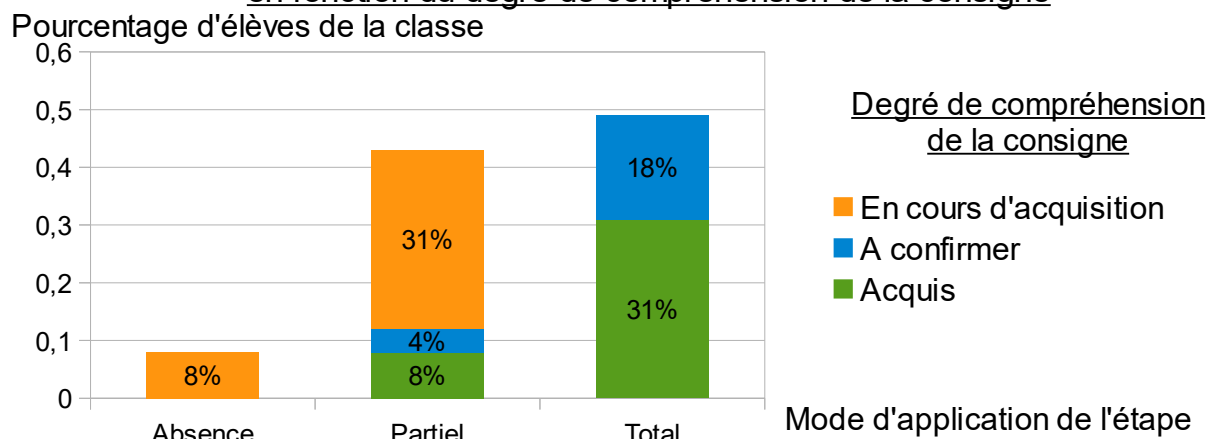
- la moitié sont des élèves en difficultés scolaires, qui ont progressé d'un ou deux degrés pour acquérir totalement la compréhension de consigne (Cf. Annexe 16),

- l'autre moitié est constituée d'élèves d'un bon niveau scolaire, qui stabilisent leur degré de compréhension de consignes (Cf. Annexe 17).

Je peux en conclure que l'application partielle ou totale des étapes 2 et 3 en français n'influe pas sur la bonne compréhension de la consigne pour des élèves ayant des facilités dans cette discipline.

Tandis que, lorsqu'elles sont appliquées entièrement, ces étapes constituent une aide majeure à la compréhension de consignes en français pour des élèves en difficultés scolaires.

16. Mode d'application de l'étape 4 de la méthodologie en français en fonction du degré de compréhension de la consigne



L'étape 4 de la méthodologie a été réalisée entièrement par 49% des élèves, tandis que 43% des élèves l'ont appliqué partiellement et 8% ne l'ont pas mise en œuvre.

Il est intéressant de remarquer que :

- sur les 49% d'élèves qui ont effectué cette étape entièrement, 31% ont acquis la compréhension de consigne et 18% doivent l'appliquer.

- sur les 43% d'élèves qui ont réalisé cette étape partiellement, 31% sont en train d'acquérir la compétence visée, tandis que seulement 4% doivent confirmer son acquisition et que 8% l'ont acquise.

- les 8% qui n'ont pas mis en œuvre cette étape sont en train d'acquérir la compréhension de consigne en français.

Bien que les résultats de l'étape 4 soient plus nuancés, ils s'apparentent à ceux des étapes 2 et 3, c'est à dire que la « production d'une phrase réponse construite » :

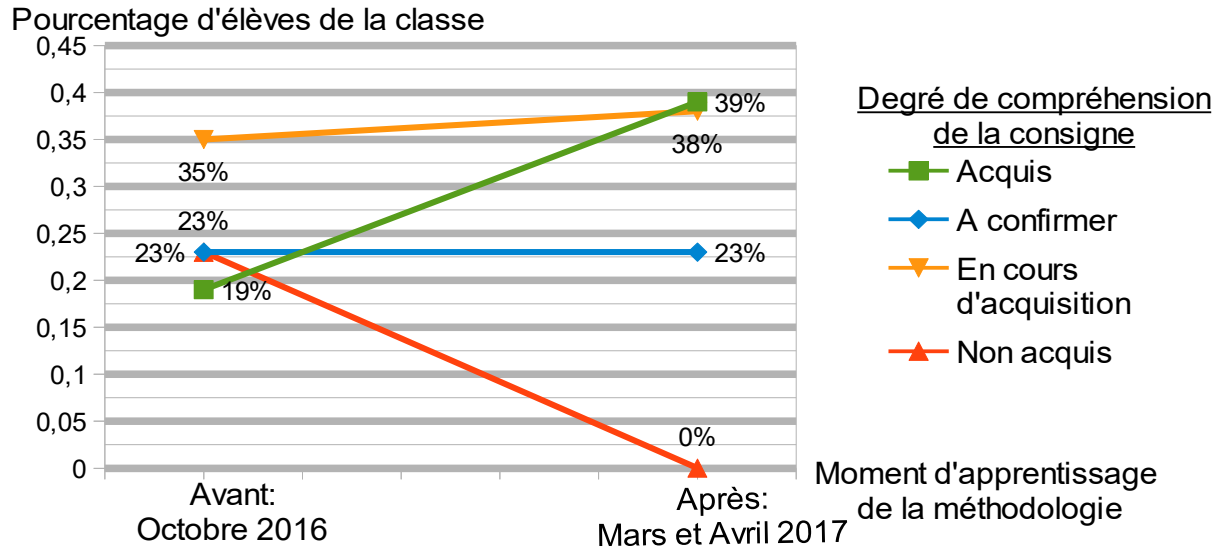
- ne modifie pas la bonne compréhension de la consigne pour des élèves ayant des facilités en français (Cf. Annexe 18),

- engendre une progression mineure de la compréhension de la consigne littéraire, lorsqu'elle est appliquée partiellement pour des élèves en difficultés en français (Cf. Annexes 19 et 20),

- constitue en revanche une aide influente dans la compréhension des consignes pour les élèves d'un niveau scolaire moyen ou faible, lorsqu'elle est réalisée entièrement (Cf. Annexe 21).

4. 3. 3. Évolution de la compréhension de consigne

17. Evolution du degré de compréhension de la consigne en français en fonction du moment d'apprentissage de la méthodologie

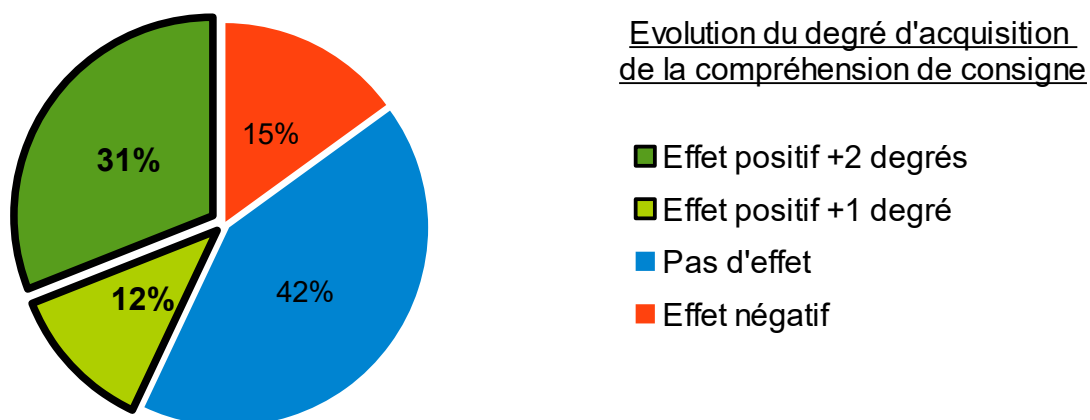


L'application de la méthodologie enseignée s'accompagne d'une progression de la compréhension de consigne en français. L'évolution sur 7 mois (d'octobre 2016 à avril 2017) est très significative, car au total ce sont 46% des élèves qui ont progressé, soit près d'un élève sur deux :

- Le taux d'acquisition de la compréhension de consigne est passé de 19% à 39%, représentant une progression pour 20% d'élèves de la classe.
- Le pourcentage d'élèves devant confirmer de la compétence visée s'est stabilisé à 23%.
- Le pourcentage d'élèves en train d'acquérir la compétence visée est passé de 35% à 38%, soit une légère hausse de 3% sur l'ensemble de la classe.
- Le pourcentage d'élèves désarmés face à l'énoncé est réduit à néant, ce qui se traduit par une progression de 23%.

Par conséquent, suite à l'apprentissage de la méthodologie enseignée, tous les élèves comprennent ce qui leur est demandé à travers la consigne. Et c'est une grande satisfaction de constater que le seuil de non-acquisition de la compréhension de consigne en compréhension de textes ne concerne plus aucun élève de la classe.

18. Evolution de la compréhension des consignes en français suite à l'apprentissage de la méthodologie



Dans la classe, 42% des élèves stabilisent leur degré de compréhension de la consigne après apprentissage de la méthodologie, sachant que parmi eux :

- les deux tiers comprenaient les consignes avant l'apprentissage de la méthodologie, c'est pourquoi ils ne peuvent pas progresser davantage dans la compétence visée (Cf. Annexe 22),

- le tiers restant est en train d'acquérir la compétence visée et ne progresse pas davantage suite à une application partielle de la méthodologie (Cf. Annexes 14 et 19).

Je constate également que le niveau de compréhension de consigne a baissé pour 15% des élèves, ce qui se retrouve dans la baisse générale du niveau scolaire en français. Il s'agit d'élèves dont les acquis scolaires sont fragiles, ce qui les freine dès lors que les tâches scolaires se complexifient conformément à la progression de l'année de CE1 (Cf. Annexe 23). Ce faible effectif ne remet pas en cause l'impact positif de la méthodologie sur la compréhension de consigne en résolution de problèmes.

Il est important de souligner que tous les élèves d'un niveau de compréhension de consigne faible en français ont progressé (Cf. Annexe 24).

Et la méthodologie appliquée a eu un effet bénéfique sur le niveau de compréhension de consigne de la classe pour 43% des élèves :

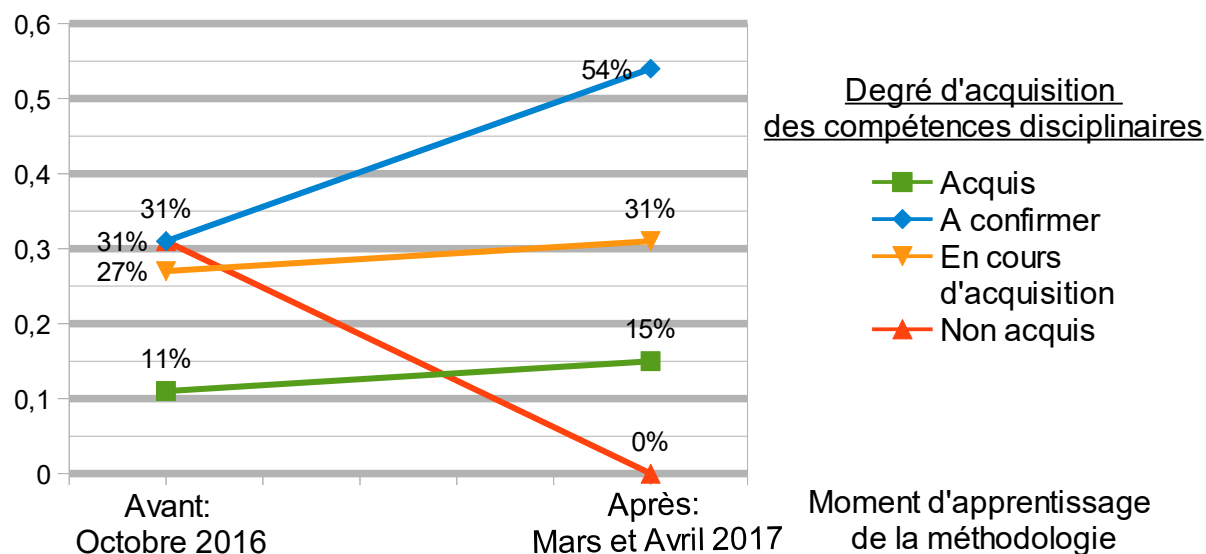
- 12% des élèves ont progressé d'un degré,
- 31% des élèves ont progressé de 2 degrés.

Au vu de ces résultats, je peux conclure que la méthodologie mise en place améliore la compréhension de consigne en compréhension de textes, et que l'impact de cette méthodologie est d'autant plus positif pour les élèves en difficultés scolaires.

