



HAL
open science

La compréhension de consignes en CE2

Roxane Colombari, Amélie Caraplis

► **To cite this version:**

Roxane Colombari, Amélie Caraplis. La compréhension de consignes en CE2. Education. 2019. dumas-02140294

HAL Id: dumas-02140294

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02140294>

Submitted on 27 May 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.

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de
l'Education et de la Formation »

Spécialité : 1er degré

Parcours : Professorat des écoles

La compréhension de consignes en CE2

soutenu par
CARAPLIS Amélie
COLOMBARI Roxane
le 17 05 2019

Nom du Référent de mémoire
Jean-Michel Leperlier

Jury de soutenance :
Jean-Michel Leperlier
Jérémy Castéra

- Si j'ordonnais à un général de voler d'une fleur à l'autre à la façon d'un papillon, ou d'écrire une tragédie, ou de se changer en oiseau de mer, et si le général n'exécutait pas l'ordre reçu, qui, de lui ou de moi, serait dans son tort ?

- Ce serait vous, dit fermement le petit prince.

- Exact. Il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner, reprit le roi. L'autorité repose d'abord sur la raison. Si tu ordonnes à ton peuple d'aller se jeter à la mer, il fera la révolution. J'ai le droit d'exiger l'obéissance parce que mes ordres sont raisonnables.

Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit Prince*

Table des matières

Table des matières	3
INTRODUCTION	3
CONTEXTE DE LA RECHERCHE	4
I – Les caractéristiques des consignes et leurs rôles dans la réussite des tâches scolaires.	4
1/ Qu'est-ce qu'une « consigne »?	4
2/ Comment reconnaître une consigne ?	4
1. Les différentes formes de consignes	4
2. Les différentes fonctions des consignes	7
II – Le rôle de l'enseignant dans l'aide à la compréhension des consignes	8
1/ L'apprentissage de la lecture	8
2/ Repérer les difficultés pour mieux agir	10
3/ La formulation de la consigne	12
4/ Les conditions de passation :	15
1. Comment favoriser l'attention ?	15
2. La mise en place d'un projet pour motiver les élèves	15
3. Comment éviter la surcharge cognitive des élèves face à une consigne ?	17
5/ L'adaptation de la consigne : comment différencier ?	19
III – Le rôle de l'élève en tant qu'acteur dans son apprentissage de la compréhension de consignes.	20
1/ Des activités de remédiation spécifiques à la consigne	20
1. La reformulation	20
2. Le lexique des consignes	21
2/ La création de consignes	21
PROBLEMATIQUE	22
DISPOSITIF	24

I - Hypothèses	24
II - Dispositif envisagé : Faire rédiger des consignes par les élèves	26
III- Présentation du dispositif mis en place	27
1. Évaluation diagnostique	28
2. Échange de consignes	29
3. Évaluation intermédiaire	31
4. Séance d'apprentissage dédiée aux consignes	32
5. Inversion des rôles	33
6. Deuxième séance d'apprentissage	33
III- Résultats et analyse	34
IV - Discussion	38
1/ Interprétation des résultats	38
2/ Retour sur les hypothèses	41
3/ Les limites de notre dispositif	43
II - Impact de ce mémoire sur nos pratiques enseignantes	44
III - Poursuite éventuelle de cette étude	44
CONCLUSION	46
Références bibliographiques	47
Index des tableaux et des figures	49
Annexes	50
Résumé	68

INTRODUCTION

Nous sommes en tant que jeunes enseignantes, confrontées au quotidien à une réflexion sur les consignes.

Pour construire nos séances, nous nous fixons un objectif, puis de nombreuses questions se posent à nous : « *Comment formuler les consignes ? Comment les communiquer aux élèves ? Quelle organisation de travail préférer ? Doit-on intervenir dans l'explicitation de ces consignes ? Comment rendre nos élèves plus autonomes dans la compréhension des consignes ?* ».

