



**HAL**  
open science

# L'élaboration d'une consigne pour l'instauration d'un cadre

Anne-Sophie Dupont

► **To cite this version:**

Anne-Sophie Dupont. L'élaboration d'une consigne pour l'instauration d'un cadre. Education. 2018. dumas-01920392

**HAL Id: dumas-01920392**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01920392>**

Submitted on 18 Mar 2019

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Paris



**Année universitaire 2017-2018**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

**L'élaboration d'une consigne  
pour l'instauration d'un cadre**

**Mots Clefs : Cadre, consigne, contrat pédagogique, apprentissage, métacognition**

**Présenté par : DUPONT Anne-Sophie**

**Encadré par : MOY Corinne**

## **Remerciements**

Je souhaite dans un premier remercié ma directrice de mémoire Corinne MOY pour ses conseils avisés. C'est ensuite les professeurs des écoles maîtres formateurs, Tanguy Boulanger et Agnès Baranger qui m'ont accueillis dans leur classe cette année que je remercie. Enfin, je remercie ma binôme Ophélie Des Vallières pour le travail qu'elle a effectué sur ce mémoire et avec qui la collaboration a été un plaisir.

# TABLE DES MATIERES

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Apports théoriques .....</b>	<b>3</b>
1.1. La consigne et le cadre .....	3
1.1.1. Définitions .....	3
1.1.2. Historique de la consigne et de son étude .....	5
1.1.3. La consigne, composant du cadre .....	6
1.2. Les différents types et fonctions de la consigne scolaire .....	7
1.2.1 Présentation des différents types de consigne .....	7
1.2.2 Les fonctions et visées de la consigne scolaire .....	8
<b>2. Le rôle de l'enseignant et son rapport à la consigne .....</b>	<b>9</b>
2.1. La métacognition de l'enseignant .....	9
2.2. Elaborer une consigne: processus et choix .....	9
2.2.1. Le processus d'élaboration d'une consigne .....	9
2.2.2. Les choix linguistiques: une réflexion importante .....	11
2.3. La passation de la consigne .....	12
<b>3. L'élève et la consigne, une relation complexe.....</b>	<b>13</b>
3.1. La métacognition de l'élève.....	13
3.1.1. Les différents profils ou intelligences d'élèves.....	13
3.1.2 Métacognition de l'élève: le processus de compréhension de la consigne.....	15
3.2 Le processus d'apprentissage de la compréhension de la consigne.....	16
3.3 Typologie des erreurs relatives à la consigne.....	17
<b>4. Analyse résultant de la pratique lors des stages d'observation et de pratique accompagnée.....</b>	<b>18</b>
4.1. Représentation par les élèves et les enseignants de la consigne.....	
4.2. Analyse d'une séance de mathématiques en CM2 sur l'encadrement d'une fraction par deux nombres entiers consécutifs .....	
<b>Conclusion.....</b>	<b>23</b>
<b>Bibliographie/ Sitographie .....</b>	<b>24</b>

« Si j'ordonne à un général de se changer en oiseau de mer, et si le général n'obéissait pas, ce ne serait pas la faute du général. Ce serait ma faute. »  
*Le Petit Prince*, Antoine de Saint-Exupéry

## INTRODUCTION

Le choix de la consigne comme thème de notre mémoire n'a pas été immédiat, ni innocent ; il découle d'une longue réflexion autour de la gestion de classe, et plus précisément du cadre. Notre idée première était en effet de travailler autour de la notion de cadre et de ses différents composants en classe : le cadre spatio-temporel, le cadre de l'école, le cadre de la classe... y compris les lois et règles qui en sont inhérents. Cependant, après un premier stage dans une classe de CP en REP, nous nous sommes rendu compte que l'instauration d'un cadre passe avant toute chose par le respect de ce qui est édicté par l'enseignant, mais aussi des lois et des règles de l'école et de la classe, du côté des élèves. Ce respect est bien évidemment travaillé au quotidien avec les élèves, notamment avec les consignes. En effet, si un élève ne comprend pas une consigne et ne la suit donc pas, il ne se trouvera pas dans une attitude propice au travail, c'est-à-dire qu'il ne se sentira pas inclus dans l'activité. Cela s'est avéré d'autant plus vrai dans cette classe de CP où de nombreux enfants étaient en difficulté et avaient du mal à investir une posture d'élève, n'écoutant ou ne comprenant pas les consignes et se révélant donc incapables de mener à bien l'activité ou la tâche demandée par l'enseignant. De même, l'enseignant nous avait expliqué ne pas être habitué à ce niveau de classe, n'ayant eu depuis de longues années que des classes de CM1 ou CM2. Notre deuxième stage, dans une classe de CM2, nous a prouvé qu'une formulation claire des consignes, et ce toujours de la même manière lorsqu'il s'agissait d'une activité connue, favorisait une bonne situation de travail chez les élèves. Il apparaît donc que les règles de la classe, mais aussi et surtout les consignes, ne sont pas formulées ni passées aux élèves de la même manière dans tous les niveaux de classe.

Élément important et même primordial de la pédagogie et du travail de l'enseignant, la consigne a entraîné de nombreux questionnements lors de notre premier stage. Lors de la préparation de nos séances, nous nous sommes beaucoup demandé comment formuler nos consignes et par là même comment notre maître de stage formulait les siennes afin qu'elles soient compréhensibles par tous. Loin de se trouver au second plan du travail préparatoire de nos séances, les consignes étaient donc au cœur de nos interrogations, au même niveau que le

choix des activités qui seraient proposées aux élèves. Faudrait-il faire répéter plusieurs fois la consigne par différents élèves ? L'écrire au tableau ? Les solutions étaient nombreuses, mais ces interrogations nous paraissaient importantes. En effet, lorsqu'un élève a compris une consigne, il a réalisé une grande partie du travail, un travail préliminaire avant même la réalisation proprement dite de l'exercice ou de l'activité mis en place. Cela s'est particulièrement ressenti lors de notre second stage.

La consigne est un élément important du cadre, puisqu'elle implique à la fois l'enseignant, qui doit y réfléchir en amont et trouver un moyen de passation qui fonctionnera auprès des élèves, et aussi ces derniers, qui doivent la comprendre et la respecter tout au long de l'activité. Elle nécessite donc un temps de réflexion pour être claire dans sa formulation, mais aussi dans sa compréhension. Il s'agit, pour des élèves parfois très jeunes, d'activer des mécanismes de compréhension et de décodage d'une injonction qui induit parfois des représentations initiales qu'ils ne possèdent pas forcément. Aujourd'hui, on constate chez les élèves plus âgés (collégiens et lycéens) une mauvaise compréhension des consignes voire même des hors sujets au brevet et au baccalauréat. Il est donc nécessaire d'entraîner les élèves dès la maternelle à interpréter correctement une consigne afin de ne pas se trouver en difficulté plus tard dans leur scolarité, malgré des différences de contextes sociaux, différences plus ou moins importantes selon les classes.

Ce travail d'étude des consignes scolaires se trouve au cœur du Socle Commun de connaissances, compétences et de culture, notamment dans le domaine 2 : « Outils et méthodes pour apprendre. »<sup>1</sup> Les consignes constituent donc « la pierre de souche de tout enseignement: elles en sont le mode privilégié de communication »<sup>2</sup> ; elles sont une discipline à part entière dans l'exercice du métier d'enseignant, et leur conception doit être dûment réfléchie, puisqu'elles sont le principal moyen de communication avec les élèves.