4. 3. 4. Évolution du niveau scolaire

19. Evolution du niveau scolaire en français en fonction du moment d'apprentissage de la méthodologie

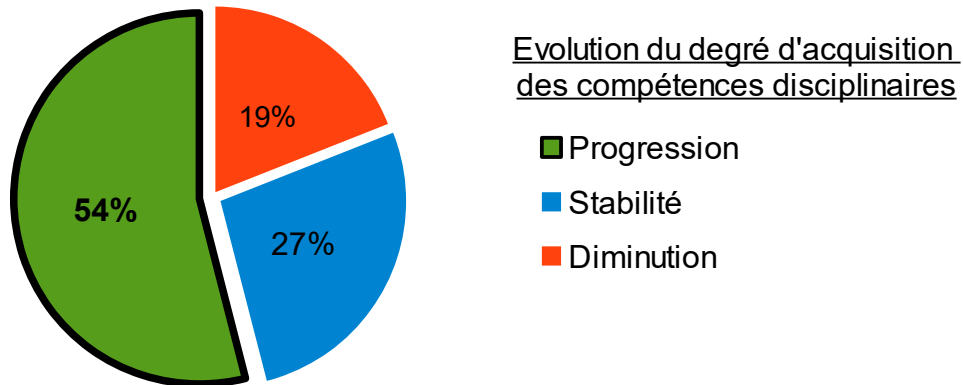
Pourcentage d'élèves de la classe



L'évolution en compréhension de textes littéraires sur 7 mois est très encourageante, car ce sont 62% des élèves qui ont progressé, soit 6 élèves sur 10 :

- Le taux d'acquisition des compétences en compréhension de textes est passé de 11% à 15%, soit une hausse de 4%,
- Le pourcentage des élèves devant confirmer les compétences est passé de 31% à 54%, soit une progression de 23%,
- Le pourcentage des élèves en train d'acquérir les compétences est passé de 27% à 31%, soit une augmentation de 4%,
- Le pourcentage des élèves n'ayant pas acquis les compétences visées est réduit à néant, ce qui se traduit par une progression de 31%.

20. Evolution du niveau scolaire en français après apprentissage de la méthodologie



J'observe que 27% des élèves de la classe ne voient pas leur niveau évoluer en compréhension de texte, sachant que :

- la majorité d'entre-eux a déjà acquis les compétences littéraires nécessaires à la compréhension de texte. Il leur est donc impossible de progresser davantage.

- une minorité de ces élèves n'a plus qu'à confirmer l'acquisition de ces compétences. Ils stabilisent ainsi un degré d'acquisition correct.

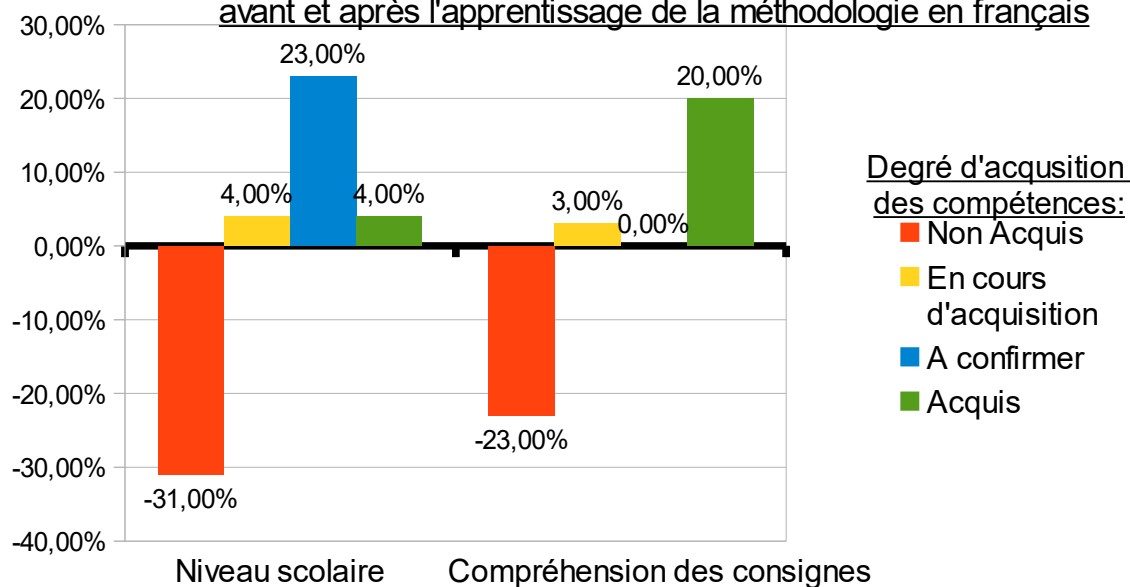
Pour 19% des élèves, le niveau de compétences diminue dans ces tâches de compréhension de textes. Cette baisse s'explique par le fait que ces élèves ne bénéficient pas d'une capacité de concentration assez élevée pour pouvoir réaliser des tâches davantage complexes et donc coûteuses d'un point de vue cognitif, conformément aux progressions de CE1.

En revanche, le niveau scolaire a progressé pour 54% des élèves, qui ont acquis un ou deux degré(s) de compétences supérieur(s) en compréhension de textes.

D'une manière générale, je constate que tous les élèves d'un niveau scolaire moyen ou faible en compréhension de texte ont progressé.

4. 3. 5. Compréhension de consigne et niveau scolaire

21. Evolution du niveau scolaire et de la compréhension des consignes avant et après l'apprentissage de la méthodologie en français



Au niveau de la compréhension des consignes, je constate :

- une hausse de 20% d'élèves ayant acquis la compétence visée,
- une augmentation de 3% d'élèves en train d'acquérir la compréhension de consigne en français,
- et une diminution de 23% d'élèves n'ayant pas acquis cette compétence.

Concernant le niveau scolaire des élèves, je relève :

- une hausse de 4% d'élèves ayant acquis des compétences en compréhension de textes,
- une hausse de 23% d'élèves devant confirmer l'acquisition de ces compétences,
- une hausse de 4% d'élèves en train d'acquérir les compétences en jeu dans les tâches littéraires étudiées,
- et une diminution de 31% d'élèves n'ayant pas acquis ces compétences disciplinaires.

De fait, les données de cette étude en compréhension de consigne sont sensiblement similaires à celles relevées dans les livrets scolaires des élèves au niveau des compétences en compréhension de textes.

Par conséquent, l'amélioration de la compréhension de consigne en français a un effet bénéfique significatif sur le niveau scolaire dans la discipline étudiée.

5. Discussion

5. 1. Retour sur l'hypothèse initiale

Les résultats obtenus permettent d'aboutir aux analyses suivantes, validant l'hypothèse de départ selon laquelle une méthodologie appliquée de manière transversale en français et en mathématiques améliore la compréhension de consignes écrites :

- Tout d'abord, l'application de la méthodologie de lecture de consignes favorise la compréhension de consignes aussi bien en français qu'en mathématiques. La méthode de travail enseignée modifie le rapport à la consigne. Les élèves la décortiquent, s'interrogent pour en comprendre le sens. Ils se familiarisent avec la consigne et acquièrent ainsi un comportement de bon lecteur de ce discours initiateur d'action.

- Plus particulièrement, l'application de la totalité de la méthodologie enseignée, dans ses 4 étapes, contribue davantage à la compréhension de consigne dans les deux champs disciplinaires étudiés pour les élèves en difficultés, contrairement à une application partielle de la méthodologie. En effet, les élèves d'un niveau scolaire moyen et faible ont besoin de structurer leur lecture de consigne afin de comprendre ce qui leur est demandé et savoir comment répondre à la demande.

- Enfin, l'amélioration de la compréhension de consigne va de pair avec une hausse du niveau scolaire dans les deux domaines étudiés. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait qu'une bonne compréhension de consigne dégage des capacités cognitives disponibles pour la réalisation de la tâche et l'acquisition des compétences disciplinaires en jeu.

5. 2. Le transfert des mathématiques au français

L'étude démontre des résultats similaires en mathématiques et en français. L'application totale de la méthodologie a un effet bénéfique sur la compréhension de consignes dans les deux domaines étudiés. Par conséquent, sa transversalité est validée.

Pour rendre ce transfert possible, j'ai travaillé par étapes en suivant les recommandations de Marc Romainville (2007) docteur en sciences de l'éducation :

- Tout d'abord, les élèves s'interrogent sur la lecture de consignes en mathématiques. Les compétences méthodologiques sont développées en contexte. Le mode de pensée réflexif adhère ainsi à son objet d'étude : les consignes en résolution de problème. De plus, les mathématiques sont majoritairement accessibles aux élèves de la classe (Cf. 4. 2. 1. Données initiales servant de témoin). De ce fait, les apprenants sont confrontés à un obstacle franchissable.

- S'en suit une pause analytique, permettant de prendre de la distance par rapport à l'action. Les élèves s'interrogent sur leurs façons de lire les consignes et explicitent leurs stratégies mentales. Cette phase de recul réflexif aboutit à la construction mutualisée de la méthodologie de manière décontextualisée. Les élèves prennent conscience du cheminement intellectuel qui leur permet de lire les consignes. Puis ils s'exercent sur différentes résolutions de problèmes durant plusieurs semaines.

- Une fois que les élèves se sont familiarisés avec la méthodologie, ils l'appliquent sur une seconde tâche issue d'un autre champ disciplinaire : la compréhension de textes littéraires. La démarche intellectuelle est re-contextualisée dans une autre activité qui fonctionne d'après un même schéma (Cf. 3.1. Une méthodologie transversale en français et en mathématiques).

C'est ainsi que le transfert de la méthodologie s'effectue entre les mathématiques et le français, donnant du sens aux compétences méthodologiques exercées dans deux contextes différents.

5. 3. La métacognition en jeu dans l'étude

5. 3. 1. La métacognition : facteur de réussite

Le professeur Romainville (2007) souligne que la confrontation répétée à un même type de tâche n'offre pas à l'élève une soudaine prise de conscience de ses opérations mentales. Cette affirmation me conforte dans l'idée que le progrès des performances en compréhension de consigne est obtenu grâce à l'application de la méthodologie, qui provoque un engagement dans un raisonnement méta-cognitif. Les 4 étapes de la méthodologie amènent l'élève à raisonner sur les opérations cognitives en jeu lors de la lecture d'une consigne. De cette manière, l'élève prend conscience de son activité intellectuelle pour mieux la contrôler. A force d'entraînement, l'élève adapte cette méthodologie à son intelligibilité et acquiert des automatismes dans le traitement d'une consigne. C'est cette réflexion consciente sur ses stratégies cognitives, provoquée par la méthodologie mise en place, qui permet aux élèves d'apprendre à lire une consigne.

5. 3. 2. La métacognition : porte ouverte sur la boîte noire

J'ai également pu remarquer un autre aspect bénéfique de la méthodologie : celui de constituer une porte ouverte sur la boîte noire⁷ des élèves. En effet, l'application des 4 étapes du dispositif trace le cheminement intellectuel de l'élève, habituellement de l'ordre de l'inconscient. Cette visibilité des mécanismes réflexifs, mis en place afin de répondre à la demande, offre une meilleure compréhension de l'origine d'une erreur. Cela permet à l'enseignant d'adapter son enseignement afin d'aider l'élève à surmonter l'obstacle, et à l'élève de bénéficier d'une auto-évaluation formative. L'application de la méthodologie permet de distinguer l'erreur due à une mauvaise compréhension de la consigne, de l'erreur due à un manque de compétences disciplinaires en jeu dans la tâche.

7- En psychologie : Il s'agit des mécanismes mentaux internes, non-observables directement, qui sont impliqués dans des aptitudes complexes traitant l'information telles que le langage, la mémoire, l'attention, la résolution de problème.

5. 3. 3. La métacognition chez différents types d'élèves

Il est intéressant de remarquer que la méthodologie n'a pas le même impact en fonction du profil des apprenants.

D'une part, les élèves d'un bon niveau scolaire ont déjà acquis la compréhension de consigne. Comme le soulignent le professeur Pierre Mongeau et Jennifer Hill (1998) ces sujets raisonnent préalablement de manière méta-cognitive. Ce qui explique qu'ils maintiennent leur bonne compréhension de consigne en appliquant la méthodologie partiellement. Ils n'ont pas besoin de la totalité de ce dispositif pour comprendre ce qu'on leur demande. Ils s'y interrogent suffisamment de manière spontanée.