Ces questions de départ sont issues de notre pratique, et nous ont permis de prendre conscience que l'élaboration des consignes fait en effet partie de notre rôle de professeur des écoles. Le professeur des écoles doit proposer à ses élèves un accompagnement spécifique pour les aider à davantage comprendre les consignes.

En effet, les résultats d'étude internationale (de type PISA) placent la compréhension de l'écrit comme une compétence à améliorer pour les élèves français.

Nous avons choisi de nous intéresser à la façon dont nous pourrions améliorer la compétence de compréhension de consignes écrites avec nos élèves. Au delà d'une simple question « technique » (associée à l'acquisition d'un lexique), la question de la compréhension des consignes devra être plus large.

Ainsi, pour tenter d'aborder cette question nous tenterons de définir les différents aspects des consignes, nous interrogerons les différents objectifs qu'elles englobent. Nous nous placerons à la fois du point de vue de l'enseignant (quel est son rôle en amont, pendant la passation et après ?) mais aussi du point de vue de l'élève (comment le rendre acteur dans cet apprentissage ?).

Nous chercherons des pistes de réflexion pour améliorer cette compétence chez nos élèves à partir de nos recherches, afin de proposer un dispositif allant dans ce sens.

Nous proposerons ensuite un dispositif à nos classes de CE2. En fonction des résultats que nous obtiendrons nous engagerons une réflexion sur ce qu'il est possible de mettre en place à plus long terme dans notre future pratique.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

I – Les caractéristiques des consignes et leurs rôles dans la réussite des tâches scolaires.

1/ Qu'est-ce qu'une « consigne » ?

Les consignes sont présentes partout et utilisées dans des contextes très variés. Elles ne peuvent donc pas être associées uniquement au milieu scolaire. La consigne est définie par le Larousse comme une « Instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter ».

La consigne, dans le cadre scolaire, est définie par Zakhartchouk (1987) comme : « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche ». La consigne est donc un type de discours d'incitation à l'action, une injonction que l'enseignant donne aux élèves. Elle peut être directe ou indirecte, orale ou écrite. Zakhartchouk insiste sur la distinction entre les données et la consigne proprement dite, car elle n'est pas toujours explicite. Les données étant les informations que l'on possède et la consigne ce que l'on doit faire de ces informations, elle précise également quelle est la tâche à effectuer et comment elle doit-être réalisée.

2/ Comment reconnaître une consigne ?

1. Les différentes formes de consignes

La consigne peut :

- se trouver sous la forme d'une phrase déclarative (« Tu relèves...») ou négative (« Ne pas relever ... ») ;
- peut être simple (elle est alors constituée d'une seule proposition) ou complexe (elle comporte alors deux ou plusieurs propositions elles-mêmes coordonnées de manière plus ou moins complexe) ;

- être écrite avec des verbes conjugués à l'impératif (« Barrez »), au présent de l'indicatif (« Le joueur place son pion »), au futur (« La pâte se mettra à gonfler ») ou tout simplement introduite à l'infinitif (« Mettre... ») ;
- prendre la forme d'une structure impersonnelle (« Il faut relier... ») ou, au contraire, faire appel à des indicateurs plus impliquants (si l'on choisit le pronom personnel des deuxièmes personnes du singulier ou du pluriel, et donc le tutoiement ou le vouvoiement). Sera ainsi privilégié soit une distanciation avec l'infinitif, soit une visée plus pragmatique avec les pronoms personnels (l'accent sera alors mis sur la volonté de faire faire à l'élève quelque chose).

On le voit, une consigne peut prendre de nombreuses formes grammaticales, ce qui n'en facilite pas le repérage et la compréhension. Cette diversité rend le repérage de la consigne plus difficile pour les élèves.

Zakhartchouk (2016) met en relation des paires de consignes antinomiques. Ainsi, il oppose les consignes orales et écrites, les consignes ouvertes et fermées et les consignes simples et complexes.