Nous nous sommes donc demandé en quoi la consigne participe à l'élaboration d'un cadre et comment améliorer la compréhension des consignes afin d'y parvenir. Pour y répondre, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- La consigne fait partie du contrat didactique entre l'enseignant et les élèves, qui lui-même fait partie du cadre.

---

<sup>1</sup> BO n°17 du 23 avril 2015.

<sup>2</sup> Meirieu, Philippe, *Comprendre les énoncés et les consignes* (Préface), Cahiers Pédagogiques, 1999.

- Il faut que l'enseignant accorde du temps à la réflexion et à l'élaboration de consignes claires et compréhensibles des élèves.
- Il faut varier les modes de passation de consignes et leurs types.
- Il faut améliorer la compréhension du vocabulaire et de la lecture pour améliorer la compréhension des consignes orales et écrites.

Pour vérifier ces hypothèses, nous allons dans une première partie présenter la consigne telle qu'elle nous apparaît de manière théorique : en la définissant - ainsi que le cadre qui est la seconde notion prépondérante de ce mémoire -, en faisant un historique rapide de celle-ci, et enfin en analysant la relation étroite entre la consigne et le cadre.

Dans une seconde partie, nous allons nous intéresser au rôle de l'enseignant par rapport à la consigne: nous présenterons le principe de la métacognition de l'enseignant, puis le processus d'élaboration d'une consigne, l'importance des choix linguistiques et enfin la passation de la consigne aux élèves.

La troisième partie sera consacrée au rôle de l'élève par rapport à la consigne : la présentation de la métacognition de l'élève suivra les différents profils d'élèves face à une consigne, mettant ainsi en valeur l'importance de la diversité des consignes. Nous aborderons ensuite le processus d'apprentissage de la compréhension de la consigne, et enfin nous présenterons une typologie des erreurs qui peuvent se manifester suite à une mauvaise interprétation des consignes.

Enfin, la quatrième partie, rédigée individuellement, sera une analyse de ce que nous avons pu observer lors de nos stages, en rapport à la consigne comme composant du cadre.

## **1. Apports théoriques**

### **1.1. La consigne et le cadre**

#### **1.1.1. Définitions**

Il existe de nombreuses définitions de la consigne, de même que du cadre. Les termes « consigne » et « cadre » ne sont en effet pas exclusifs au domaine scolaire. Ainsi, les définitions de consigne et cadre que nous avons pu trouver dans différents dictionnaires appartiennent à des domaines très variés. Il s'agira dans un premier temps de lister quelques-unes de ces définitions, variant aussi bien par leur signification que par leur source. Dans un second temps, nous sélectionnerons les définitions qui nous intéressent ici, afin de resserrer le champ d'analyse de ces deux notions.

### Consigne :

- *Comprendre les énoncés et consignes.* Jean Michel Zakhartchouk, Cahiers pédagogiques, 1999: « Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage. »
- *Dictionnaire Larousse en ligne:*
  1. « Dans une gare, un aéroport, service qui s'occupe des bagages déposés en attente ; local où sont remisés ces bagages.»
  2. « Instruction formelle donnée à un militaire, fixant sa mission dans diverses éventualités du combat ou du service de garnison.»
  3. « Instruction formelle qui est donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter. ».
- *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés.* Françoise Raynard, Alain Rieunier, édition ESF, 1997: « Ordre donné pour exécuter un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. La lecture ou l'audition 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. »
- *Le Petit Robert de la langue française.* 2015: « Ordre, règlement. Toute instruction à respecter. »

### Cadre :

- *Le Robert illustré d'aujourd'hui.* 2002: « Bordure entourant une glace, un tableau. »
- *Dictionnaire Larousse en ligne:*
  1. « Bordure rigide limitant une surface dans laquelle on place un tableau, un objet d'art, etc. »
  2. « Ce qui borne, limite l'action de quelqu'un, de quelque chose ; ce qui circonscrit un sujet. »
  - 3.« Entourage, milieu, contexte. »

De ces définitions, nous retenons ainsi que la consigne est le plus souvent perçue comme une injonction, peu importe le domaine avec lequel elle est associée. Il y a, derrière la consigne, la notion de faire effectuer une tâche à quelqu'un, après qu'elle a été comprise par le receveur. Cependant, à la différence d'ordres donnés dans le domaine militaire, l'enseignant se



doit de réfléchir au préalable aux savoirs-faire requis par la tâche donnée et que doivent avoir les élèves. La consigne scolaire n'est donc pas simplement un ordre, puisqu'elle s'appuie parfois sur des implicites qui ne sont pas connus de tous les élèves.

### **1.1.2. Historique de la consigne et de son étude**

Moyen de communication principal entre l'enseignant et les élèves, la consigne a connu une évolution fulgurante au cours du XXe siècle pour en arriver à ce que nous connaissons aujourd'hui: une injonction à effectuer une tâche, dont la réflexion par l'enseignant passe par des questionnements déterminant si, compréhensible par tous, elle permettra la réalisation de cette tâche grâce aux acquis des élèves. Elle est donc un des éléments liant l'enseignant à ses élèves, créant ainsi une relation triangulaire nécessaire à la réalisation de tâches et à l'implication de l'élève dans ses apprentissages.

Cependant, il n'en n'a pas toujours été ainsi, et il n'est pas nécessaire de remonter au siècle précédent pour constater qu'il n'y a pas si longtemps, l'enseignant était le seul maître de sa classe. Les élèves n'étaient pas acteurs de leurs apprentissages et devaient obéir à des consignes qu'ils ne comprenaient pas forcément; ainsi, lorsqu'ils ne réalisaient pas correctement une tâche, la faute n'incombait pas à la consigne peut-être pas assez claire, mais à eux, qui n'avaient pas su la décoder. Certes, les activités réalisées en classe étaient peu variées, même dans des domaines d'enseignement différents, et les consignes dès lors plus simples, mais on ne s'inquiétait pas d'un quelconque apprentissage de la compréhension de ces consignes.

Ainsi, on constate que même dans les années 1960, le mot « consigne » n'apparaît pas dans les dictionnaires pédagogiques. De même, on ne retrouve dans les manuels de l'époque aucune activité autour des consignes, et elles ne sont pas plus mentionnées dans les instructions officielles. On ne commence réellement à se préoccuper de la consigne que dans les années 1980-1990, et on peut aujourd'hui dire qu'elle est devenue un élément pédagogique essentiel, et que le travail qu'elle requiert est fondamental dans la pratique de l'enseignant. Les manuels récents essaient ainsi de relier des consignes à des compétences le plus souvent possible, afin que les objectifs de chaque activité apparaissent clairement et de poser un certain cadre de travail pour les élèves.

La consigne a donc connu de nombreux changements au fil du temps, en tant que mode de communication entre l'enseignant et les élèves, mais également dans sa manière

d'instaurer un cadre dans la classe. C'est cette relation étroite que nous allons maintenant analyser.

### **1.1.3. La consigne, composant du cadre**

Dans la classe, le cadre a une fonction structurante et limitative. Il indique ce qu'il est autorisé de faire, comment, mais aussi ce qu'il est interdit de faire, etc. Il permet de fixer des repères pour l'enseignant et les élèves, ainsi que les conditions de l'engagement de ces derniers dans leurs apprentissages. En effet, les élèves ont besoin d'avoir un cadre rassurant et structuré dans lequel ils n'ont pas peur d'apprendre. Car apprendre peut être une source de stress et de peur, particulièrement lorsque les élèves sont confrontés à des difficultés de lecture, compréhension, écriture, etc. En effet, « on s'aperçoit que c'est la situation d'apprentissage elle-même qui déclenche des peurs perturbant l'organisation intellectuelle. »<sup>3</sup> Déchiffrer et comprendre une consigne peut ainsi s'avérer compliqué pour certains. Poser des limites spatio-temporelles se révèle alors important, encore plus au sein même d'une activité par le biais des consignes.