D'autre part, les élèves d'un faible niveau scolaire ne comprennent pas les consignes a priori. Suite à l'application totale de la méthodologie, ils progressent dans l'acquisition de la compréhension de consignes. La classe ne comprenant pas d'élèves en grandes difficultés scolaires, la compréhension de consigne représente ainsi une compétence abordable. Par conséquent, ces élèves sont les plus à même de profiter d'une réflexion méta-cognitive, comme le défendent Mongeau et Hill (1998). Ils se retrouvent confrontés à une situation problème franchissable, faisant partie intégrante de leur Zone Proximale de Développement⁸, comme le soutient Lev Vygotski, psychologue du développement (1934). Et c'est grâce à l'explicitation des processus cognitifs sous-jacents à la lecture de consignes que les performances de la totalité de ces élèves se sont améliorées. L'enseignant joue un rôle important dans l'explicitation de ces stratégies, comme le soutient le psychologue Pierre Vermersch (1997) à travers sa théorie d'entretien qui a pour but de rendre accessible le fonctionnement cognitif de l'apprenant sous-jacent à la réalisation d'une action. Il accompagne l'élève dans la mise en mot de son « faire », afin de lui permettre de réfléchir aux compétences méthodologiques en jeu dans la lecture de consigne pour les conscientiser.

8- Nom donné par le psychologue du développement Lev Vygotski (1934) à la distance entre le potentiel actuel de l'apprenant lui permettant de réaliser des tâches seul et les performances qu'il est capable d'atteindre avec l'aide d'un tiers. Ce concept sous-tend que l'enfant acquière de nouvelles compétences grâce à la collaboration de personnes plus avancées dans le domaine visé.

5. 3. 4. Les compétences méta-cognitives sur le long terme

L'approche méta-cognitive de la méthodologie étudiée permet de développer une méthode de travail à part entière. En effet, sa transversalité ne se limite pas au français et aux mathématiques, puisque les élèves l'ont appliquée spontanément dans d'autres champs disciplinaires construits d'après le même schéma et visant le même savoir : le développement d'un raisonnement (Cf. Annexe 25). Ces acquis méthodologiques devraient être mis à profit par la suite dans la scolarité de ces élèves, car ils ont développé des « bons comportements » de lecture de consigne, comme l'énonce Zakartchouk (p.74, 2004), qui pourront devenir des automatismes. Afin de poursuivre dans cette réflexion méta-cognitive et de répondre aux besoins des élèves, j'ai également traité d'autres méthodes de travail (Cf. Annexe 26 : « Comment comprendre un texte ? », « Comment lire à voix haute ? », « Comment apprendre à orthographier correctement des mots ? », « Comment apprendre une leçon ? », et « Comment travailler en groupe ? »). Ces outils méthodologiques permettent aux élèves d'acquérir des « bonnes habitudes mentales utiles toute la vie », comme le précise Christine Henniqueau-Mary (2007) professeur et psycho-pédagogue. L'application de méthodologies à diverses compétences méta-cognitives contribue ainsi au développement intellectuel des élèves pour qu'ils deviennent des « êtres pensants ».

5. 4. Les biais et les limites de l'étude

- Les biais :

L'étude est menée sur un même support en français : le texte narratif. Cette constante peut amener, à long terme, à l'application d'une gymnastique intellectuelle qui influe sur la compréhension de consigne et biaise ainsi l'impact de la méthodologie sur l'acquisition de cette compétence. En effet, la fréquentation répétée de tâches de lecture compréhension sur un même type de texte peut favoriser la compréhension de ses consignes. Il est possible que les élèves s'y familiarisent et se les approprient. Il serait intéressant d'étendre cette étude à la lecture compréhension de tout type d'écrit.

A contrario, l'étude porte sur différents types de problèmes mathématiques. Car s'il est facile de diversifier l'étude d'un même support en français grâce à la multitude de textes narratifs existants, un même type de problème en mathématiques ne varie qu'à travers ses données et son habillage, mais la compétence disciplinaire visée reste identique.

C'est pourquoi, j'ai choisi d'étudier l'impact de la méthodologie à travers différents types de problèmes. Cependant, il se peut que le niveau de compréhension de la consigne ne soit pas uniquement facteur de la méthodologie appliquée, mais qu'il varie également en fonction du degré d'acquisition des compétences mathématiques en jeu dans les différents types de problèmes étudiés.

- Les limites :

Tout d'abord, les données obtenues pour l'étape 1 de la méthodologie : « étude du vocabulaire » ne permettent pas de conclure de son efficacité, car la compréhension des consignes ne dépend pas du lexique employé. Ainsi, il n'est pas nécessaire pour les élèves d'étudier un vocabulaire qui leur est accessible pour comprendre l'énoncé.

Créant moi-même les consignes des tâches données aux élèves, il se peut que j'adapte inconsciemment le niveau lexical de celles-ci aux connaissances des élèves. Par conséquent, il serait pertinent de mener cette étude sur des consignes issues de manuels, afin de vérifier l'efficacité de l'étape 1 : « étude du vocabulaire » en fonction du niveau lexical fourni par les auteurs d'ouvrages scolaires.

Ensuite, les résultats démontrent un effet positif de la méthodologie sur la compréhension de consigne en français et en mathématiques. Toutefois, il est important de garder à l'esprit que l'étude porte sur sept mois, au cours desquels les élèves grandissent et évoluent mentalement. Par conséquent, ils acquièrent des compétences disciplinaires qui peuvent influencer sur le niveau de compréhension de consigne, car plus un élève a acquis de connaissances dans une discipline donnée, plus il est à même d'en comprendre la consigne.

Enfin, étant donné qu'il n'existe pas une seule forme d'intelligence, il se peut que la méthodologie enseignée ne convienne pas à tous les élèves. Chaque individu raisonne différemment. C'est pourquoi je présente cette méthodologie de lecture de consigne comme une méthode de travail parmi d'autres. Celle-ci a pour objectif d'amener les élèves à s'interroger sur leurs pratiques et à réfléchir au sens de ce qui leur est demandé. Elle contribue ainsi à la formation d'« élèves stratégiques », comme le soutient Zakhartchouk (p.23, 1999), qui acquièrent de bons automatismes face à une tâche donnée.

CONCLUSION

Les compétences méthodologiques ne disposent d'un statut d'objectif pédagogique à part entière que depuis peu. Les nouvelles directives officielles de l'Éducation Nationale ont permis cette évolution. Aussi, il est tout naturel de considérer l'importance de la consigne : initiatrice d'action visant l'acquisition de compétences disciplinaires. Par conséquent, il est indispensable de ne pas négliger l'intérêt de fournir aux élèves les clés pour leur permettre de lire correctement une consigne.

C'est dans cette volonté d'accompagner les élèves à surmonter leurs difficultés quotidiennes que ce mémoire s'articule autour de la problématique suivante : « Quelle méthodologie développer de manière transversale en Français et en Mathématiques pour une meilleure compréhension des consignes écrites en classe de CE1 ? ». Les résultats de l'étude ont permis de prouver que des compétences méthodologiques améliorent les performances en compréhension de consignes et impactent positivement sur le niveau scolaire. Au-delà des données brutes, il est capital de mettre en évidence l'effet bénéfique de la métacognition travaillée à travers la méthodologie, qui permet aux élèves d'adopter un bon comportement de lecteur face à ces écrits injonctifs.

Par conséquent, bien que l'accompagnement méthodologique ne présente qu'un intérêt récent en terme d'instruction, il est souhaitable que la méthode de travail présentée dans cette étude enrichisse le bagage méthodologique des élèves et soit durable à vie. Car il est autant du ressort de l'enseignant d'enseigner une compétence que de guider les élèves dans les manières de travailler. C'est donc en instaurant une réflexion métacognitive parmi mes enseignements que je participe à la formation d'élèves réfléchis et autonomes.

Références bibliographiques

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

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

Henniqueau, C., Thouin, D. (2007). *Savoir accompagner le travail scolaire - Primaire*. Paris : Fabert.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, (B.O. spécial n°2 du 26-03-2015).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, (B.O. spécial n°11 du 24-11-2015).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, (B.O. n°17 du 23-04-2015).

Meirieu, P. (1987). *Apprendre, oui mais comment?* Paris :ESF.

Mettoudi, C. & Yaïche, A. (1996). *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*. Paris : Hachette éducation. (p. 22.)

Mongeau, P., Hill, J. (1998). *Relation entre l'explicitation, l'anticipation et la performance*. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 323-334.

Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons & P-A. Doudin (dir.), *La conscience chez l'enfant et chez l'adulte* (p. 108-130). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Vermersch, P. (1997). L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue. Dans M. Guigue (dir.), *Revue française de pédagogie* (p. 178-180). Paris : ESF.

Vianin, P. (2009). Deuxième partie : Les démarches remédiatives - L'aide stratégique en Lecture 10.3 - La lecture de consignes. Dans P. Vianin (dir.), *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* (p. 271-275). Bruxelles : De Boeck Université.

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

Zakhartchouk, J-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 61-81.

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

Zakhartchouk, J-M. (2006). La métacognition dans les apprentissages : l'exemple de la compréhension des consignes, Dans T. Auzou-Caillemet & N. Jahulet & M. Loret (dir.), *Apprendre et Comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (p.147-167). Paris : Édition Retz.

Zerbato-Poudou, M.-T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. *Revue pratiques*, 111-112, (1-15).

ANNEXES

Index des annexes :

Annexe 1 : Affichage sur les modalités de présentation de la réponse en résolution de problèmes mathématiques et en compréhension de texte littéraire	47
Annexe 2 : Fiche-guide : Comment bien lire une consigne ?	48
Annexe 3 : Recueil des données d'une production d'élève d'après la grille d'observation	49
Annexe 4 : Copies d'un élève n'ayant pas appliqué l'étape 2 en mathématiques et dont le degré d'acquisition de compréhension de consigne a baissé	50
Annexe 5 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement l'étape 2 de la méthodologie et d'un bon niveau en mathématiques	51
Annexe 6 : Copies d'un élève ayant appliqué totalement l'étape 2 en mathématiques et dont le degré d'acquisition de compréhension de consigne a progressé	52
Annexe 7 : Copies d'un élève ayant appliqué totalement l'étape 3 et dont le niveau en compréhension de consigne mathématique a progressé	53
Annexe 8 : Copies d'un élève ayant appliqué totalement l'étape 3 de la méthodologie et d'un bon niveau en mathématiques	54
Annexe 9 : Copies d'un élève ayant stabilisé son acquisition de la compréhension de consigne mathématique avant et après apprentissage de la méthodologie	55
Annexe 10 : Copies d'un élève ayant des difficultés scolaires et dont le degré d'acquisition de la compréhension de consigne mathématique a baissé	56
Annexe 11 : Copies d'un élève dont le degré d'acquisition de la compréhension de consigne mathématique a augmenté suite à l'apprentissage de la méthodologie	57
Annexe 12 : Copie d'un élève définissant un mot de vocabulaire d'un texte littéraire lui permettant de répondre à une question	58
Annexe 13 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement les étapes 2 et 3 en français et stabilisant son degré de compréhension de consigne	59

Annexe 14 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement les étapes 2 et 3 dont le degré de compréhension de consigne en français n'a pas évolué	63
Annexe 15 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement les étapes 2 et 3 en français et dont le degré de compréhension de consigne a progressé d'un degré	67
Annexe 16 : Copies d'un élève ayant appliqué totalement les étapes 2 et 3 en français et dont le degré de compréhension de consigne a progressé de deux degrés	70
Annexe 17 : Copies d'un élève ayant appliqué totalement les étapes 2 et 3 et stabilisant son degré de compréhension de consigne en français	74
Annexe 18 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement l'étape 4 en français et stabilisant son degré de compréhension de consigne	78
Annexe 19 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement l'étape 4 en français et dont le degré de compréhension de consigne n'a pas évolué	80
Annexe 20 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement l'étape 4 en français et dont le degré de compréhension de consigne a progressé d'un degré	82
Annexe 21 : Copies d'un élève ayant appliqué totalement l'étape 4 en français et dont le degré de compréhension de consigne a progressé de deux degrés	84
Annexe 22 : Copies d'un élève ayant stabilisé son acquisition de la compréhension de consigne en français avant et après apprentissage de la méthodologie	86
Annexe 23 : Copies d'un élève ayant des acquis scolaires fragiles et dont le degré d'acquisition de la compréhension de consignes en français a baissé	90
Annexe 24 : Copies d'un élève dont le degré d'acquisition de la compréhension de consigne en français a augmenté suite à l'apprentissage de la méthodologie	94
Annexe 25 : Copies d'élèves ayant appliqué la méthodologie enseignée dans d'autres champs disciplinaires que ceux de l'étude.	98
Annexe 26 : Fiches-guide illustrant plusieurs méthodes de travail applicables à différentes compétences scolaires	100

Annexe 1 : Affichage sur les modalités de présentation de la réponse en résolution de problèmes mathématiques et en compréhension de texte littéraire.