Les consignes orales ou écrites :

La consigne écrite, a l'avantage de permettre à l'élève de s'y référer, d'y revenir à plusieurs reprises. Sa difficulté en revanche, repose sur des difficultés liées à leur mauvaise compréhension.

La consigne orale, ne « reste » pas, elle est éphémère et, nécessite donc un effort de mémorisation. Il faut également préciser l'importance de la part d'implicite liée à l'information non verbale (communication non verbale -intonation-). L'élève devra donc décoder, interpréter ces éléments de la consigne qui ne sont pas explicites.

Les consignes ouvertes ou fermées:

Zakhartchouk (2016) oppose la consigne ouverte qui est une « consigne à guidage faible », à la consigne fermée qui implique un fort guidage.

La consigne fermée se montre davantage rassurante pour les élèves, ils savent ce qui leur est demandé précisément alors que la consigne ouverte va favoriser leur prise d'initiative, leur autonomie. Il est important de ne pas habituer les élèves à des consignes uniquement fermées. Par le biais des consignes ouvertes, les élèves doivent faire des choix qui leur sont propres.

Les consignes simples ou complexes:

Une consigne simple se caractérise par une tâche unique à réaliser ; précisons qu'elle n'implique pas nécessairement la réalisation d'une tâche simple (dans le sens de facile). Alors qu'une consigne complexe se caractérise par la formulation de plusieurs tâches à effectuer dans une seule consigne.