La consigne instaure un petit cadre autour de l'activité et aide donc à maintenir ou instaurer un cadre rassurant: elle précise ce qui va être fait, comment, et dans quel objectif - ce de manière implicite. Elle peut cependant devenir la source du malaise et de la peur des élèves si elle est par exemple mal formulée, pas assez explicite, et donc difficilement compréhensible.

Le cadre inclut le contrat didactique, c'est-à-dire « L'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. »<sup>4</sup>, mais aussi pédagogique, c'est-à-dire la relation sociale enseignant/ élève. Il en est donc de même pour la consigne, qui indique aux élèves ce qui est attendu d'eux par l'enseignant. Ainsi, le cadre fait le lien entre l'enseignant et les élèves, de même que la consigne; on passe par le cadre et/ou la consigne pour communiquer ou donner une information. Cette relation pédagogique est donc triangulaire.

Cette première analyse nous permet donc de valider l'hypothèse:  
« La consigne fait partie du contrat didactique entre l'enseignant et les élèves, qui lui-même fait partie du cadre. »

---

<sup>3</sup> Boimare, Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Editions Dunod, 2014.

<sup>4</sup> Brousseau, Guy, *Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire*, 1980, page 127

Nous allons maintenant nous intéresser aux différents types de consignes que l'on peut rencontrer à l'école et à leurs fonctions.

## 1.2 Les différents types et fonctions de la consigne scolaire

### 1.2.1. Présentation des différents types de consignes

Il existe différents types de consignes, nous allons en faire la typologie dans cette partie :

- Les consignes orales/ écrites.
- Les consignes ouvertes/ fermées : Les consignes ouvertes n'impliquent pas un guidage important de la part de l'enseignant. Lorsque l'enseignant les utilise, il ne donne presque pas d'indication et reste dans l'implicite. L'élève est alors en autonomie, il entre dans une démarche d'essais/ erreurs. Les consignes fermées, quant à elles, sont très guidantes; l'enseignant est alors très explicite. L'élève n'est plus en autonomie, il réalise l'activité en suivant la consigne comme une notice. Il est moins dans la réflexion, mais plus dans l'application.
- Les consignes simples/ complexes : Les consignes simples sont des consignes qui demandent de réaliser une seule et unique action. Cependant, cela ne veut pas dire que l'activité à réaliser est simple pour autant. Les consignes complexes exigent la réalisation de plusieurs actions et sont dites complexes, car elles peuvent être source de difficultés.

Jean-Michel Zakhartchouk détaille également d'autres types de consignes au sein des précédentes:

- Les consignes-buts : Ce type consigne vise à donner l'objectif d'un travail, la tâche finale, sa finalité.  
Exemple : « Écrire un récit. »
- Les consignes-procédures : Ces consignes ont pour objectif de donner une procédure à l'élève afin qu'il se concentre sur l'objectif réel de la tâche à effectuer. Elles guident l'élève sans pour autant lui indiquer chaque étape à suivre pour atteindre l'objectif.  
Exemple : « Entoure les verbes du texte. » Le verbe « entoure » permet à l'élève de ne pas se focaliser sur la manière dont il va relever les verbes (en soulignant,

entourant, surlignant), afin de ne pas perdre de vue l'objectif du travail demandé. Elles permettent donc d'éviter une surcharge cognitive.

- Les consignes de guidage : Elles visent à guider l'élève, à le mettre en garde contre des erreurs éventuelles. Elles sont utilisées pour des tâches qui sont non matérielles telles que: observer, regarder, veiller.

Exemple : « Veuillez à bien vous relire. »

- Les consignes organisationnelles/ scolaires : Les organisationnelles concernent toutes les consignes en rapport avec l'organisation spatiale et temporelle. Les scolaires sont toutes les consignes permettant de réaliser une activité.

### **1.2.2. Les fonctions et visées de la consigne scolaire**

D'une manière générale, on pourrait considérer que la consigne a uniquement pour fonction de faire faire quelque chose. C'est évidemment le cas, mais en réalité bien plus complexe qu'il n'y paraît. Jean-Michel Zakhartchouk a réalisé une typologie des fonctions des consignes que nous allons lister ici:

- Aider l'élève dans la conduite de son apprentissage : La construction de la pensée de l'élève et sa démarche d'apprentissage se forment en fonction du type de consigne donnée
- guider l'élève pour le faire progresser : Chaque consigne vise à faire faire quelque chose. Les étapes pour y arriver sont plus ou moins implicites dans la consigne. De fait elles ont une fonction guidante et sont vectrices de la progression de l'élève.
- S'auto-évaluer : Les élèves doivent effectuer une vérification après avoir réalisé ce que la consigne demandait de faire. Ainsi, ils s'auto-évaluent.
- Impliquer l'élève et stimuler son attention : la lecture et la compréhension d'une consigne demandent des efforts d'attention, de vigilance. C'est alors à l'élève de s'impliquer dans cette tâche pour faire le travail demandé.

Il distingue également deux autres fonctions principales : la socialisation et le cognitif. La socialisation se retrouve dans les consignes qui ont pour fonction l'organisation de la classe. Cette fonction correspond aux besoins immédiats tels que: « la mise au travail » et « la mise en ordre » pour favoriser les apprentissages et le vivre ensemble. Pour ce qui est du cognitif, les consignes ont pour but de faire apprendre. Dans *Apprendre, oui, mais comment*

?<sup>5</sup>, Philippe Meirieu a listé les différentes visées que les consignes peuvent avoir : réaliser un projet, transmettre des démarches d'action, mettre en avant les erreurs possibles, donner des critères de réussite (l'auto-évaluation est alors mise en avant)...

La consigne a donc différentes formes et fonctions. Elle est difficile à cerner, pour les enseignants comme pour les élèves. Sa formulation, comme sa compréhension ne sont pas des tâches aisées et demande un véritable entraînement.

## **2. Le rôle de l'enseignant et son rapport à la consigne**

### **2.1. La métacognition de l'enseignant**

La métacognition, de manière générale, est le processus cognitif utilisé pour résoudre des problèmes. Plus précisément, c'est la conscience de soi des actions que l'on réalise ou que l'on a à réaliser. Lors de l'élaboration et de la passation d'une consigne, l'enseignant doit faire des choix et utiliser un processus spécifique. Il ne faut pas oublier qu'il existe une démarche générale pour ce faire, mais que chaque individu est différent, et fonctionne donc différemment. La manière de mettre en œuvre cette démarche varie donc en fonction des enseignants, ce que nous pouvons constater, entre autres, au travers des questions qu'ils se posent au préalable de l'élaboration d'une consigne.

Nous allons donc présenter le processus général d'élaboration d'une consigne et les choix qu'une telle réflexion implique.

### **2.2. Élaborer une consigne: processus et choix**

#### **2.2.1. Le processus d'élaboration d'une consigne**

Rédiger des consignes est un travail plus difficile qu'il n'y paraît. Dresser une liste exhaustive des mauvaises consignes serait impossible, mais on retrouve certaines erreurs récurrentes dans leur conception: consignes trop longues, trop compliquées et alambiquées, redondantes, qui apparaissent comme piégeantes pour les élèves alors qu'elles ne le sont pas forcément, trop implicites et peu claires... Pour éviter ces erreurs, un conseil en particulier revient assez souvent en ce qui concerne le processus d'élaboration d'une consigne: il faut prendre en compte l'élève.