En mathématiques et en français :

Je montre comment j'ai trouvé la réponse.

En mathématiques : J'écris le calcul.

*En français : J'entoure ce qui est important
dans le texte.*

Et

*J'écris une phrase
qui répond à la question qu'on me pose.*

Fiche-guide : Comment bien lire une consigne ?



Je lis attentivement la consigne.

1* Je souligne les **mots que je ne connais pas**.
Je cherche leur **sens** (dans le dictionnaire ou en demandant à la maîtresse ou à un camarade).

Je relis la consigne en remplaçant les mots soulignés par leur définition que j'ai cherché.

2* Je relis la consigne, et j'entoure les **mots importants**.



3* Je relis ce que j'ai entouré, puis je retourne la feuille, et j'**explique** avec mes propres mots **ce que je dois faire** en l'imaginant.

4* Je relis les mots entourés, et je réfléchis à ce que je vais faire.



Maintenant seulement je peux commencer l'activité.



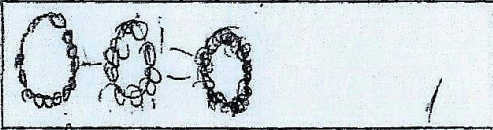
Annexe 3 : Recueil des données d'une production d'élève d'après la grille d'observation.

Exemple de codage des données d'un élève :

① aucun mot de vocabulaire défini

③ moyens utilisés pour réaliser la tâche: dessin

③ Lisa a fait un collier avec 30 perles. Elle a utilisé 10 perles de moins qu'Alex.
Combien de perles Alex a-t-il utilisées pour faire son collier ?



Alex a fait un collier de 20 perles.

② informations entourées : oui mais insuffisantes et manque de pertinence

④ phrase de réponse construite : ok correspondance avec la demande : ok
 ↳ Consigne comprise.

Grille d'observation de la méthodologie de lecture de consigne et du degré d'acquisition de la compréhension de consigne :

	Exécution de la méthodologie enseignée		Application totale		Application Partielle		Absence	
	①	②	③	④	Acquis	A confirmer	En Cours d'Acquisition	Non Acquis
① Mots de vocabulaire soulignés et définis								X
② Informations pertinentes entourées							X	
③ Mise en évidence des moyens disponibles pour réaliser la tâche			X					
④ Production d'une phrase construite donnant la réponse				X				
Compréhension de la consigne								
↳ Adéquation du travail effectué avec la demande			X					

Annexe 4 : Copies d'un élève n'ayant pas appliqué l'étape 2 en mathématiques et dont le degré d'acquisition de compréhension de consigne a baissé.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Compréhension de consigne : Acquis

Résoudre des problèmes

2 Le pion de Moustik est sur le repère 8.
Il veut déplacer son pion sur le repère 20.
De combien doit-il le faire avancer ?
Il doit faire avancer son pion de 12. ✓

$$8 + 12 = 20$$

3 Le pion de Lisa est sur le repère 0.
Elle avance son pion d'abord une fois de 10,
puis encore trois fois de 5.
Sur quel repère le pion de Lisa arrivera-t-il ?
Elle est sur le repère 25. ✓

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2016

Compréhension de consigne : A confirmer

Résoudre des problèmes

2 Alex a 18 petites voitures. ✗
Lisa en a 6 de plus qu'Alex.
Combien de petites voitures a Lisa ?
 $18 + 6 = 24$ ✓
Lisa a 6 voitures de plus qu'Alex. ✗

3 Lisa a fait un collier avec 30 perles. ✗
Elle a utilisé 10 perles de moins qu'Alex.
Combien de perles Alex a-t-il utilisées pour faire son collier ?
 $30 - 10 = 20$ ✓
 $30 + 10 = 40$ ✓
Alex a utilisé 40 perles pour faire son collier. ✓

Annexe 5 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement l'étape 2 de la méthodologie et d'un bon niveau en mathématiques.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

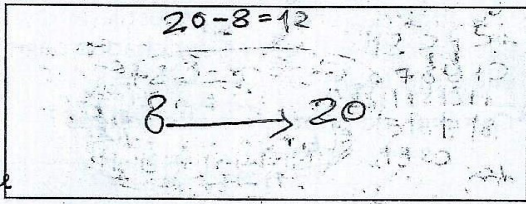
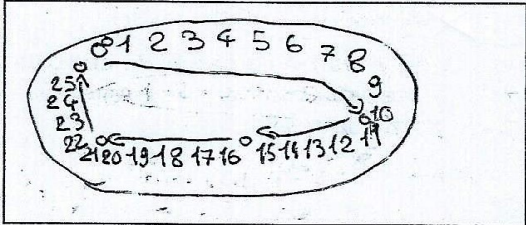
Bon niveau scolaire en mathématiques

Compréhension de consigne : Acquis

Résoudre des problèmes

2 Le pion de Moustik est sur le repère 8. Il veut déplacer son pion sur le repère 20. De combien doit-il le faire avancer ?
Moustik il doit avancer de 12 cases pour avancer sur le repère

3 Le pion de Lisa est sur le repère 0. Elle avance son pion d'abord une fois de 10, puis encore trois fois de 5. Sur quel repère le pion de Lisa arrivera-t-il ?
En tout il y a 25 cases

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Bon niveau scolaire en mathématiques

Compréhension de consigne : Acquis

Résoudre des problèmes

2 Alex a 18 petites voitures. Lisa en a 6 de plus qu'Alex. Combien de petites voitures a Lisa?
 $18 + 6 = 24$ ✓
Lisa a 24 petite voitures.

3 Lisa a fait un collier avec 30 perles. Elle a utilisé 10 perles de moins qu'Alex. Combien de perles Alex a-t-il utilisées pour faire son collier ?
 $30 + 10 = 40$ ✓
Alex a 40 perles.

Annexe 6 : Copies d'un élève ayant appliqué totalement l'étape 2 en mathématiques et dont le degré d'acquisition de compréhension de consigne a progressé.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

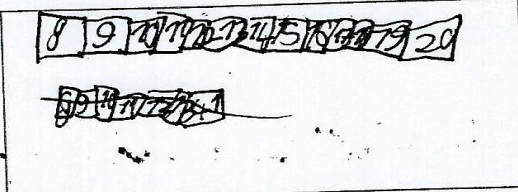
Faible niveau scolaire en mathématiques

Compréhension de consigne : Non Acquis

Résoudre des problèmes

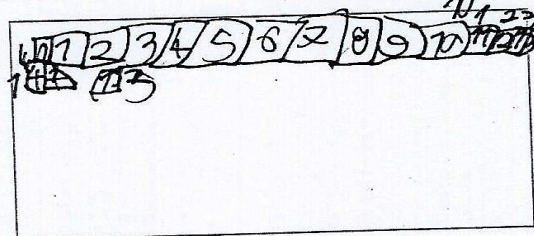
2 Le pion de Moustik est sur le repère 8. Il veut déplacer son pion sur le repère 20. De combien doit-il le faire avancer ?

Alex Moustik doit avancer de 15 cases.



3 Le pion de Lisa est sur le repère 0. Elle avance son pion d'abord une fois de 10, puis encore trois fois de 5. Sur quel repère le pion de Lisa arrivera-t-il ?

Le pion de Lisa se retrouve sur la case 15.



Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Faible niveau scolaire en mathématiques

Compréhension de consigne : Acquis

Résoudre des problèmes (B)

2 Alex a 18 petites voitures. Lisa en a 6 de plus qu'Alex. Combien de petites voitures a Lisa ?

$18 + 6 = 24$

Alex a 24 voitures.

3 Lisa a fait un collier avec 30 perles. Elle a utilisé 10 perles de moins qu'Alex. Combien de perles Alex a-t-il utilisées pour faire son collier ?

$30 + 10 = 40$

Alex a 40 perles.

Annexe 7 : Copies d'un élève ayant appliqué totalement l'étape 3 et dont le niveau en compréhension de consigne mathématique a progressé.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Faible niveau scolaire en mathématiques

Compréhension de consigne : En Cours d'Acquisition

Résoudre des problèmes

2 Le pion de Moustik est sur le repère 8. Il veut déplacer son pion sur le repère 20. De combien doit-il le faire avancer ?
 le pion de Moustik a avancé de 12

3 Le pion de Lisa est sur le repère 0. Elle avance son pion d'abord une fois de 10, puis encore trois fois de 5. Sur quel repère le pion de Lisa arrivera-t-il ?

$20 - 8 = 12$

$10 + 3 \times 5 = 25$

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Faible niveau scolaire en mathématiques

Compréhension de consigne : Acquis

Résoudre des problèmes

2 Alex a 18 petites voitures. Lisa en a 6 de plus qu'Alex. Combien de petites voitures a Lisa ?
 $18 + 6 = 24$
 elle a 24 petites voitures.

3 Lisa a fait un collier avec 30 perles. Elle a utilisé 10 perles de moins qu'Alex. Combien de perles Alex a-t-il utilisées pour faire son collier ?
 $30 + 10 = 40$
 Il a 40 perles.

Annexe 8 : Copies d'un élève ayant appliqué totalement l'étape 3 de la méthodologie et d'un bon niveau en mathématiques.

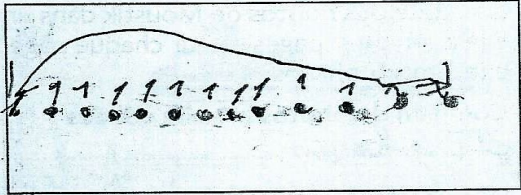
Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Bon niveau scolaire en mathématiques

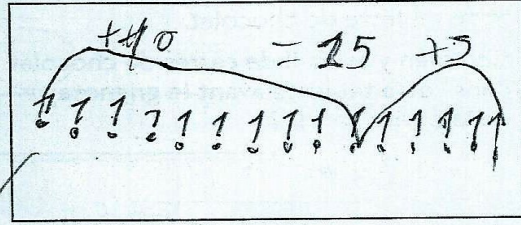
Compréhension de consigne : Acquis

Résoudre des problèmes

2 Le pion de Moustik est sur le repère 8. Il veut déplacer son pion sur le repère 20. De combien doit-il le faire avancer ?
on doit avancer de 12 fois



3 Le pion de Lisa est sur le repère 0. Elle avance son pion d'abord une fois de 10, puis encore trois fois de 5. Sur quel repère le pion de Lisa arrivera-t-il ?
Lisa a avancé de 25 case



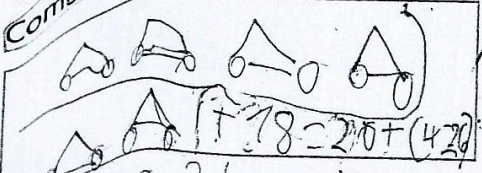
Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Bon niveau scolaire en mathématiques

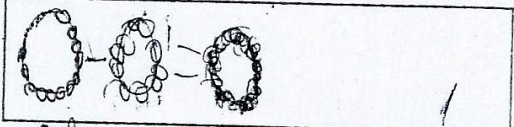
Compréhension de consigne : Acquis

Résoudre des problèmes

2 Alex a 18 petites voitures. Lisa en a 6 de plus qu'Alex. Combien de petites voitures a Lisa ?
Alex a 24 voitures.



3 Lisa a fait un collier avec 30 perles. Elle a utilisé 10 perles de moins qu'Alex. Combien de perles Alex a-t-il utilisées pour faire son collier ?
Alex a fait un collier de 40 perles.



Annexe 9 : Copies d'un élève ayant stabilisé son acquisition de la compréhension de consigne mathématique avant et après apprentissage de la méthodologie.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016
 Bon niveau scolaire en mathématiques
 Compréhension de consigne : Acquis

Résoudre des problèmes

2 Le pion de Moustik est sur le repère 8. Il veut déplacer son pion sur le repère 20. De combien doit-il le faire avancer ?
 Le pion de Moustik est sur la case 12.