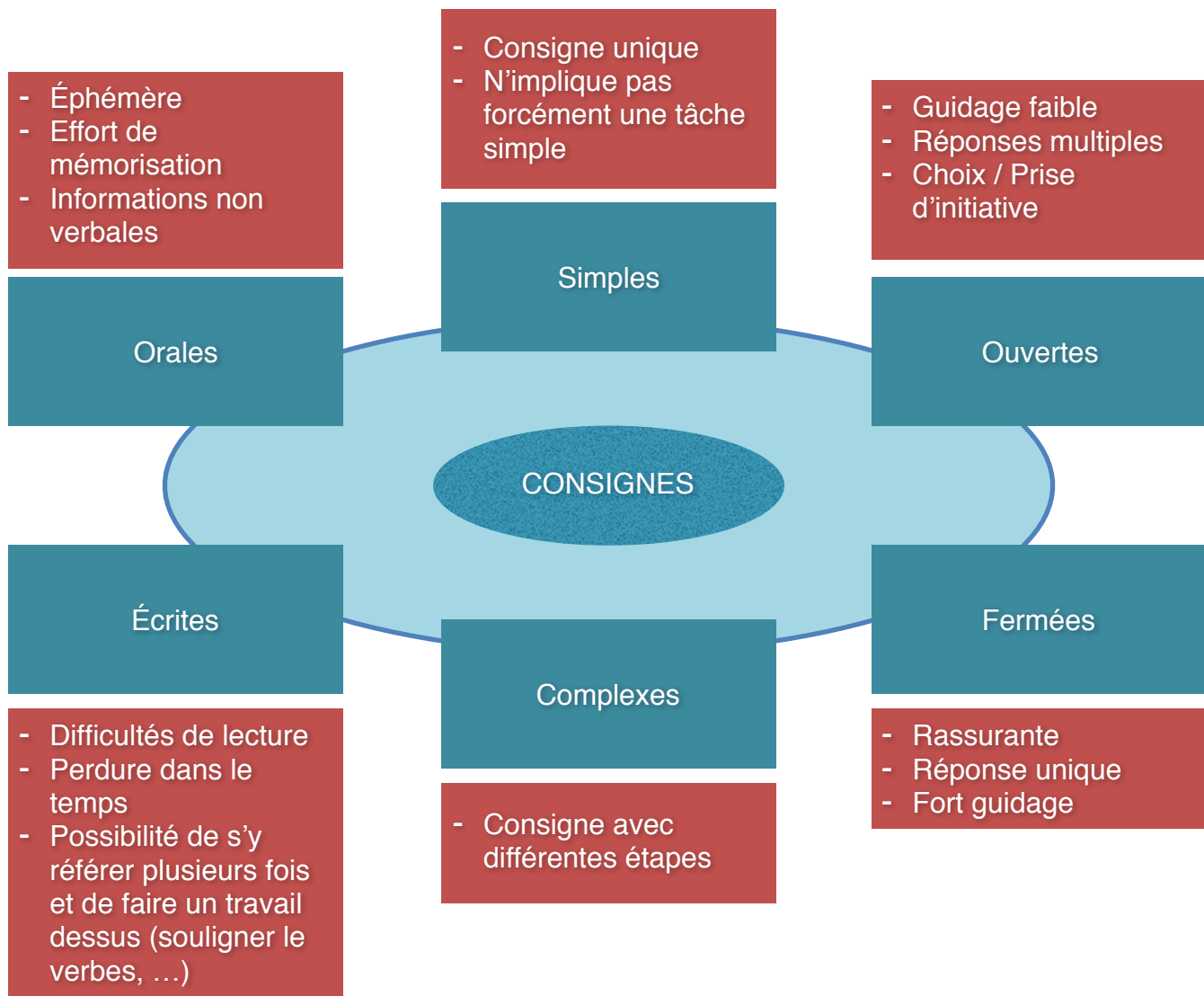


Figure 1 : Les différentes modalités des consignes

2. Les différentes fonctions des consignes

Pour Meirieu (cité dans Zakhartchouk, 2016) la consigne correspond à différents types d'instructions dans le milieu scolaire. Il classe les consignes en fonction de leur visée :

- les consignes-buts qui définissent un projet à réaliser (par exemple : « Écrire un récit ») et renvoient donc à la notion de motivation chez les élèves ;

- les consignes-procédures qui indiquent les stratégies/procédures possibles ou obligatoires pour parvenir au résultat ; elles laissent plus ou moins d'autonomie à l'élève (par exemple des consignes en géométrie qui décriraient un programme de construction).
- les consignes-structures sont des auxiliaires qui attirent l'attention sur un point précis, mettent en garde contre des erreurs possibles, balisent une tâche (« Observer », « Veiller à ne pas confondre ») ;
- les consignes critères permettent aux élèves de se représenter la tâche à réaliser et de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant. La connaissance des critères de réussite, qui correspondent à une décomposition des critères de qualité du produit fini, oriente ainsi l'activité du sujet qui sait précisément ce qu'on attend de lui.

Les consignes ont donc différentes formes mais aussi différentes fonctions. Elles peuvent servir à introduire une tâche, à réguler la réalisation de cette tâche ou encore à la valider. Ces fonctions correspondent aux trois moments clés d'une activité que sont l'avant, le pendant et l'après. Elles sont en relation pour permettre la réussite de la tâche.

II – Le rôle de l'enseignant dans l'aide à la compréhension des consignes

1/ L'apprentissage de la lecture

Il semble évident que pour s'intéresser à la lecture de consignes, il faille au préalable s'intéresser à l'apprentissage de la lecture. On retrouve en effet les mêmes difficultés en compréhension de consignes (écrites) qu'en lecture de base : difficultés de déchiffrage, mauvaise connaissance du vocabulaire utilisé, structure de la phrase mal comprise, mots-clés non identifiés, pas d'anticipation ou de planification de la tâche, mauvaise interprétation de l'implicite ... La compréhension de consignes (écrites) renverrait donc d'abord à la lecture.

Selon Goigoux et Cèbe (2007) pour apprendre à lire et à écrire les compétences requises sont les suivantes :

- savoir identifier et produire des mots écrits
- comprendre les phrases lues
- se familiariser avec la culture écrite
- produire des textes (même très courts) et ce, dès le début de l'apprentissage.