Dans les manuels récents, les consignes et questions sont données dans un ordre logique. Les questions sont ainsi reliées à des compétences; par exemple, en Français, on

---

<sup>5</sup> Meirieu, Philippe, *Apprendre, oui mais comment ?*, Editions ESF, 1998.

commencera par des questions de compréhension pour finir par des activités d'écriture. La structuration des consignes est très importante lorsqu'il y en a plusieurs au sein d'une même activité. Il est donc essentiel de définir à l'avance les compétences que l'enseignant veut évaluer dans le travail demandé. L'enseignant doit ainsi se questionner constamment sur le choix d'une consigne et des objectifs à atteindre.

Le choix du type de consigne est tout aussi important que sa formulation: consigne organisationnelle ? Consigne didactique ? etc. En effet, les différents types et fonctions de consignes entrent en jeu du fait de la diversité des objectifs de l'enseignant: organiser un travail, donner un conseil méthodologique, constater ce que savent/ savent faire les élèves au début d'une séquence , vérifier les acquis des élèves, aider l'élève à faire son travail en le faisant réfléchir à ce qui est demandé, aider l'élève à comprendre/ vérifier qu'il a compris ce qu'il apprend, faire réfléchir l'élève sur sa manière de procéder...

La difficulté d'élaborer une consigne réside dans le fait qu'il n'existe pas de consigne parfaite. Une consigne est bonne si l'élève a compris ce qu'on attend de lui et quelle démarche réflexive il doit utiliser pour l'activité. Il ne faut également pas confondre clarté, précision et simplicité. Parfois, une consigne courte sera moins explicite et donc moins claire qu'une consigne plus longue; un élève aura également tendance à faire des phrases plus longues que l'enseignant pour reformuler une consigne avec ses propres mots. Cependant, une consigne longue risque de perdre l'élève; il s'agit alors de trouver un équilibre entre longueur et clarté. L'importance est donc donnée à l'objectif visé, et non pas à la réalisation correcte d'une tâche. Si un élève ne réussit pas un exercice, ce n'est pas grave; c'est sa démarche qui importe réellement.

Jean Michel Zakhartchouk <sup>6</sup> propose ainsi une liste de questions à se poser au préalable lors de l'élaboration d'une consigne:

- Pourquoi ai-je donné cette consigne ? Quel est mon objectif pédagogique ?
- Est-ce que, dans ce travail donné, la compréhension de la consigne est partie intégrante de la tâche, ce qui justifie une certaine complexité, ou au contraire celle-ci ne risque-t-elle pas de m'interdire d'évaluer ce qui est vraiment en jeu ?
- Est-il nécessaire de décomposer la consigne ? Est-ce une aide pour l'élève ? Où cela lui complique-t-il la tâche ?

---

<sup>6</sup> Zakhartchouk, Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, Cahiers pédagogiques, 1999, page 18.

- Ai-je besoin d'être très exigeant dans la présentation de la réponse (va-t-on attacher de l'importance à ce qu'elle soit soulignée ou encadrée ?) ou puis-je laisser une marge d'autonomie aux élèves, en tenant compte, en particulier, de leurs différents profils ?
- Ai-je pensé aux critères d'évaluation au moment de formuler ma consigne ?
- De quelle manière vais-je donner les consignes (part de l'oralisation) ? Comment vais-je intervenir pendant ce travail ? Apporterai-je des aides ? Est-ce que je prévois de prendre en compte la diversité des élèves, en tenant compte, en particulier, de leurs différents profils ?
- Combien de temps vais-je donner aux élèves pour effectuer cet exercice ? Le facteur temps sera-t-il un critère de réussite important ?

Élaborer une consigne se fait donc grâce à une réflexion sur son fond, bien que sa forme importe tout autant, ce que nous allons analyser ensuite.

### 2.2.2. Les choix linguistiques; une réflexion importante

La forme d'une consigne n'est pas moins importante que son fond. À l'école, un mot renvoie souvent à une tâche, et peut avoir un sens différent selon la discipline dans laquelle il est utilisé. Il faut donc réfléchir au préalable à la démarche mise en œuvre, c'est-à-dire à ce que l'élève doit faire, et à l'opération intellectuelle qu'il va devoir accomplir pour mener à bien la tâche demandée. Il est également important de faire travailler le vocabulaire de la consigne aux élèves. Tout comme les règles de vie de la classe qui sont élaborées avec les élèves après une réflexion commune, il faut apprendre aux élèves le vocabulaire des consignes en les faisant réfléchir dessus; cela permet d'instaurer un cadre qu'ils connaissent et dont ils ont partiellement participé à la mise en place.

Si la consigne utilise le verbe...	Je dois...
<i>apprendre</i>	retenir en détail, avec précision (une leçon, une méthode, une règle, une poésie...)
<i>compléter</i>	ajouter des éléments (à un texte, une liste, un dessin, un schéma, une figure géométrique) pour rendre un document plus clair, ou pour terminer un document qui n'est pas achevé.
<i>décrire</i>	donner des précisions sur un personnage, ou un document,

	pour que le lecteur puisse mieux le comprendre, mieux s'imaginer à quoi il ressemble.
<i>expliquer</i>	donner toutes les informations utiles pour qu'on comprenne mieux quelque chose.
<i>nommer</i>	- indiquer le nom précis d'une chose - citer, trouver des exemples
<i>observer</i>	examiner, regarder attentivement un document avant de donner une réponse.
<i>résoudre</i>	trouver la solution (le résultat d'une opération, une énigme, un problème...).

Exemple d'une partie d'un glossaire réalisé par des collégiens<sup>7</sup>.

Précédemment, nous avons listé différents types de consignes. Ainsi, dans le cas des consignes-questions qui induisent une réponse claire et concise, il faut également réfléchir à la réponse recherchée. Un travail de cadrage doit donc être réalisé avant le début de la tâche, pendant, et après, selon le type de consigne donnée.

Cette analyse nous a permis de valider une autre hypothèse:

« Il faut que l'enseignant accorde du temps à la réflexion et à l'élaboration de consignes claires et compréhensibles des élèves. »

Cette réflexion de la part de l'enseignant met en place un cadre de travail. Mais une fois ces consignes élaborées, comment les transmettre aux élèves ?

### **2.3. La passation de la consigne**

Le choix du mode de passation de la consigne est aussi important que la consigne elle-même. En effet, tous les élèves étant différents, ils sont chacun confrontés à des difficultés différentes. Certains auront du mal à déchiffrer une consigne écrite, d'autres préféreront au contraire avoir la consigne sous les yeux pour ne pas l'oublier. Bien entendu, ces préférences peuvent changer au cours de la scolarité, et dépendent également de la volonté de l'enseignant de diversifier les modes de passation des consignes ou non.

Il est évidemment impossible, ou du moins très compliqué, de prévoir pour chaque activité plusieurs modes de passation de consignes. Cependant, il est très important de varier les modes de passation en prenant en compte la discipline, l'activité, les besoins des

<sup>7</sup> Zakhartchouk, Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, Cahiers pédagogiques, 1999, page 20.



élèves... Si une consigne peut tout aussi bien être donnée oralement que par écrit, mais que, dans la classe, une majorité d'élèves préfèrent les consignes écrites, alors il sera judicieux de donner une consigne écrite. Il est souvent recommandé de faire reformuler les consignes orales par les élèves, pour s'assurer de leur compréhension; ils peuvent en effet avoir manqué d'attention pendant que l'enseignant parlait, ou mal compris un mot, ce qui peut par la suite entraîner une mauvaise exécution de l'activité et une frustration de leur part.