3 Le pion de Lisa est sur le repère 0. Elle avance son pion d'abord une fois de 10, puis encore trois fois de 5. Sur quel repère le pion de Lisa arrivera-t-il ?
 Le pion de Lisa est sur la case 25.

$20 - 8 = 12$

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017
 Bon niveau scolaire en mathématiques
 Compréhension de consigne : Acquis

Résoudre des problèmes

2 Alex a 18 petites voitures. Lisa en a 6 de plus qu'Alex. Combien de petites voitures a Lisa ?
 Lisa a 24 voitures.

3 Lisa a fait un collier avec 30 perles. Elle a utilisé 10 perles de moins qu'Alex. Combien de perles Alex a-t-il utilisées pour faire son collier ?
 Il en a 40 perles sur son collier.

Annexe 10 : Copies d'un élève ayant des difficultés scolaires et dont le degré d'acquisition de la compréhension de consigne mathématique a baissé.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

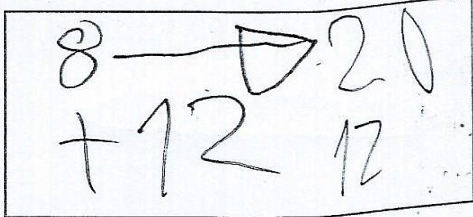
Acquis scolaires fragiles en mathématiques

Compréhension de consigne : A Confirmer

Résoudre des problèmes

2 Le pion de Moustik est sur le repère 8.
Il veut déplacer son pion sur le repère 20.
De combien doit-il le faire avancer ?
12 cases.

3 Le pion de Lisa est sur le repère 0.
Elle avance son pion d'abord une fois de 10,
puis encore trois fois de 5.
Sur quel repère le pion de Lisa arrivera-t-il ?
elle a avancé de 25 cases.



Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Acquis scolaires fragiles en mathématiques

Compréhension de consigne : En Cours d'Acquisition

Résoudre des problèmes

2 Alex a 18 petites voitures.
Lisa en a 6 de plus qu'Alex.
Combien de petites voitures a Lisa ?
Elle en a 24 petites voitures.

3 Lisa a fait un collier avec 30 perles.
Elle a utilisé 10 perles de moins qu'Alex.
Combien de perles Alex a-t-il utilisées pour faire son collier ?
40 perles pour son collier.

Annexe 12 : Copie d'un élève définissant un mot de vocabulaire d'un texte littéraire lui permettant de répondre à une question.

Lis le texte dans ta tête avec attention, des questions te seront posées ensuite.

La dent du géant

Dans le village de Belyal, vivait autrefois un bon géant. Il protégeait les habitants contre leurs ennemis.

Ce géant était aussi l'ami des enfants. Il passait la plupart de son temps à s'amuser avec eux. Quand ils jouaient à cache-cache, le géant ne comprenait pas pourquoi les enfants le trouvaient si facilement !

Mais un jour, les enfants trouvèrent le géant à moitié endormi, une main sur sa joue gauche. Il pleurait. Ils s'approchèrent de leur ami en évitant de se faire emporter par les larmes du géant. Le visage du géant était rouge. Son front était chaud. Sa joue était enflée. Il avait mal aux dents.

Laïr, l'un des enfants, resta avec le géant pour lui raconter une histoire. Les autres partirent chercher de l'aide au village.

Grand-Clément le docteur toucha le front brûlant du géant. Le géant avait une énorme carie ! Comment faire pour arracher cette dent malade ?

Emeric le forgeron attela des chevaux pour tirer une corde attachée à la dent. La dent arrachée s'envola dans les airs, puis retomba à terre. Le géant retrouva son sourire et remercia les habitants.

Aujourd'hui le village n'existe plus. Le géant et les habitants ont disparus. Mais la dent du géant est toujours là, elle se dresse, blanche et brillante au soleil.

qui a gonflé, est plus gros que d'habitude. ✓

Martine Géhin, « La dent du géant »

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Parce qu'il a mal aux dents. ✓

Annexe 13 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement les étapes 2 et 3 en français et stabilisant son degré de compréhension de consigne.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Bon niveau scolaire

Compréhension de consigne : A Confirmer

Pourquoi les gommes n'ont-elles pas de pattes ?

Mon grand-père m'a raconté que lorsqu'il était enfant, à son école, les gommes avaient des pattes. De toutes petites pattes qui leur permettaient de se déplacer en liberté. C'était très rigolo... mais ce n'était pas pratique. En effet, elles passaient tout leur temps à se balader dans la classe. Et lorsqu'un enfant cherchait sa gomme pour effacer une erreur sur son cahier, il ne la trouvait jamais.

- Maitresse, disait-il, je ne peux pas travailler. Je ne trouve pas ma gomme.
- Maitresse, je ne peux pas faire le dessin de ma poésie, ma gomme est partie.

Cela dura de nombreuses années. Mais au bout d'un moment, la maitresse d'école de mon grand-père en a eu assez... assez de cette pagaille¹ ! Alors, un soir, elle a organisé avec ses élèves une chasse à la gomme. Lorsqu'ils les ont eu toutes capturées avec leur filet à papillons, crac... couic et couic... avec sa paire de ciseaux, la maitresse leur a coupé les guibolles² ! Et c'est depuis ce temps, prétend mon grand-père, que les gommes n'ont plus de pattes.

Michel PIQUEMAL et Régis DELPEUCH
20 *Contes des Pourquoi*, coll. Lecture en tête
Sedrap Jeunesse, 2006

Maintenant que tu as lu le texte,
réponds aux questions en faisant une phrase.

1. Ce conte répond à une question. Laquelle ?

~~Pourquoi~~ Pourquoi les gommes n'ont-elles pas
de pattes ?

2. Qui a vu des gommes avec des pattes ?

Le grand-père

3. Qui raconte l'histoire ?

L'enfant

4. Pourquoi les élèves ne pouvaient-ils pas travailler ?

Parce que quand un enfant a une gomme
et il ne trouve pas sa gomme.

5. Cette histoire est-elle vraie ?

non

6. A ton avis, pourquoi les gommes disparaissent-elles ?

Parce qu'ils ont des pattes

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Bon niveau scolaire

Compréhension de consigne : A Confirmer

Lis le texte dans ta tête avec attention, des questions te seront posées ensuite.

La dent du géant

Dans le village de Belval, vivait autrefois un bon géant. Il protégeait les habitants contre leurs ennemis.

Ce géant était aussi l'ami des enfants. Il passait la plupart de son temps à s'amuser avec eux. Quand ils jouaient à cache-cache, le géant ne comprenait pas pourquoi les enfants le trouvaient si facilement !

Mais un jour, les enfants trouvèrent le géant à moitié endormi, une main sur sa joue gauche. Il pleurait. Ils s'approchèrent de leur ami en évitant de se faire emporter par les larmes du géant. Le visage du géant était rouge. Son front était chaud. Sa joue était enflée. Il avait mal aux dents.

Lair, l'un des enfants, resta avec le géant pour lui raconter une histoire. Les autres partirent chercher de l'aide au village.

Grand-Clément le docteur toucha le front brûlant du géant. Le géant avait une énorme carie ! Comment faire pour arracher cette dent malade ?

Emeric le forgeron attela des chevaux pour tirer une corde attachée à la dent.

La dent arrachée s'envola dans les airs... puis retomba à terre. Le géant retrouva son sourire et remercia les habitants.

Aujourd'hui le village n'existe plus. Le géant et les habitants ont disparus. Mais la dent du géant est toujours là, elle se dresse, blanche et brillante au soleil.

Martine Géhin, « La dent du géant »

Maintenant que tu as lu le texte, réponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Le géant - Les petits enfants - Le grand Élément le docteur ✓

2. Où se passe l'histoire ?

L'histoire se passe dans le village de Belval. ✓

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Qui, parce qu'il protège les habitants de Belval. ✓

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Le géant pleurait parce qu'il avait mal au dent. ✓

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Eméric et Élément en attela des chevaux pour tirer une corde
attachée à la dent. ✓

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

Non. Parce qu'un géant ne peut pas exister. ✓

Annexe 14 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement les étapes 2 et 3 dont le degré de compréhension de consigne en français n'a pas évolué.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Niveau scolaire moyen

Compréhension de consigne : En Cours d'Acquisition

Pourquoi les gommes n'ont-elles pas de pattes ?

Mon grand-père m'a raconté que lorsqu'il était enfant, à son école, les gommes avaient des pattes. De toutes petites pattes qui leur permettaient de se déplacer en liberté. C'était très rigolo... mais ce n'était pas pratique. En effet, elles passaient tout leur temps à se balader dans la classe. Et lorsqu'un enfant cherchait sa gomme pour effacer une erreur sur son cahier, il ne la trouvait jamais.

- Maitresse, disait-il, je ne peux pas travailler. Je ne trouve pas ma gomme
- Maitresse, je ne peux pas faire le dessin de ma poésie, ma gomme est partie.

Cela dura de nombreuses années. Mais au bout d'un moment, la maitresse d'école de mon grand-père en a eu assez... assez de cette pagaille¹ ! Alors, un soir, elle a organisé avec ses élèves une chasse à la gomme. Lorsqu'ils les ont eu toutes capturées avec leur filet à papillons, crac... couic et couic... avec sa paire de ciseaux, la maitresse leur a coupé les guibolles² ! Et c'est depuis ce temps, prétend mon grand-père, que les gommes n'ont plus de pattes.

Michel PIQUEMAL et Régis DELPEUCH
20 Contes des Pourquoi, coll. Lecture en tête
Sedrap Jeunesse, 2006

1. Ce conte répond à une question. Laquelle ?

Qu'on voit des gomme ne-t-ils pas de pattes ?
n'ont-elles pattes

2. Qui a vu des gommages avec des pattes ?

le grand-père

3. Qui raconte l'histoire ?

le grand-père

4. Pourquoi les élèves ne pouvaient-ils pas travailler ?

Parce que les gomme ont des pattes
couraient

5. Cette histoire est-elle vraie ?

non

6. A ton avis, pourquoi les gommages disparaissent-elles ?

Elle ont des pattes
sont

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Niveau scolaire moyen

Compréhension de consignes : En Cours d'Acquisition

Lis le texte dans ta tête avec attention, des questions te seront posées ensuite.

La dent du géant

Dans le village de Belval, vivait autrefois un bon géant. Il protégeait les habitants contre leurs ennemis.

Ce géant était aussi l'ami des enfants. Il passait la plupart de son temps à s'amuser avec eux. Quand ils jouaient à cache-cache, le géant ne comprenait pas pourquoi les enfants le trouvaient si facilement !

Mais un jour, les enfants trouvèrent le géant à moitié endormi, une main sur sa joue gauche. Il pleurait. Ils s'approchèrent de leur ami en évitant de se faire emporter par les larmes du géant. Le visage du géant était rouge. Son front était chaud. Sa joue était enflée. Il avait mal aux dents.

Lair, l'un des enfants, resta avec le géant pour lui raconter une histoire. Les autres partirent chercher de l'aide au village.

Grand-Clément le docteur toucha le front brûlant du géant. Le géant avait une énorme carie ! Comment faire pour arracher cette dent malade ?

Emeric le forgeron attela des chevaux pour tirer une corde attachée à la dent. La dent arrachée s'envola dans les airs... puis retomba à terre. Le géant retrouva son sourire et remercia les habitants.

Aujourd'hui le village n'existe plus. Le géant et les habitants ont disparus. Mais la dent du géant est toujours là, elle se dresse, blanche et brillante au soleil.

Martine Géhin, « La dent du géant »

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Le géant, les villageois, les enfants.
villageois ✓

2. Où se passe l'histoire ?

Dans un village de Belœil. ✓

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Dans. Parce qu'il protège le village. ✓

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Parce qu'il avait une très bonne amie. ✓

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Le dentiste en arrachant la dent du géant. ✓

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

La histoire n'est pas réelle. Parce que les géants n'existent pas. géant ✓

Annexe 15 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement les étapes 2 et 3 en français et dont le degré de compréhension de consigne a progressé d'un degré.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Niveau scolaire : faible

Compréhension de consigne : Non Acquise

Pourquoi les gommes n'ont-elles pas de pattes ?

Mon grand-père m'a raconté que lorsqu'il était enfant, à son école, les gomm

es avaient des pattes. De toutes petites pattes qui leur permettaient de se déplacer en liberté. C'était très rigolo... mais ce n'était pas pratique. En effet, elles passaient tout leur temps à se balader dans la classe. Et lorsqu'un enfant cherchait sa gomme pour effacer une erreur sur son cahier, il ne la trouvait jamais.