Apprendre à lire englobe à la fois l'apprentissage de l'identification des mots (par déchiffrage : voie indirecte ou par reconnaissance orthographique : voie directe) ET la compréhension du sens de ces mots.

Ces chercheurs préconisent d'apprendre à comprendre et à rédiger des textes, en entraînant les élèves en lisant des textes longs et complexes dès le début de l'apprentissage à l'oral (en maternelle). Ils précisent également que pour apprendre à écrire il est important que les élèves parviennent à se représenter un lecteur absent.

Ouzoulias (2014), va dans le même sens, en défendant l'idée que les élèves doivent écrire pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. En effet, pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est l'écriture de textes qui leur permettra le mieux de « comprendre comment marche » l'écrit. Cette confrontation à l'écrit permettra de mettre en place le « doute orthographique » chez ces élèves. Selon lui, les très jeunes élèves, avant d'être lecteurs, doivent être le plus souvent possible mis en position d'acteur, sous forme de dictée à l'adulte. « Rien de tel pour apprendre à bien lire que d'écrire beaucoup. » L'enfant qui est en position d'émetteur est conduit à s'approprier le langage écrit : il doit retranscrire ses idées en phrases, segmenter ses phrases en mots, ceux-ci en syllabes, et ces syllabes en lettres. Il doit suivre le chemin inverse de celui de la lecture.

2/ Repérer les difficultés pour mieux agir

Les difficultés rencontrées ainsi que les remédiations possibles selon un document d'aide proposé par l'académie de Grenoble.

Difficultés pour l'élève	Ce que peut faire l'enseignant	Ce sur quoi doit travailler l'élève
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève n'a pas compris le vocabulaire ou n'a pas saisi sa spécificité. - Il n'a pas compris la structure syntaxique. - Il a été gêné par la présentation. 	Il doit améliorer sa formulation si elle est vraiment inutilement compliquée.	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer où portent ses difficultés (savoir négliger ce qui n'est pas essentiel à l'exécution de la consigne) ; travailler les reformulations personnelles. - Acquérir des habitudes (maîtrise des verbes de consignes, par exemple).
Il ne perçoit pas bien certains mots essentiels (déterminants, mots interrogatifs).	Il attire l'attention des élèves sur ces petits mots.	L'élève doit davantage décortiquer les consignes, pratiquer une lecture minutieuse, se reformuler la consigne de manière précise.
Il a du mal à relier consignes et leçons qui précèdent.	Il articule bien leçons et exercices (par exemple, en donnant les exercices avant la leçon, comme moyen d'orienter l'attention des élèves).	Travail sur le lien leçons-devoirs, notamment avec des activités appropriées et en utilisant davantage cahier de texte, cahier, manuel.
Il utilise mal les données d'un exercice.	Il aide, par des activités spécifiques, à séparer et à relier données et consignes.	Travail particulier sur ce point (inventer des données à partir de consignes, ou vice versa, relever des données manquantes ou superflues, ...).
Il a du mal à se représenter ce qu'il veut obtenir.	Il organise des activités d'anticipation, de gestion du futur, fait réfléchir sur les critères d'évaluation qu'il peut intégrer à la consigne.	Activités d'anticipation, exercices comme celui de retrouver la consigne manquante, d'imaginer un résultat possible, de mettre en relation consignes et résultats.
Il gère mal le temps, a commencé ou fini avant tout le monde ou après tout le monde.	Il instaure en classe des règles précises de gestion du temps, aide les élèves à s'organiser, à planifier leur travail.	Travail sur la planification du travail, organisation plus efficace du travail à effectuer.

Comprendre une consigne peut engendrer des difficultés de différentes natures pour les élèves. Il est préférable de les identifier afin de pouvoir aider les élèves à les surmonter.

Ces difficultés de compréhension des consignes induisent souvent des erreurs dans la tâche demandée. Ces erreurs ne permettent pas au professeur d'évaluer de manière efficace l'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.