Les modes de passation de consignes peuvent être classés dans deux groupes distincts: les consignes orales, et les consignes écrites. Ces deux groupes se subdivisent eux-mêmes en plusieurs catégories relatives à la façon dont on utilise l'oral ou l'écrit pour donner une consigne aux élèves. Par exemple, les consignes orales peuvent être dites oralement par l'enseignant, mais aussi par les élèves, et peuvent même provenir d'un enregistrement.

Ainsi, varier les consignes et leurs modes de passation aide à diminuer le stress des élèves face à ce qui requiert déjà des mécanismes de décodage et compréhension conséquents. Cela montre également différentes manières d'aborder un objectif visé par l'enseignant.

Cette analyse nous a donc permis de valider l'hypothèse:  
« Il faut varier les modes de passation de consignes et leurs types. »

### **3. L'élève et la consigne, une relation complexe**

#### **3.1 La métacognition de l'élève**

##### **3.1.1 Les différents profils d'élèves face à une consigne**

Dans *Comprendre les énoncés et consignes*<sup>8</sup>, Jean-Michel Zakhartchouk donne des exemples de styles personnels d'apprentissage en rapport avec les consignes. Pour réaliser cette typologie, il s'est appuyé sur les travaux de Jean-Pierre Astolfi sur les styles d'apprentissages et les différenciations pédagogiques<sup>9</sup>. Nous allons donc décrire ces différents profils.

- Les élèves « dépendants du champ » : Ils ont beaucoup de mal à se détacher de leurs émotions, de leur vécu. Lorsqu'ils sont face à une consigne, ils se focalisent principalement sur les données concrètes, le contexte. Leur attention est alors déviée des actions réelles à mettre en place pour effectuer l'exercice. Ils

---

<sup>8</sup> Zakhartchouk, Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, Cahiers pédagogiques, 1999.

<sup>9</sup> Astolfi, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Editions ESF, 2007.

n'ont pas de difficulté à réaliser des exercices qui relèvent d'actions simples à réaliser.

- Les élèves « indépendants du champ » : À l'inverse des « dépendants du champ », ils ne prennent pas en compte leur vécu. Lorsqu'ils ne le font pas tout le temps, ils passent à côté d'indices qui pourraient être donnés par leurs expériences et connaissances du monde.
- Les « réflexifs » : Ils ont peur de l'erreur. De ce fait, ils réalisent les exercices lentement, afin d'être sûrs qu'ils n'oublient rien. Ils ont tendance à être perfectionnistes et ont donc du mal à réaliser les tâches rapidement, pouvant rester bloqués sur une question sans passer à la suite.
- Les « impulsifs » : Ce sont ceux qui font tout très rapidement sans se poser de question. Ils n'ont pas peur de l'erreur. Pour ce type d'élèves, il faut alors des exercices qui les poussent à plus réfléchir à leurs actions avant de les réaliser.
- Les « visuels » : Ils visualisent mentalement l'exercice avant de le faire. Ils ont besoin parfois de réécrire la consigne ou l'énoncé pour l'avoir bien en tête. L'enseignant doit alors vérifier que sa représentation mentale est pertinente. Ils ont, en général, un aperçu global de ce qu'ils doivent faire. Parfois, il leur arrive donc d'oublier des détails.
- Les « auditifs » : Ils ont besoin de mémoriser la consigne en se la répétant, en la reformulant avec leur vocabulaire. Ils se trouvent plus dans une démarche d'analyse de chaque étape afin de réaliser l'exercice, mais ont plus de difficulté à le visualiser dans sa globalité.
- Les « productifs » : Ils ne prennent pas le temps de bien lire et comprendre la consigne. Ils ont besoin de faire pour savoir-faire. L'observation n'est pas leur point fort.
- Les « consommateurs » : Ils ont besoin d'une démonstration, d'un modèle. La méthodologie du professeur est très importante pour eux.
- Les « conviviaux » : Ce sont ceux qui aiment et préfèrent travailler en groupe. Ils ont besoin d'échanger avec les autres avant et/ ou pendant la réalisation de l'exercice. Ce sont des élèves qui sont souvent moteurs lors des travaux de groupe.
- Les « individualistes » : Ils préfèrent travailler seuls. Il est alors nécessaire de leur faire prendre conscience de l'importance d'échanger parfois avec les autres.

- Les « intensifs » : Ils mettent toute leur énergie à la réalisation de l'exercice, parfois même jusqu'à épuisement.
- Les « économes » : À l'opposé des « intensifs », ils économisent leur énergie. Ils réalisent les tâches avec un certain détachement.

### **3.1.2. Métacognition de l'élève : le processus de compréhension de la consigne**

Ce processus n'est pas inné, il doit être travaillé en classe car lire et comprendre une consigne ne sont pas des tâches aisées. Tout comme la compréhension en lecture, la lecture et la compréhension d'une consigne relèvent de différentes compétences. Selon Jean-Michel Zakhartchouk<sup>10</sup>, cet acte est réparti sur trois dimensions temporelles :

- Le passé : L'élève doit se souvenir du cours, de ce qui a été vu avant et être capable de mobiliser les bons savoirs-faire. Cette dimension se trouve dans les données concrètes de l'énoncé, elle nécessite parfois que l'élève aille chercher des connaissances dans ses expériences.
- Le présent : La consigne telle quelle est au moment présent, lorsque l'élève ne sait pas encore comment commencer. Un élève qui a déjà bien développé la démarche de compréhension d'une consigne va chercher les mots importants, les mettre en avant pour la reformuler et mieux l'assimiler. La lecture d'une consigne est un type de lecture à part entière, différent de celui de la lecture des autres textes. Il nécessite de réfléchir, d'organiser sa pensée. L'élève a alors un objectif de lecture spécifique et doit adapter sa lecture à celui-ci. Il est difficile à mettre en place puisqu'il faut à la fois faire attention à certains détails, mais également se détacher d'autres détails afin d'aller à l'essentiel.
- Le futur : Cette dimension relève du résultat, de l'aboutissement de l'exercice. Les élèves doivent visualiser à l'avance ce résultat. Certains élèves ne peuvent pas anticiper le résultat avant d'avoir réalisé l'exercice. La vérification du résultat se fait donc après la réalisation. À l'inverse, les autres vont beaucoup trop anticiper et se figer dans cette représentation. Ils auront alors des difficultés à effectuer une vérification et à retravailler l'exercice s'ils ne l'ont pas réussi.

---

<sup>10</sup> Zakhartchouk, Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et consignes*, Cahiers pédagogiques, 1999.

De plus, l'élève ne doit pas être figé par la peur de ne pas savoir faire, mais ne doit pas non plus avoir trop confiance en lui sans prendre en compte les difficultés de l'exercice. Cette tâche nécessite donc de la rigueur et de la vigilance afin d'atteindre une certaine automatisation par la suite. La métacognition de l'élève sur sa manière d'apprendre est alors très bénéfique pour que ses démarches soient plus efficaces et que sa compréhension soit plus fluide.

### **3.2. Le processus d'apprentissage de la compréhension de la consigne**

Afin de comprendre une consigne, et même de pouvoir activer les mécanismes mentaux nécessaires à sa compréhension, les élèves doivent passer par un travail sur le langage et les compétences langagières. En effet, comprendre une consigne, orale comme écrite, implique de comprendre les mots qui la composent et de pouvoir en tirer du sens. Il est donc important de travailler dès les petites classes sur les discours multiples et les « variations langagières » que les élèves peuvent rencontrer. Notre maître de stage disait à juste titre que les élèves devaient devenir des « lecteurs flexibles »: capable de s'adapter à sa lecture, de se rendre compte que des premières impressions peuvent être erronées, et donc de changer si besoin de mode de réflexion.