- Maitresse, disait-il, je ne peux pas travailler. Je ne trouve pas ma gomme.
- Maitresse, je ne peux pas faire le dessin de ma poésie, ma gomme est partie.

Cela dura de nombreuses années. Mais au bout d'un moment, la maitresse d'école de mon grand-père en a eu assez... assez de cette pagaille¹ ! Alors, un soir, elle a organisé avec ses élèves une chasse à la gomme. Lorsqu'ils les ont eu toutes capturées avec leur filet à papillons, crac... couic et couic... avec sa paire de ciseaux, la maitresse leur a coupé les guibolles² ! Et c'est depuis ce temps, prétend mon grand-père, que les gomm

es n'ont plus de pattes.

Michel PIQUEMAL et Régis DELPEUCH
20 Contes des Pourquoi, coll. Lecture en tête
Sedrap Jeunesse, 2006

Maintenant que tu as lu le texte,
réponds aux questions en faisant une phrase.

1. Ce conte répond à une question. Laquelle ?

*C'est
des son grand-père et tous les félères*

2. Qui a vu des gommes avec des pattes ?

son grand-père ✓

3. Qui raconte l'histoire ?

4. Pourquoi les élèves ne pouvaient-ils pas travailler ?

*Pource que la gomme s'enfuit
gomme s'enfuit* ✓

5. Cette histoire est-elle vraie ?

*gomme en ont
Pasque les gomme on non mais*

6. A ton avis, pourquoi les gommes disparaissent-elles ?

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Niveau scolaire : faible

Compréhension de consigne : En Cours d'Acquisition

Maintenant que tu as lu le texte, réponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Le géant + Les enfants ✓
Clément le docteur - Emeric le forgeron.

2. Où se passe l'histoire ?

Dans un village. ✓

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Mauvais parce qu'il se fait toujours
tourner. X

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Il était bavant il avait la joue enflée. X

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Emeric le forgeron. ✓

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

Non ✓
Parce que le géant ne existe pas.

Martine Géhin, « La dent du géant »

Annexe 16: Copies d'un élève ayant appliqué totalement les étapes 2 et 3 en français et dont le degré de compréhension de consigne a progressé de deux degrés.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Niveau scolaire : faible

Compréhension de consigne : En Cours d'Acquisition

Pourquoi les gommes n'ont-elles pas de pattes ?

Mon grand-père m'a raconté que lorsqu'il était enfant, à son école, les gommes avaient des pattes. De toutes petites pattes qui leur permettaient de se déplacer en liberté. C'était très rigolo... mais ce n'était pas pratique. En effet, elles passaient tout leur temps à se balader dans la classe. Et lorsqu'un enfant cherchait sa gomme pour effacer une erreur sur son cahier, il ne la trouvait jamais.

- Maitresse, disait-il, je ne peux pas travailler. Je ne trouve pas ma gomme.
- Maitresse, je ne peux pas faire le dessin de ma poésie, ma gomme est partie.

Cela dura de nombreuses années. Mais au bout d'un moment, la maitresse d'école de mon grand-père en a eu assez... assez de cette pagaille¹ ! Alors, un soir, elle a organisé avec ses élèves une chasse à la gomme. Lorsqu'ils les ont eu toutes capturées avec leur filet à papillons, crac... couic et couic... avec sa paire de ciseaux, la maitresse leur a coupé les guibolles² ! Et c'est depuis ce temps, prétend mon grand-père, que les gommes n'ont plus de pattes.

Michel PIQUEMAL et Régis DELPEUCH
20 Contes des Pourquoi, coll. Lecture en tête
Sedrap Jeunesse, 2006

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Niveau scolaire : faible

Compréhension de consigne : Acquis

Lis le texte dans ta tête avec attention, des questions te seront posées ensuite.

La dent du géant

Dans le village de Belval, vivait autrefois un bon géant. Il protégeait les habitants contre leurs ennemis.

Ce géant était aussi l'ami des enfants. Il passait la plupart de son temps à s'amuser avec eux. Quand ils jouaient à cache-cache, le géant ne comprenait pas pourquoi les enfants le trouvaient si facilement !

Mais un jour, les enfants trouvèrent le géant à moitié endormi, une main sur sa joue gauche. Il pleurait. Ils s'approchèrent de leur ami en évitant de se faire emporter par les larmes du géant. Le visage du géant était rouge. Son front était chaud. Sa joue était enflée. Il avait mal aux dents. L'aîné, l'un des enfants, resta avec le géant pour lui raconter une histoire. Les autres partirent chercher de l'aide au village.

Grand-Clément le docteur toucha le front brûlant du géant. Le géant avait une énorme carie ! Comment faire pour arracher cette dent malade ?

Émeric le forgeron attela des chevaux pour tirer une corde attachée à la dent. La dent arrachée s'envola dans les airs... puis retomba à terre. Le géant retrouva son sourire et remercia les habitants.

Aujourd'hui le village n'existe plus. Le géant et les habitants ont disparus. Mais la dent du géant est toujours là, elle se dresse, blanche et brillante au soleil.

Martine Géhin, « La dent du géant »

Maintenant que tu as lu le texte, réponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

géant... habitants... enfants... grand... clément... docteur...
emerix... forgeron... ✓

2. Où se passe l'histoire ?

au village... ✓

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Il est mauvais pour jouer à cache-cache... X

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Il a mal aux dents... ✓

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Le forgeron a mis un fil de fer accroché à la tête... ✓

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

non parce que ça n'existe pas un géant... ✓

Annexe 17: Copies d'un élève ayant appliqué totalement les étapes 2 et 3 et stabilisant son degré de compréhension de consigne en français.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Bon niveau scolaire

Compréhension de consigne : Acquise

Pourquoi les gommes n'ont-elles pas de pattes ?

Mon grand-père m'a raconté que lorsqu'il était enfant, à son école, les gommes avaient des pattes. De toutes petites pattes qui leur permettaient de se déplacer en liberté. C'était très rigolo... mais ce n'était pas pratique. En effet, elles passaient tout leur temps à se balader dans la classe. Et lorsqu'un enfant cherchait sa gomme pour effacer une erreur sur son cahier, il ne la trouvait jamais.

- Maitresse, disait-il, je ne peux pas travailler. Je ne trouve pas ma gomme.
- Maitresse, je ne peux pas faire le dessin de ma poésie, ma gomme est partie.

Cela dura de nombreuses années. Mais au bout d'un moment, la maitresse d'école de mon grand-père en a eu assez... assez de cette pagaille¹ ! Alors, un soir, elle a organisé avec ses élèves une chasse à la gomme. Lorsqu'ils les ont eu toutes capturées avec leur filet à papillons, crac... couic et couic... avec sa paire de ciseaux, la maitresse leur a coupé les guibolles² ! Et c'est depuis ce temps, prétend mon grand-père, que les gommes n'ont plus de pattes.

Michel PIQUEMAL et Régis DELPEUCH
20 Contes des Pourquoi, coll. Lecture en tête
Sedrap Jeunesse, 2006

Maintenant que tu as lu le texte,
réponds aux questions en faisant une phrase.

1. Ce conte répond à une question. Laquelle ?

Pourquoi les gommes ont-elles des pattes ?

2. Qui a vu des gommes avec des pattes ?

Les enfants dans la classe

3. Qui raconte l'histoire ?

Un grand-père

4. Pourquoi les élèves ne pouvaient-ils pas travailler ?

Parce que les gommes avaient des pattes

5. Cette histoire est-elle vraie ?

Non elle n'est pas vraie

6. A ton avis, pourquoi les gommes disparaissent-elles ?

Parce que les gommes avaient des pattes

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Bon niveau scolaire

Compréhension de consigne : Acquise

Lis le texte dans ta tête avec attention, des questions te seront posées ensuite.

La dent du géant

Dans le village de Belval, vivait autrefois un bon géant. Il protégeait les habitants contre leurs ennemis.

Ce géant était aussi l'ami des enfants. Il passait la plupart de son temps à s'amuser avec eux. Quand ils jouaient à cache-cache, le géant ne comprenait pas pourquoi les enfants le trouvaient si facilement !

Mais un jour, les enfants trouvèrent le géant à moitié endormi, une main sur sa joue gauche. Il pleurait. Ils s'approchèrent de leur ami en évitant de se faire emporter par les larmes du géant. Le visage du géant était rouge. Son front était chaud. Sa joue était enflée. Il avait mal aux dents.

Lair, l'un des enfants, resta avec le géant pour lui raconter une histoire. Les autres partirent chercher de l'aide au village.

Grand-Clément le docteur toucha le front brûlant du géant. Le géant avait une énorme carie ! Comment faire pour arracher cette dent malade ?

Emeric le forgeron attela des chevaux pour tirer une corde attachée à la dent. La dent arrachée s'envola dans les airs... puis retomba à terre. Le géant retrouva son sourire et remercia les habitants.

Aujourd'hui le village n'existe plus. Le géant et les habitants ont disparus. Mais la dent du géant est toujours là, elle se dresse, blanche et brillante au soleil.

Martine Géhin, « La dent du géant »

Maintenant que tu as lu le texte, réponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Il y a : Émeric le forgeron - Grand-dément le docteur -
Lair un enfant.

2. Où se passe l'histoire ?

Dans le village de Babral.

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

bon. Parce qu'il protège les habitants du village.

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Parce qu'il avait une amie.

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Émeric le forgeron - En attachant des cordes à
la dent pour l'arracher.

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

Non. Parce que à la fin on nous dit qu'elle n'est pas
réelle.

Annexe 18 : Copies d'un élève ayant appliqué partiellement l'étape 4 en français et stabilisant son degré de compréhension de consigne.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Bon niveau scolaire

Compréhension de consigne : Acquise

2. Qui a vu des gommes avec des pattes ?

Un grand-père.

✓

3. Qui raconte l'histoire ?

Michel Piquemal.

(B)

4. Pourquoi les élèves ne pouvaient-ils pas travailler ?

Parce que les gommes ont des pattes.
circulaient

5. Cette histoire est-elle vraie ?

Non

✓

6. A ton avis, pourquoi les gommes disparaissent-elles ?

Parce que elles marchent dans toute la classe.
marchaient

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Bon niveau scolaire

Compréhension de consigne : Acquis

Maintenant que tu as lu le texte, réponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Un géant, Les enfants, Grand-Clement^m le docteur, Emeric le forgeron,
Les habitants. ✓

2. Où se passe l'histoire ?

Dans le village de Bellval. ✓

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Il est mauvais parce qu'il est ~~pas~~ grand et on le voit pour jouer à cache-cache. ✓
~~est~~ ~~est~~ ^{che}

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Parce qu'il avait une ~~dent~~ énorme carie. ✓

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Grand-Clement le docteur et Emeric le forgeron. ✓

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

Non parce que les géants ~~est~~ ^m n'existent pas et les géants ne jouent pas avec les enfants. ✓

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Niveau scolaire moyen

Compréhension de consigne : En Cours d'Acquisition

Maintenant que tu as lu le texte, réponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Le géant protégeait les habitants contre leurs ennemis.

2. Où se passe l'histoire ?

Dans le village.

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Parce qu'il protège les habitants.

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Parce qu'il est toujours endormi.

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Parce que le héros l'a réveillé.

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

Parce que c'est l'histoire.

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Niveau scolaire faible

Compréhension de consigne : En Cours d'Acquisition

Maintenant que tu as lu le texte, réponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Un géant et... ?

2. Où se passe l'histoire ?

Dans un village ✓

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Il est mauvais parce qu'il ~~est~~ ^{me sait} est pas
fouer à cache-cache ☹️

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Parce qu'il a mal à sa dent. ✓

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

C'est Grand Clément ✓

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

~~Non~~ Non

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Niveau scolaire faible

Compréhension de consigne : Acquis

Maintenant que tu as lu le texte, réponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Le géant qui protège les habitants grand élément le docteur

Emeric le forgeron ✓

2. Où se passe l'histoire ?

Dans le village de Belval ✓

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Il est bon parce qu'il protège les habitants. ✓
est

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Parce qu'il avait une carie ✓

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Emeric le forgeron attela des chevaux pour tirer une corde
attachée à la dent. La dent arrachée s'enroula dans les aïeux :

puis retomba à terre. ✓

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

Non parce que les géants n'existent pas. ✓

Annexe 22 : Copies d'un élève ayant stabilisé son acquisition de la compréhension de consigne en français avant et après apprentissage de la méthodologie.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Bon niveau scolaire

Compréhension de consigne : Acquis

Pourquoi les gommes n'ont-elles pas de pattes ?