Zakhartchouk (2016) illustre cela dans deux citations :

- « *On connaît le cas de ces élèves qui, sans aucune mauvaise foi ni esprit de provocation, répondent seulement « oui » ou « non » à une question fermée, ne parvenant pas à décoder l'injonction tacite qu'elle contient de justifier sa réponse, de la développer...*

- *Si on comprend mal ce qui est demandé, on a très peu de chance « d'avoir bon » comme disent les élèves. »*

Il y a également un problème de distinction entre les données fournies, la consigne, et la tâche demandée. Le lien est parfois mal perçu et cela entraîne des erreurs dues à une incompréhension.

Pour comprendre et réaliser correctement la tâche demandée par une consigne écrite, il est nécessaire :

- d'être capable de lire seul une consigne usuelle visant une tâche à effectuer
- d'adopter des stratégies de lecture adéquates ;
- de connaître les outils linguistiques spécifiques aux consignes : système des temps (impératif, infinitif, futur), rôle des liens logiques, sens de la ponctuation ;
- d'être capable de reformuler la consigne ;

- d'identifier l'énonciation spécifique aux consignes, la structure de base et les informations essentielles (identification du verbe, de l'objet à traiter,) et les indicateurs d'étapes de la tâche (connecteurs) ;
- de distinguer le lexique scolaire employé dans les consignes selon sa fonction (exemple des verbes renvoyant à des gestes graphiques : souligner, relier, encadrer, compléter, etc., des verbes renvoyant à des opérations mentales : justifier, classer, observer, ou à des conduites langagières : écrire, désigner, expliquer, etc.) ;
- d'anticiper et d'explicitier l'action finale attendue ;
- de réfléchir avant d'agir (il est important d'apprendre aux élèves à ne pas se précipiter directement sur la tâche à effectuer). Pour cela, le professeur peut montrer aux élèves l'importance de lire l'intégralité des consignes avant de se mettre au travail. Un exercice simple peut être proposé aux élèves. Une série de consignes est rédigée avec de nombreuses tâches à effectuer. En dernière consigne il leur est demandé de réaliser uniquement une consigne ;
- d'accepter la demande ;
- d'évaluer si la consigne a été exécutée (il est important d'apprendre aux élèves à revenir à la consigne après l'avoir réalisée « ai-je bien répondu à la consigne ? »).

3/ La formulation de la consigne

Voici une série de questions à se poser avant de formuler une consigne ; comme nous y invite Zakhartchouk (2000).

- 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'empêcher d'évaluer ce qui est vraiment en jeu ?
- Est-il nécessaire de décomposer la consigne ? Est-ce une aide pour l'élève ? Ou cela lui complique-t-il la tâche ?
- 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 (pédagogie différenciée) ?
- Combien de temps vais-je donner aux élèves pour effectuer cet exercice ? Le facteur temps sera-t-il un critère de réussite important ?