Cependant, on n'aborde pas une consigne écrite de la même façon qu'on lit un texte narratif. L'élève sait qu'il y a des implicites à connaître derrière une consigne, qu'il doit non seulement comprendre ce qu'il lit (la consigne), mais aussi ce qu'elle induit (ce qu'il va devoir faire). Cela engendre donc une double activité cérébrale, ce qui peut se révéler compliqué pour certains. Une consigne est plus proche d'une injonction; l'élève doit donc se demander quel est le sens de cette injonction. Dans quelle posture doit-il se placer ? Quel type de réflexion avoir ? Le déchiffrement et la compréhension seuls d'une consigne font parfois naître plus de questions et réflexions que la tâche elle-même n'en nécessite. Ils sont cependant nécessaires car une mauvaise compréhension induit évidemment une mauvaise exécution de la tâche et parfois même un non-respect du cadre mis en place.

Comme dit précédemment, des mots différents sont utilisés selon la tâche donnée aux élèves et la discipline. Il faut donc que les élèves connaissent les mots dont on se sert le plus souvent pour élaborer des consignes et qu'ils les maîtrisent pour ne pas se tromper dans la réalisation de leur tâche. Un travail du vocabulaire et la lecture est donc nécessaire, et ce dès la maternelle, en accord avec les programmes.

En effet, comme nous allons l'expliquer, une mauvaise maîtrise de la lecture et une méconnaissance du vocabulaire amènent les élèves à faire des erreurs assez récurrentes.

### **3.3. Typologie des erreurs relatives à la consigne**

Certains éléments peuvent perturber la compréhension d'une consigne et donc la réalisation d'une tâche. Les difficultés des élèves, par exemple, entraînent souvent des erreurs:

- Les plus récurrentes portent sur le vocabulaire: L'élève ne le comprend pas, soit parce qu'il est trop spécifique, soit parce que la présentation le gêne. L'élève doit alors apprendre à reformuler la consigne avec ses propres mots, ou encore acquérir le sens des verbes de consigne pour faciliter sa compréhension.
- La non maîtrise de la lecture entraîne également des erreurs: Il est important dans ce cas-là que l'enseignant lise à haute voix la consigne afin d'enlever cet obstacle cognitif. Cela ne doit cependant pas être systématique, afin de permettre à l'élève de progresser.
- La non perception des mots essentiels: L'élève n'observe pas assez la consigne, ne fait pas attention aux petits détails tels qu'un déterminant, qui peut indiquer le genre en français. Il faut alors lui apprendre à adopter une lecture de précision.
- La difficulté à trouver le lien entre les notions abordées en cours, présentes dans la leçon et la consigne: L'élève n'arrive pas à retrouver les connaissances nécessaires qu'il a déjà en main pour réaliser ce qui est demandé. Il se retrouve alors bloqué devant la consigne sans savoir comment faire; l'enseignant doit alors le guider.
- Une mauvaise utilisation des données de l'énoncé: L'élève n'arrive pas à hiérarchiser les données de l'énoncé et ne sait donc pas comment les utiliser, ce qui entraîne des erreurs. Pour ces élèves, le cahier de brouillon est nécessaire car il leur permet de travailler par essai/ erreur.
- La difficulté à se représenter ce qui est attendu, le résultat final: Comme nous l'avons vu précédemment, il est important de se représenter ce qui est attendu en lisant la consigne avant d'agir. De ce fait, l'élève n'opère pas de vérification, puisqu'il n'a pas les moyens de le faire. Il peut être alors intéressant pour ce type d'élève de faire des activités de recherche de consigne: c'est-à-dire qu'on leur donne le résultat final et qu'ils doivent retrouver la consigne.

Cette analyse nous permet donc de valider l'hypothèse:

« Il faut améliorer la compréhension du vocabulaire et de la lecture pour améliorer la compréhension des consignes orales et écrites. » Cela nous permet donc de valider l'hypothèse:

## **4. Analyse résultante de la pratique lors des stages d'observation et de pratique accompagnée**

Afin de compléter ce mémoire, je vais exposer les diverses observations et activités que j'ai réalisées dans l'objectif d'apporter des réponses à notre problématique à savoir : En quoi la consigne participe à l'élaboration d'un cadre et comment améliorer la compréhension des consignes pour y parvenir ? Pour cela, je vais dans un premier temps exposer les réponses à des entrevues avec des élèves et des enseignants sur leur représentation de la consigne et en faire une analyse. Puis, je ferai une analyse d'une séance de mathématiques que j'ai effectuée lors d'un stage dans une classe de CM2.

### **4.1 Représentation des élèves et des enseignants sur la consigne.**

C'est donc dans cette partie que je vais exposer et analyser les réponses aux entretiens que j'ai réalisés auprès d'élèves et d'enseignants sur la consigne.

#### **4.1.1 Représentation des élèves sur la consigne**

Pour faire ressortir les représentations des élèves sur la consigne, j'ai réalisé des entretiens avec une dizaine d'élèves d'une classe de CE1 et une dizaine d'élèves d'une classe de CM2. Je l'avais fait pour ma licence de Sciences du langage durant laquelle j'ai dû réaliser des stages puisque j'étais en parcours Professorat des écoles. Pour valider ce parcours, je devais choisir quelque chose à observer et analyser de mes stages. J'avais donc pris la consigne et réalisé ces entretiens.

Les entretiens avec les élèves de CE1 ont été réalisés en début d'année début octobre. La lecture était donc encore instable pour certains. Selon l'enseignant 3 élèves sur les 10 étaient des bons lecteurs. Ceux avec les élèves de CM2, ont été faits en fin d'année début mai.

Les deux groupes d'élèves étaient hétérogènes volontairement. J'avais demandé aux enseignants des deux classes d'avoir 5 élèves ayant des difficultés, 5 ayant des facilités. Je

leur ai posé les questions suivantes : 1) qu'est-ce qu'une consigne ? 2) À quoi sert une consigne ? 3) Où les trouve-t-on ? 4) Comment fais-tu lorsque tu lis/écoutes une consigne pour la comprendre ? Pour présenter les réponses des élèves, je vais réaliser un tableau qui me semble offrir une présentation plus efficace pour l'analyse de ses réponses par la suite.

Question 1)	Qu'est-ce qu'une consigne ?	
Réponses	CE1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « C'est quand la maîtresse demande de faire quelque chose »</li> <li>- « C'est une question à laquelle on doit répondre. »</li> <li>- « Une phrase qui nous demande de faire quelque chose souvent pour faire un exercice. »</li> </ul>
	CM2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « C'est une phrase ou plusieurs phrases qui nous indique ce que l'on doit faire ou comment faire un exercice. ».</li> <li>- « C'est une phrase souvent que l'on lit à haute voix pour vérifier si tout le monde à bien compris ce qu'il faut faire. »</li> <li>- « C'est ce qu'il y a écrit au-dessus d'un exercice. »</li> </ul>
Question 2)	À quoi sert une consigne ?	
Réponses	CE1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Elle sert à savoir ce qu'il faut faire et ce que la maîtresse veut qu'on fasse. »</li> <li>- « C'est la phrase qui nous dit comment on doit travailler. »</li> <li>- « ça sert à comprendre ce qu'il faut faire, sinon on ne comprend pas ce qu'il faut faire et on est bloqué. »</li> </ul>
	CM2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Elle sert à donner la règle pour réussir un exercice. »</li> <li>- «Elle sert à nous conseiller sur la manière de faire un exercice. »</li> <li>- « Elle sert à nous cadrer quand on fait un exercice comme ça on ne se perd pas. »</li> </ul>
Question 3)	Où les trouve-t-on ?	
Réponses	CE1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Au-dessus des exercices »</li> <li>- « Dans les livres. »</li> </ul>