Mon grand-père m'a raconté que lorsqu'il était enfant, à son école, les gommes avaient des pattes. De toutes petites pattes qui leur permettaient de se déplacer en liberté. C'était très rigolo... mais ce n'était pas pratique. En effet, elles passaient tout leur temps à se balader dans la classe. Et lorsqu'un enfant cherchait sa gomme pour effacer une erreur sur son cahier, il ne la trouvait jamais.

- Maitresse, disait-il, je ne peux pas travailler. Je ne trouve pas ma gomme.
- Maitresse, je ne peux pas faire le dessin de ma poésie, ma gomme est partie.

Cela dura de nombreuses années. Mais au bout d'un moment, la maitresse d'école de mon grand-père en a eu assez... assez de cette pagaille¹ ! Alors, un soir, elle a organisé avec ses élèves une chasse à la gomme. Lorsqu'ils les ont eu toutes capturées avec leur filet à papillons, crac... couic et couic... avec sa paire de ciseaux, la maitresse leur a coupé les guibolles² ! Et c'est depuis ce temps, prétend mon grand-père, que les gommes n'ont plus de pattes.

Michel PIQUEMAL et Régis DELPEUCH
20 Contes des Pourquoi, coll. Lecture en tête
Sedrap Jeunesse, 2006

Maintenant que tu as lu le texte,
réponds aux questions en faisant une phrase.

TB

1. Ce conte répond à une question. Laquelle ?

Pourquoi les gommages n'ont-elles pas de pattes?

2. Qui a vu des gommages avec des pattes ?

le grand-père

3. Qui raconte l'histoire?

le petit garçon

4. Pourquoi les élèves ne pouvaient-ils pas travailler ?

Parce qu'il y a les gommages à pattes

5. Cette histoire est-elle vraie ?

non

6. A ton avis, pourquoi les gommages disparaissent-elles ?

Parce qu'elles ont été dans la corbeille
elles étaient

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Bon niveau scolaire

Compréhension de consigne : Acquis

La dent du géant

Dans le village de Belval, vivait autrefois un bon géant. Il protégeait les habitants contre leurs ennemis.

Ce géant était aussi l'ami des enfants. Il passait la plupart de son temps à s'amuser avec eux. Quand ils jouaient à cache-cache, le géant ne comprenait pas pourquoi les enfants le trouvaient si facilement !

Mais un jour, les enfants trouvèrent le géant à moitié endormi, une main sur sa joue gauche. Il pleurait. Ils s'approchèrent de leur ami en évitant de se faire emporter par les larmes du géant. Le visage du géant était rouge. Son front était chaud. Sa joue était enflée. Il avait mal aux dents.

Laïr, l'un des enfants, resta avec le géant pour lui raconter une histoire. Les autres partirent chercher de l'aide au village.

Grand-Clément le docteur toucha le front brûlant du géant. Le géant avait une énorme carie ! Comment faire pour arracher cette dent malade ?

Emeric le forgeron attela des chevaux pour tirer une corde attachée à la dent. La dent arrachée s'envola dans les airs... puis retomba à terre. Le géant retrouva son sourire et remercia les habitants.

Aujourd'hui le village n'existe plus. Le géant et les habitants ont disparus. Mais la dent du géant est toujours là, elle se dresse, blanche et brillante au soleil.

Martine Géhin, « La dent du géant »

Maintenant que tu as lu le texte, reponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Le géant il protégeait les habitants. x

Les habitants, le cheval pour tirer une corde attachée à la dent du géant. Le grand dentiste ✓

2. Où se passe l'histoire ?

Dans le village de Belval. Le dentiste ✓

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Le géant est bon parce qu'il protège les habitants. ✓

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

Parce qu'il avait une énorme carie. ✓

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Le dentiste et le cheval. Parce qu'il avait vérifié si il avait mal quelque part.

Il avait une carie. Le cheval avait entré la carie en accrochant une corde à la dent du géant et il avait tiré et la dent s'est arrachée. ✓

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

Non parce que les géants n'existent pas. ✓

Annexe 23 : Copies d'un élève ayant des acquis scolaires fragiles et dont le degré d'acquisition de la compréhension de consignes en français a baissé.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Acquis scolaires fragiles

Compréhension de consigne : A confirmer

Pourquoi les gommes n'ont-elles pas de pattes ?

Mon grand-père m'a raconté que lorsqu'il était enfant, à son école, les gommes avaient des pattes. De toutes petites pattes qui leur permettaient de se déplacer en liberté. C'était très rigolo... mais ce n'était pas pratique. En effet, elles passaient tout leur temps à se balader dans la classe. Et lorsqu'un enfant cherchait sa gomme pour effacer une erreur sur son cahier, il ne la trouvait jamais.

- Maitresse, disait-il, je ne peux pas travailler. Je ne trouve pas ma gomme.
- Maitresse, je ne peux pas faire le dessin de ma poésie, ma gomme est partie.

Cela dura de nombreuses années. Mais au bout d'un moment, la maitresse d'école de mon grand-père en a eu assez... assez de cette pagaille¹ ! Alors, un soir, elle a organisé avec ses élèves une chasse à la gomme. Lorsqu'ils les ont eu toutes capturées avec leur filet à papillons, crac... couic et couic... avec sa paire de ciseaux, la maitresse leur a coupé les guibolles² ! Et c'est depuis ce temps, prétend mon grand-père, que les gommes n'ont plus de pattes.

Michel PIQUEMAL et Régis DELPEUCH
20 Contes des Pourquoi, coll. Lecture en tête
Sedrap Jeunesse, 2006

1. Ce conte répond à une question. Laquelle ?

Le papa je me suis pas

2. Qui a vu des gommes avec des pattes ?

la ~~maître~~ et le grand-père
maîtresse

3. Qui raconte l'histoire ?

Le grand-père
a effacé

4. Pourquoi les élèves ne pouvaient-ils pas travailler ?

par ce que ils ~~peuvent pas~~ effacer
pourraient effacer

5. Cette histoire est-elle vraie ?

L'histoire est vraie
faux

6. A ton avis, pourquoi les gommes disparaissent-elles ?

Par ce que la corne et blanche
gomme est

La dent du géant

Dans le village de Belval, vivait autrefois un bon géant. Il protégeait les habitants contre leurs ennemis.

Ce géant était aussi l'ami des enfants. Il passait la plupart de son temps à s'amuser avec eux. Quand ils jouaient à cache-cache, le géant ne comprenait pas pourquoi les enfants le trouvaient si facilement !

Mais un jour, les enfants trouvèrent le géant à moitié endormi, une main sur sa joue gauche. Il pleurait. Ils s'approchèrent de leur ami en évitant de se faire emporter par les larmes du géant. Le visage du géant était rouge. Son front était chaud. Sa joue était enflée. Il avait mal aux dents.

Lair, l'un des enfants, resta avec le géant pour lui raconter une histoire. Les autres partirent chercher de l'aide au village.

Grand-Clément le docteur toucha le front brûlant du géant. Le géant avait une énorme carie ! Comment faire pour arracher cette dent malade ?

Emeric le forgeron attela des chevaux pour tirer une corde attachée à la dent. La dent arrachée s'envola dans les airs... puis retomba à terre. Le géant retrouva son sourire et remercia les habitants.

Aujourd'hui le village n'existe plus. Le géant et les habitants ont disparus. Mais la dent du géant est toujours là, elle se dresse, blanche et brillante au soleil.

Martine Géhin, « La dent du géant »

Maintenant que tu as lu le texte, réponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Le géant - les enfants - le docteur - le forgeron - les villageois ✓

2. Où se passe l'histoire ?

Au village de Belval ✓

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Il est bon. ✓

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

La jambe gauche. Il pleurait. Était enflamé et son front était boudé. Son nez était enflé et il avait mal aux dents. ✓

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Le docteur et le cheval et le forgeron. ✓

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

Elle est vraie. ✓

Annexe 24 : Copies d'un élève dont le degré d'acquisition de la compréhension de consigne en français a augmenté suite à l'apprentissage de la méthodologie.

Avant apprentissage de la méthodologie : octobre 2016

Niveau scolaire faible

Compréhension de consigne : Non Acquis

Pourquoi les gommes n'ont-elles pas de pattes ?

Mon grand-père m'a raconté que lorsqu'il était enfant, à son école, les gommes avaient des pattes. De toutes petites pattes qui leur permettaient de se déplacer en liberté. C'était très rigolo... mais ce n'était pas pratique. En effet, elles passaient tout leur temps à se balader dans la classe. Et lorsqu'un enfant cherchait sa gomme pour effacer une erreur sur son cahier, il ne la trouvait jamais.

- Maitresse, disait-il, je ne peux pas travailler. Je ne trouve pas ma gomme.
- Maitresse, je ne peux pas faire le dessin de ma poésie, ma gomme est partie.

Cela dura de nombreuses années. Mais au bout d'un moment, la maitresse d'école de mon grand-père en a eu assez... assez de cette pagaille¹ ! Alors, un soir, elle a organisé avec ses élèves une chasse à la gomme. Lorsqu'ils les ont eu toutes capturées avec leur filet à papillons, crac... couic et couic... avec sa paire de ciseaux, la maitresse leur a coupé les guibolles² ! Et c'est depuis ce temps, prétend mon grand-père, que les gommes n'ont plus de pattes.

Michel PIQUEMAL et Régis DELPEUCH
20 Contes des Pourquoi, coll. Lecture en tête
Sedrap Jeunesse, 2006

Après apprentissage de la méthodologie : mars 2017

Niveau scolaire faible

Compréhension de consigne : A confirmer

La dent du géant

Dans le village de Belval, vivait autrefois un bon géant. Il protégeait les habitants contre leurs ennemis.

Ce géant était aussi l'ami des enfants. Il passait la plupart de son temps à s'amuser avec eux. Quand ils jouaient à cache-cache, le géant ne comprenait pas pourquoi les enfants le trouvaient si facilement !

Mais un jour, les enfants trouvèrent le géant à moitié endormi, une main sur sa joue gauche. Il pleurait. Ils s'approchèrent de leur ami en évitant de se faire emporter par les larmes du géant. Le visage du géant était rouge. Son front était chaud. Sa joue était enflée. Il avait mal aux dents.

Laïr, l'un des enfants, resta avec le géant pour lui raconter une histoire. Les autres partirent chercher de l'aide au village.

Grand-Clément le docteur toucha le front brûlant du géant. Le géant avait une énorme carie ! Comment faire pour arracher cette dent malade ?

Emeric le forgeron attela des chevaux pour tirer une corde attachée à la dent. La dent arrachée s'envola dans les airs... puis retomba à terre. Le géant retrouva son sourire et remercia les habitants.

Aujourd'hui le village n'existe plus. Le géant et les habitants ont disparus. Mais la dent du géant est toujours là, elle se dresse, blanche et brillante au soleil.

Martine Géhin, « La dent du géant »

Maintenant que tu as lu le texte, réponds aux questions en faisant des phrases.

1. Quels sont les personnages de l'histoire. Donne leur prénom et leur métier quand c'est possible.

Les enfants, le géant et les habitants. ✓

2. Où se passe l'histoire ?

Dans un village de Belval. ✓

3. Le géant est-il bon ou mauvais ? Pourquoi ?

Bon parce qu'il est gentil, il joue avec les enfants à cache-cache. ✓

4. Pourquoi le géant pleurait-il ?

il avait une sœur. ✓

5. Qui résout le problème du géant ? Comment ?

Grand-Clement le docteur. ✓

6. A ton avis, l'histoire est-elle réelle ? Pourquoi ?

Non parce qu'elle est écrite par Martine Géhin. ✓

Annexe 25 : Copies d'élèves ayant appliqué la méthodologie enseignée dans d'autres champs disciplinaires que ceux de l'étude.

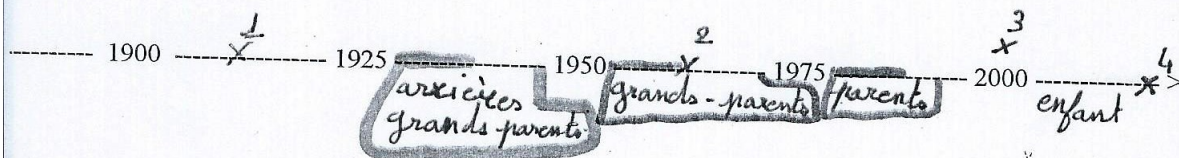
Questionnements du monde

Que nous disent ces photos ?