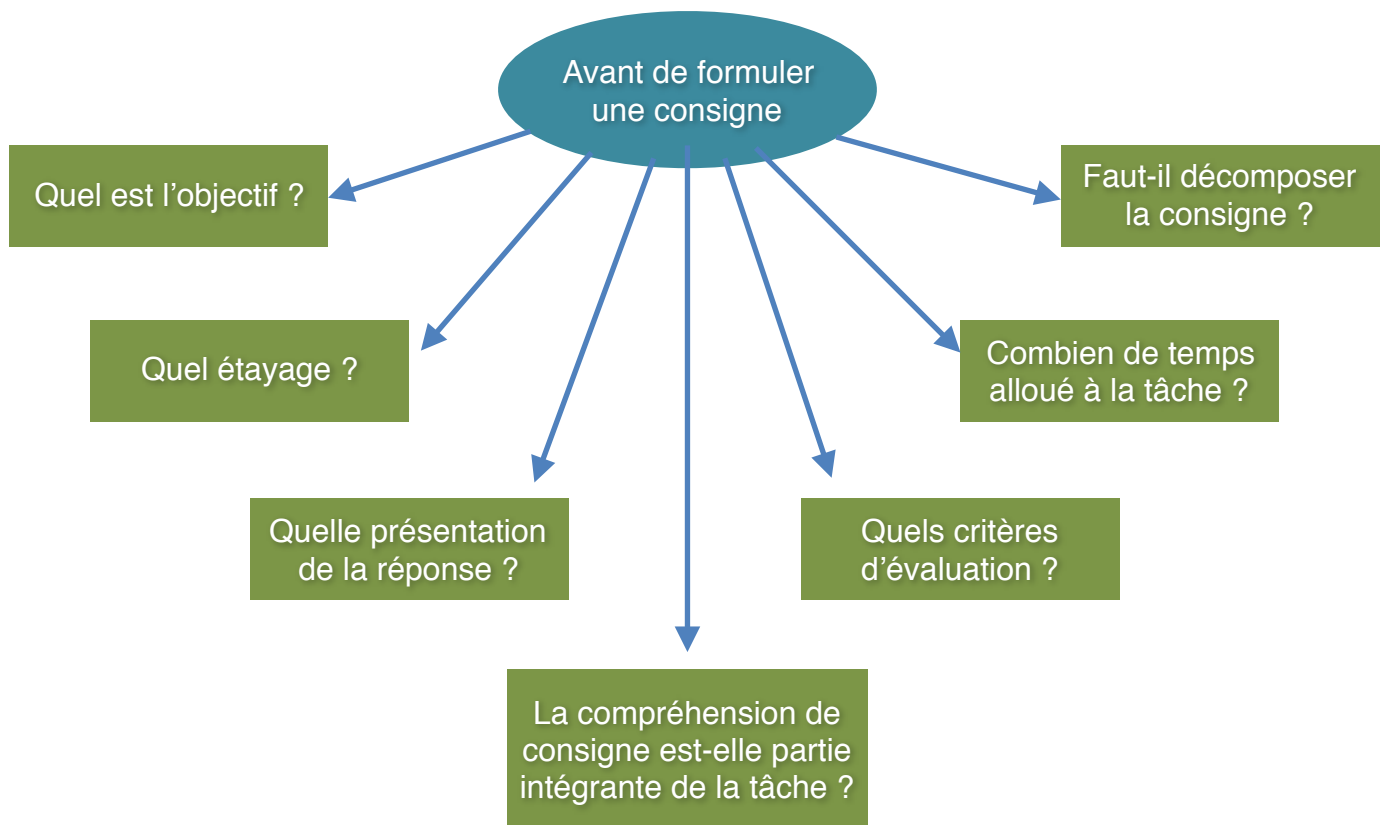


Figure 2 : Schéma des questions préalables à la formulation d'une consigne, inspiré de l'article de Zakhartchouk (2000)

Il est nécessaire que l'enseignant connaisse ses attentes avant de formuler une consigne. Faut-il justifier la réponse dans le cas d'une question fermée ? Faut-il seulement une définition ? Des exemples ?

Si ces points ne sont pas précisés comment l'élève peut-il savoir ce qu'on attend de lui. Les consignes doivent être explicites afin d'éviter ce genre de malentendus.

Il faut également se demander quel est le sens de la tâche demandée. Est-ce de répondre correctement ? D'avoir la bonne démarche ? D'avoir cherché ?

Ainsi il y a parfois un manque de clarté sur les intentions pédagogiques de l'enseignant qui peut amener une confusion encore plus importante pour les élèves ayant des difficultés de compréhension des consignes.

4/ Les conditions de passation :

1. Comment favoriser l'attention ?

La consigne a pour but de faire comprendre la tâche demandée mais également de donner envie à l'élève de réaliser cette tâche, il sera ainsi plus investi dans celle-ci. Mais si l'élève ne comprend pas, ou mal la tâche il n'aura sûrement pas envie de la faire. Il faut donc que les élèves comprennent et soient motivés. Pour cela il est nécessaire d'instaurer un climat de confiance et ainsi dédramatiser l'erreur qui au contraire aura une place dans l'apprentissage.