	<b>CM2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Dans les exercices »</li> <li>- « Dans nos manuels scolaires. »</li> <li>- « Dans nos cahiers d'exercices.»</li> <li>- « Dans les paroles de notre enseignant. »</li> </ul>
<b>Question 4)</b>	<b>Comment fais-tu lorsque tu lis/écoutes une consigne pour la comprendre ?</b>	
<b>Réponses</b>	<b>CE1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Je m'aide de la reformulation des autres. »</li> <li>- « Je demande à la maîtresse de m'expliquer quand je comprends pas. »</li> <li>- « J'écoute bien ».</li> <li>- « Quand je lis une consigne, je cherche le mot qui dis quoi faire (sous-entendu le verbe) comment ça je comprends ce qu'il faut faire. »</li> </ul>
	<b>CM2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Je cherche les mots importants. »</li> <li>- « Je redis la consigne dans ma tête avec mes mots. »</li> <li>- « Je regarde s'il y a un exemple et je le suis. »</li> <li>- « Je demande au maître de m'expliquer. »</li> </ul>

Je n'ai pas retranscrit toutes les réponses des élèves, car elles étaient souvent similaires.

Ce qui ressort de ces réponses :

Les élèves voient la consigne comme un cadre pour travailler. On le voit surtout dans les réponses à la question 2) des CM2 : «Elle sert à donner la règle pour réussir un exercice. » « Elle sert à nous cadrer quand on fait un exercice comme ça on ne se perd pas. ». Elle est perçue comme rassurante, encadrante. Mais le terme « règle » implique qu'il est indispensable de la respecter pour réussir. Pour eux, il faut respecter les consignes tout comme il faut respecter les règles de la classe. Ils ne sont cependant pas capables d'en donner une définition claire et précise.

Les élèves ont conscience de l'implication de leur enseignant dans la consigne. On le perçoit notamment dans les réponses suivantes : « C'est quand la maîtresse demande de faire quelque chose. », « Elle sert à savoir ce qu'il faut faire et ce que la maîtresse veut qu'on fasse. », « Dans les paroles de notre enseignant. », « Je demande à la maîtresse de m'expliquer



quand je comprends pas. », « Je demande au maître de m'expliquer. ». Ces réponses permettent également de revalider une de nos hypothèses du début à savoir « La consigne fait partie du contrat didactique entre l'enseignant et les élèves, qui lui-même fait partie du cadre. ». En effet, puisque les élèves demandent de l'aide à l'enseignant pour comprendre la consigne ou bien se rendent compte qu'elles ne sont pas présentes que dans leurs manuels mais également dans ce que dit l'enseignant. Cela signifie que la consigne fait partie du contrat didactique.

On remarque aussi, la différence entre la pensée et les compétences en lien avec la consigne entre des élèves de CE1 et de CM2 qui sont depuis plus longtemps dans le système scolaire. Surtout pour la quatrième question, dans les réponses des élèves, nous pouvons voir un écart entre les procédures des CE1 et celles des CM2. Cela est sûrement dû à l'entraînement plus conséquent des élèves de CM2 et à leurs connaissances inconsciemment plus ancrées du contrat didactique des attendus de leur enseignant.

N'oublions pas que cette analyse n'est réalisée qu'à partir de réponse d'un petit groupe d'élèves de deux classes différentes. Ces réponses auraient donc été différentes en certains points si elles avaient été données par d'autres élèves, car chaque individu à son propre vécu a fait ses propres expériences. Il ne s'agit donc ici que d'une interprétation de données. Nous allons faire de même avec les réponses des enseignants.

#### **4.1.2 Représentation des enseignants sur la consigne**

J'ai choisi d'interroger un professeur des écoles stagiaires (PES) durant sa première année d'enseignement, un professeur des écoles (PE) ayant 11 ans d'ancienneté et un professeur des écoles maître formateur (PEMF) ayant 25 ans d'expérience. J'ai fait ce choix afin de pouvoir voir si l'ancienneté dans ce métier change la représentation de la consigne et leur manière de l'aborder. Je leur ai posé les questions suivantes : 1) Selon vous qu'est-ce qu'une bonne consigne ? 2) Selon vous, il y-a-t-il un lien entre cadre et consigne ? Si oui quel est-il ?

Pour présenter les réponses des enseignants, je vais encore une fois réaliser un tableau regroupant questions et réponses de chacun.

<b>Question 1)</b>	<b>Selon vous qu'est-ce qu'une bonne consigne ?</b>	
<b>Réponses</b>	<b>PES</b>	« Une consigne brève pour les exercices simples et une consigne longue pour les exercices plus complexes. Une bonne consigne, c'est surtout une consigne que les élèves comprennent et qui leur permet de réussir la tâche demandée. »
	<b>PE</b>	« Cela dépend de l'objectif de l'exercice et du niveau de classe. Nous n'utilisons pas le même type de consignes en fonction de l'âge des enfants. Le vocabulaire doit également être adapté à leur âge. »
	<b>PEMF</b>	« Une bonne consigne, c'est une consigne à laquelle l'enseignant a bien réfléchi au préalable autant pour sa formulation que pour la manière dont il va la transmettre. »
<b>Question 2)</b>	<b>Selon vous, il y-a-t-il un lien entre cadre et consigne ? Si oui, quel est-il ?</b>	
<b>Réponses</b>	<b>PES</b>	« Il y en a un. La consigne cadre les élèves. Si l'élève comprend, il va faire directement ce qu'on lui demande. Sinon, les élèves s'agitent, posent beaucoup de questions. »
	<b>PE</b>	« La consigne fait partie du cadre et en instaure un cadre. Elle est même souvent indispensable au cadre. Il est possible de ne donner aucune consigne parfois, mais uniquement pour des activités régulières connues des élèves. Le cadre et la consigne sont donc liés. »
	<b>PEMF</b>	« La consigne fait partie du contrat didactique. Elle permet aux élèves de se concentrer sur ce qu'ils ont à faire sans se soucier de certains détails. Donc, elle leur offre un cadre, des limites pour ne pas aller ni trop loin ni pas assez loin. Elle évite aux élèves de trop se questionner sur des choses sans importance pour réaliser l'exercice. Par exemple : Je souligne ou je surligne. »

Les réponses de ces enseignants confirment deux de nos hypothèses de base à savoir « La consigne fait partie du contrat didactique entre l'enseignant et les élèves, qui lui-même fait partie du cadre. » et « Il faut que l'enseignant accorde du temps à la réflexion et à l'élaboration de consignes claires et compréhensibles des élèves. ».

Les enseignants ont conscience qu'il y a un lien intrinsèque entre cadre et consigne. Nous pouvons voir que l'ancienneté n'a aucun impact sur la prise de conscience de ce lien. L'analyse de ce dernier est assez élaborée par tous les enseignants. Il ressort de ces réponses qu'il y a une relation réciproque entre le cadre et la consigne. La consigne participe à l'élaboration d'un cadre de travail qui permet à l'élève d'être dans une situation propice aux apprentissages. Le cadre inclut la consigne. Elle en est même un élément très important mais pas indispensable lorsque les activités à réaliser sont connues des élèves. Pour ce type d'activités, nous pouvons dire que la consigne a été complètement intégrée dans le cadre. Comme un automatisme, l'enseignant donne l'exercice, l'élève sait directement ce qu'il doit faire et s'exécute sans se poser de question. Lorsqu'une consigne n'est pas comprise par l'élève, il s'agite et pose beaucoup de questions. J'ai pu observer cela lors d'une séance de mathématiques que j'ai réalisée dans une classe de CM2 dont je vais vous parler dans la partie suivante.