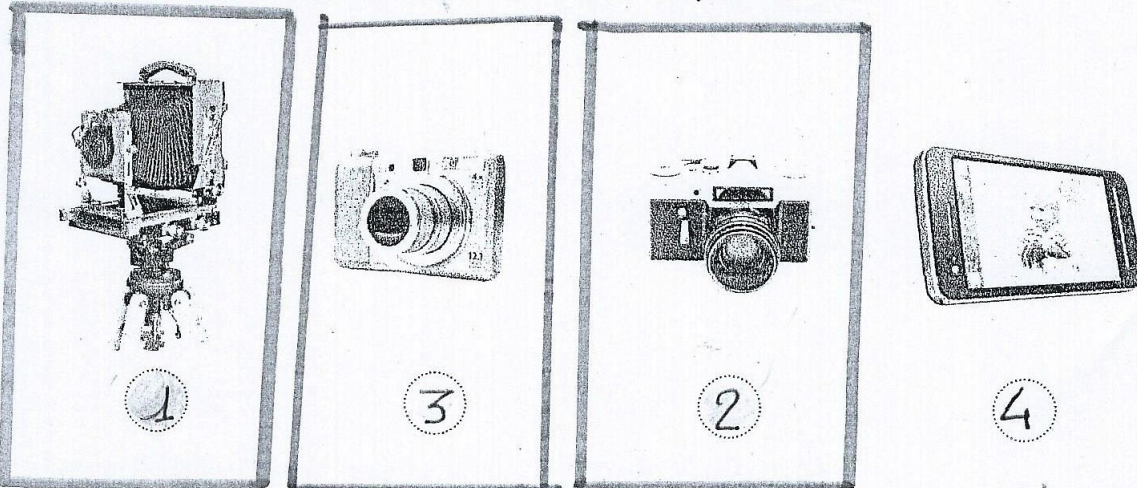
Numérote les photographies en suivant l'ordre chronologique.

Replace sur la frise chacune de ces photographies.

En t'aidant (des photographies) sous chaque date écrit la bonne génération.
enfant - parents - grands - parents - arrière grands-parents



4) Numérote ces appareils photo du plus ancien au plus moderne.



Orthographe

(7) Complète les groupes nominaux avec les **déterminants** et les **adjectifs qualificatifs** en accord avec le nouveau **nom**.

Un grand garçon → Une grande..... fille ✓

Une belle voiture → Un beau..... camion

Un charmant bouquet → Une charmante..... maison

Des grandes feuilles → Des grands..... arbres

Une soupe épaisse → Un..... potage épais.....

Un bruit fort → Une..... voix forte.....

Ma gentille maman → Mon..... gentil..... papa ✓

Ce gros chien → Cette..... grosse..... souris

Un tiroir vide → Une armoire vide.....

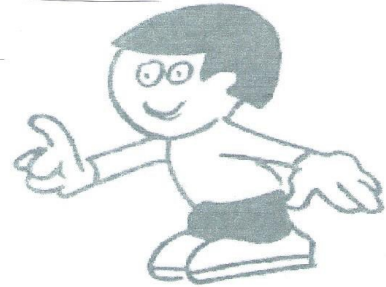
Ses frères aînés → des..... sœurs aînés.....

Annexe 26 : Fiches-guide illustrant plusieurs méthodes de travail applicables à différentes compétences scolaires.

- Comment comprendre un texte ?

Fiche – guide : Comment comprendre un texte ?

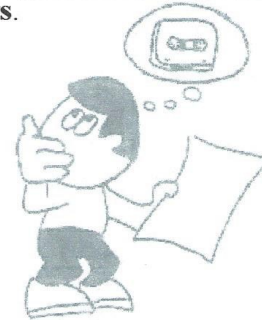
1. J'**écoute** une première fois le texte lu par la maîtresse.



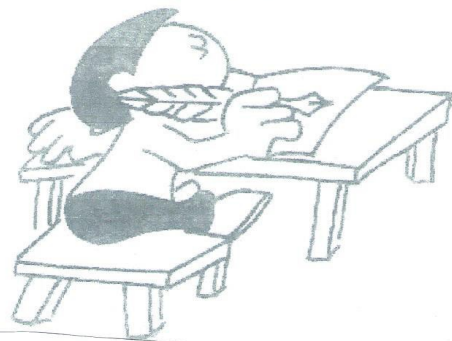
2. Je le **relis** dans ma tête tout seul.



Je ferme mon livre et j'essaye de raconter ce que je j'ai lu à un camarade avec **mes propres mots**.



3. Je note sur mon ardoise les informations importantes :
- les **personnages**
- les **lieux**
- les **événements** dans l'**ordre chronologique**.
Je relis le texte pour vérifier.



4. Je souligne les mots ou expressions que je ne comprend pas ou dont je ne suis pas sûr du sens.
Je demande leur **signification** à un camarade ou je cherche dans le dictionnaire.
J'essaye de les remplacer par des **mots que je connais**.

- Comment lire à voix haute ?

Comment lire à voix haute ?

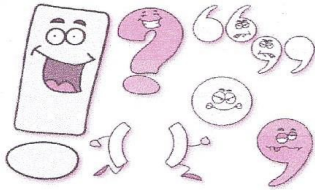
- (1) Je prononce correctement les mots. Je fais les liaisons et j'articule.
Je m'entraîne à lire les mots difficiles.



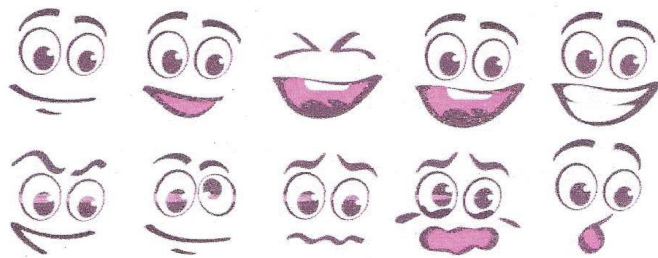
- (2) Je comprends le sens du texte.
Je cherche la définition des mots que je ne connais pas.



- (3) Je respecte la ponctuation et les groupes de souffle.
Je respire et je lève les yeux.
Je ne lis pas trop vite, ni trop lentement.



- (4) Je lis avec expression et je mets le ton. Je ne fais pas le robot.



- Comment apprendre à orthographier correctement des mots ?

Fiche-guide : Comment apprendre à orthographier correctement des mots ?

1.

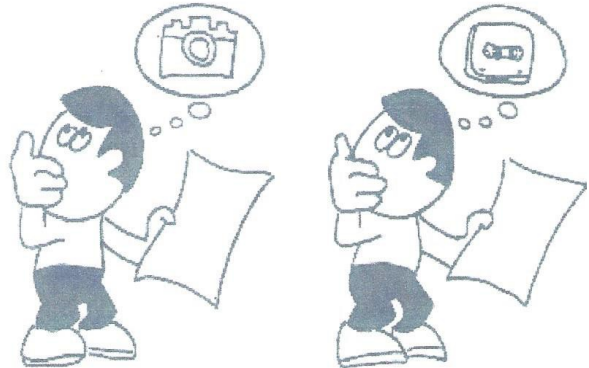


Je lis attentivement chaque mot.
Je repère leurs particularités et je les souligne.

2.



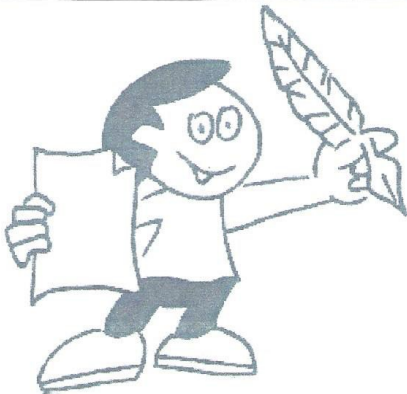
Je copie chacun des mots trois fois,
sans faire de fautes.



Puis je ferme les yeux et je regarde dans ma tête
si j'ai la photo du mot et si je peux l'épeler.

Pour vérifier, j'écris une quatrième fois le mot.

3.



Maintenant seulement je peux demander
à quelqu'un de me dicter les mots.

- Comment apprendre une leçon ?

Fiche-guide : Comment apprendre une leçon ?

1.



Je relis plusieurs fois ma leçon après l'école.
Je me rappelle de ce que la maîtresse a expliqué en classe.
Je vérifie que je comprends tout.
Si je rencontre des difficultés, je demande de l'aide à un adulte.

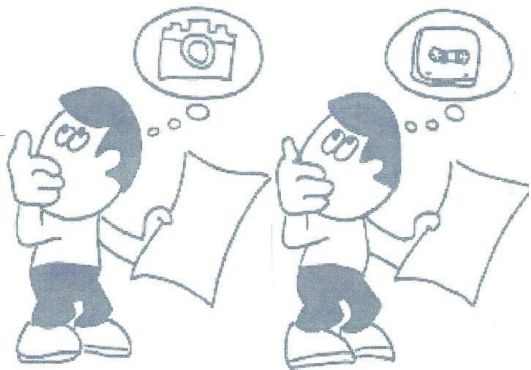
2.



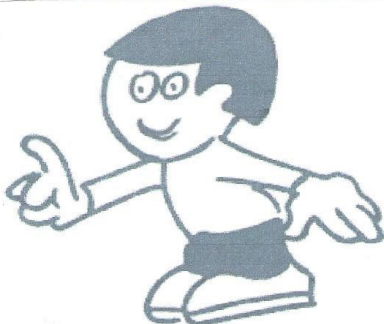
J'enregistre le plus d'informations possible.
Je peux souligner ou entourer proprement les mots importants,
mettre des couleurs, faire des schémas, si ça m'aide à retenir.

3.

Je ferme les yeux et je vérifie que je suis capable
de redire la leçon dans ma tête.



4.

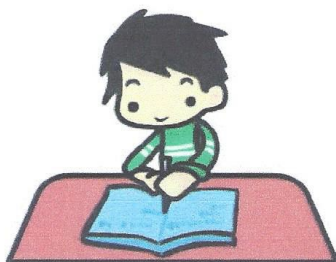


Maintenant je peux réciter ma leçon à quelqu'un.

- Comment travailler en groupe ?

Comment travailler en groupe ?

1. J'essaye d'abord tout seul sur mon ardoise.
Je travaille en silence pour ne pas déconcentrer mes camarades.



2. Lorsque mes camarades ont terminé leurs essais. Je leur explique comment j'ai fait.
Et j'écoute les explications de mes camarades pour comprendre comment ils ont fait.
Si je ne comprends pas, je leur pose des questions.

Chaque membre du groupe doit expliquer comment il a fait et écouter ses camarades.
On ne se moque pas. C'est en faisant des erreurs qu'on apprend.



3. Même si nous avons tous trouvé la même chose, je discute avec mes camarades.
Car nous n'avons peut-être pas tous travaillé de la même façon (exemples : des calculs différents, des schémas).

Si nous n'avons pas tous trouvé la même chose, je dois bien expliquer à mes camarades comment j'ai fait, et je dois bien comprendre comment mes camarades ont fait.

Puis nous nous mettons d'accord pour choisir ce que nous allons noter sur la feuille du groupe.
Si nous n'arrivons pas à nous mettre d'accord, nous votons à la majorité dans le calme. Ça ne sert à rien de crier ou de s'énerver, il n'y a pas de chef.

4. Lorsque nous avons terminé la fiche, nous relisons pour vérifier notre travail.

RESUME

La consigne est omniprésente tout au long de la scolarité de l'élève. De fait, sa compréhension est une compétence à acquérir déterminante pour la réussite des tâches scolaires. Cependant, il est fréquent que la consigne soit un des premiers obstacles que rencontrent les élèves. Sa bonne lecture constitue une compétence méthodologique requise dès le plus jeune âge. La méthode proposée a fait ses preuves en français et en mathématiques. Elle guide l'élève vers une métacognition lors de sa lecture de consigne pour mieux agir en tant qu'acteur de ses apprentissages.

SUMMARY

The instruction is pervasive throughout education. Indeed, its understanding is a skill to acquire decisive for the success of academic tasks. However, the instruction is often one of the first obstruction encountered by pupils. Its good reading forms a methodological skill requests from the youngest age. The proposed method have proved its worth in French and in mathematics. It leads pupil towards a métacognition through its reading of instruction to act better as an actor of his learnings.

Mots clés

Consigne

Compréhension

Méthodologie

Métacognition