## **4.2 Analyse d'une séance de Maths CM2 sur l'encadrement d'une fraction entre deux nombres entiers consécutifs.**

Lors de mon stage filé en M2 adapté dans une classe de CM2, j'ai donc fait une séance de mathématiques sur l'encadrement d'une fraction entre deux nombres entiers consécutifs. Pour cela, j'ai du créer une fiche d'exercices composée de trois exercices. J'ai donc élaboré trois consignes. J'ai alors réalisé que l'élaboration d'une consigne n'est vraiment pas une tâche aisée. Je me suis posé beaucoup de questions. Notamment sur le vocabulaire que j'allais utiliser et ensuite sur la forme courte ou longue. Donc sur le type de consigne. J'ai dans un premier temps écrit ces consignes :

- ° Exercice 1 : Place sur cette demi-droite graduée les fractions suivantes.
- ° Exercice 2 : Place tous les nombres entiers consécutifs possibles sur les demi-droites.
- ° Exercice 3 : Encadre par deux nombres entiers les fractions suivantes.

Après réflexion et discussion avec le PEMF, j'ai modifié les exercices et les consignes. Les consignes étaient donc finalement les suivantes :

° Exercice 1 : Place tous les nombres entiers qui se suivent possibles sur les demi-droites.

° Exercice 2 : Encadre par deux nombres entiers qui se suivent les fractions suivantes.

° Exercice 3 : Ordonne de la plus grande à la plus petite les fractions suivantes.

Changement de vocabulaire, de « nombres consécutifs » à « nombres qui se suivent ». Un questionnement c'était également posé sur « nombre entier ». Je l'ai finalement laissé, les élèves avaient assez bien intégré la notion de nombre entier.

Lors de la réalisation de la ma séance, je me suis rendu compte que mes consignes malgré beaucoup de réflexion au préalable pour leur élaboration, je n'avais pas pensé à la manière dont j'allais effectuer leur passation. J'ai donc improvisé ma passation. J'ai rapidement constaté l'impact que cela a sur le cadre de travail. En effet, lorsque j'ai distribué la feuille d'exercices, j'ai demandé aux élèves de lire les consignes des exercices. C'était une lecture silencieuse et individuelle. Puis, nous avons fait une lecture collective. Je leur demander de me réexpliquer, de reformuler avec leurs propres mots les consignes de chaque exercice. Puis, s'ils avaient bien tout compris. Ils m'ont répondu que oui. Je leur ai donc demandé de commencer à faire la fiche d'exercices. Quelques instants après, plusieurs comportements m'ont indiqué que mes consignes n'étaient pas claires et que je n'avais pas bien fait la passation des consignes :

- Beaucoup de mains se sont levées.
- Plusieurs « Je ne comprends rien à ce qu'il faut faire » ont été dits.
- Des élèves qui se lèvent soit pour venir me demander de leur réexpliquer ce qu'il faut faire. Soit pour demander à leur enseignant officiel ce qu'il faut faire.

La classe est devenue agitée alors qu'elle ne l'était pas. J'ai alors constaté à quel point des consignes mal élaborées et une mauvaise passation avaient de mauvaises conséquences sur le cadre de travail. Je n'oublie cependant pas que les conditions de réalisation de cette étaient particulières puisque nous étions cinq adultes dans la classe, dont l'enseignant officiel. Ce qui a pu apporter plus de perturbation au cadre.

## **Conclusion**

Pour conclure, nous pouvons affirmer que le cadre et la consigne fonctionnent ensemble. La consigne participe donc bien à l'élaboration d'un cadre, elle y a même une place importante. La consigne est l'élément principal de communication entre l'enseignant et ses élèves. De ce fait, l'enseignant doit apporter une attention particulière à l'élaboration et la passation de ses consignes. Il est important pour améliorer la compréhension des consignes par les élèves de les faire travailler sur le vocabulaire, d'améliorer leur compréhension en lecture. Il est possible de réaliser des activités travaillant la compréhension des consignes en classe, je n'ai cependant pas eu l'occasion d'en réaliser ou d'en observer une.

Je finirais en disant que la consigne est élément primordial autant pour les enseignants que pour les élèves, qu'il est important de ne pas sous-estimer et de ne pas négliger.

## BIBLIOGRAPHIE/ SITOGRAPHIE

### Bibliographie:

Astolfi, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Ed. ESF, 2007.

Boimare, Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Ed. Dunod, 2014.

Brousseau, Guy, *Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire*, 1980.

De Vecchi, Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Ed. Hachette/ Education, 2000.

*Le Petit Robert de la langue française*, 2015.

*Le Robert illustré d'aujourd'hui*, 2002.

Meirieu, Philippe, *Apprendre, oui mais comment ?*, Ed. ESF, 1998.

Meirieu, Philippe, *Comprendre les énoncés et les consignes* (Préface), Cahiers Pédagogiques, 1999.

Meirieu, Philippe, *Faire l'Ecole, faire la classe*, Ed. ESF, 2004.

Raynal François, Rieunier Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Ed. ESF, 1997.

Zakhartchouk, Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, Cahiers Pédagogiques, 1999.

Zakhartchouk, Jean-Michel, « Les consignes au cœur de la classe: geste pédagogique et geste didactique. », *Les outils d'enseignement du Français*, Repères n°22, 2000, pages 61-81.

### Sitographie:

Ministère de l'Education Nationale, « Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 », *Education.gouv.fr*, 2015, en ligne:

[http://education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=32094](http://education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094)

(consulté le 13/12/2017).

Larousse, *Dictionnaires de français*, en ligne: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français>  
(consulté le: 21/01/2018).

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, « Les consignes au cœur de la classe: geste pédagogique et geste didactique.», *Persée*, 2000, en ligne: [http://persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_200\\_num\\_22\\_1\\_2343](http://persee.fr/doc/reper_1157-1330_200_num_22_1_2343) (consulté le 05/02/2018).

## **Résumé (français)**

Instaurer un cadre dans une classe peut être une tâche compliquée. Cependant, elle peut être facilitée en abordant les différentes notions qui composent ce cadre: les règles de classe, les interdits... mais aussi les consignes, qui elles-mêmes posent un petit cadre autour d'une activité donnée.

Nous abordons donc ici le lien entre cadre et consigne, et les différentes notions intrinsèques à cette dernière qui peuvent être utilisées pour l'améliorer. Ces questionnements engagent en effet une réflexion primordiale pour l'enseignant, mais aussi pour les élèves, en facilitant leur apprentissage et leur investissement dans leur travail. Car désormais, les élèves sont acteurs de leurs apprentissages, et l'enseignant doit être le vecteur de ceux-ci.

## **Résumé (anglais)**

Establishing a setting, an environment in a class can turn out to be a complicated task. However, it can be facilitated by tackling the different notions composing this setting or environment: the class' rules, the interdictions... but also the instructions, which are themselves adding a setting to a given activity.

We are addressing here the link between setting/ environment and instruction, and the various notions intrinsic to the latest which can be used to improve it. These questionings strike indeed an essential reflection for the teacher, but also for the students, by facilitating their learning and their commitment in their work. For now, the students are the actors of their learning, and the teacher has to become the carrier of the latest.