Les élèves ont chacun des profils cognitifs différents. L'enseignant devra être vigilant à prendre en compte l'hétérogénéité de ces profils. Comme l'explique Zakhartchouk (2010), même si l'enseignant n'a pas un profil visuel, il devra penser à écrire au tableau afin que ceux qui ont besoin de voir pour comprendre puissent le suivre.

2. La mise en place d'un projet pour motiver les élèves

Pour travailler la compréhension de consignes avec nos classes nous nous sommes appuyées sur une démarche de projet. Ce projet étant une correspondance interclasse, il nous a semblé important de mener ce travail sous la forme d'un projet. Le projet donne un but, du sens et permet d'accroître la motivation des élèves. La cohésion du groupe classe est également développée.

Ainsi pour favoriser la motivation des élèves, augmenter la cohésion au sein de la classe et donner du sens aux apprentissages, il est possible de mettre en place une démarche de projet. La démarche de projet est définie par Perrenoud (1999).

- Le projet est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;

- Il s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
- Il induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- Il suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire liés à la gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- Il favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.).

La démarche de projet vise un ou plusieurs des objectifs suivants :

1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.
2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de " motivation ".
4. Placer devant, des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.
5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.
6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.
7. Développer la coopération et l'intelligence collective.
8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et

- collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur.
9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.
 10. Former à la conception et à la conduite de projets.

3. Comment éviter la surcharge cognitive des élèves face à une consigne ?

Les recherches menées par Marcus, Cooper et Sweller (1996) montrent qu'une des difficultés majeures pour la compréhension de consignes est la surcharge cognitive. La surcharge cognitive peut être définie comme un état mental dans lequel se trouve une personne lorsque la réalisation d'une tâche se révèle être extrêmement exigeante pour lui. La théorie de la charge cognitive met en balance la capacité de traitement d'informations en mémoire de travail et l'intégration de nouvelles informations.

En effet les informations de ces consignes seront traitées dans la mémoire de travail (qui a peu de place disponible). La mémoire de travail ne peut gérer qu'un nombre limité d'informations. Si l'élève a un trop grand nombre d'informations nouvelles à traiter en même temps, la charge cognitive sera trop élevée, la tâche ne pourra alors pas être réalisée. Si la consigne est complexe ou totalement nouvelle, il y aura trop d'informations à traiter et cela va saturer la mémoire de travail.

Il peut en résulter une mauvaise compréhension ou une compréhension partielle de cette consigne.

Cette surcharge peut être évitée par la mise en place de « schémas ». Un « schéma » est une construction cognitive de plusieurs éléments associés car ils servent à résoudre un même type de tâches.

C'est un traitement automatisé de l'information qui se fait dans la mémoire à long terme et donc ne sature pas la mémoire de travail. Il est plus rapide, plus efficace et moins coûteux en énergie et en ressources cognitives. Néanmoins, pour parvenir à automatiser ces processus il faut avoir rencontré très souvent ces informations. De plus, une fois automatisées, ces constructions cognitives peuvent engendrer des erreurs de traitement de données.

En effet, le processus étant moins conscient car automatisé, la réponse attendue pour ce type d'informations va immédiatement être mise en place (sans prendre en compte le contexte) même si dans ce cas-là ce n'est pas ce qui est demandé (exemple de l'exercice 2 du test 3 (voir annexe 8)).

Pour éviter la surcharge cognitive des consignes, on peut donc passer par un processus d'automatisation (en faisant attention aux dérives possibles), soit par l'illustration de la tâche par des schémas (pour les consignes complexes) soit en décomposant la consigne en plusieurs étapes. Sur ce dernier point, il semble intéressant de travailler avec les élèves sur le découpage des consignes complexes en plusieurs consignes simples (plus facilement traitables).

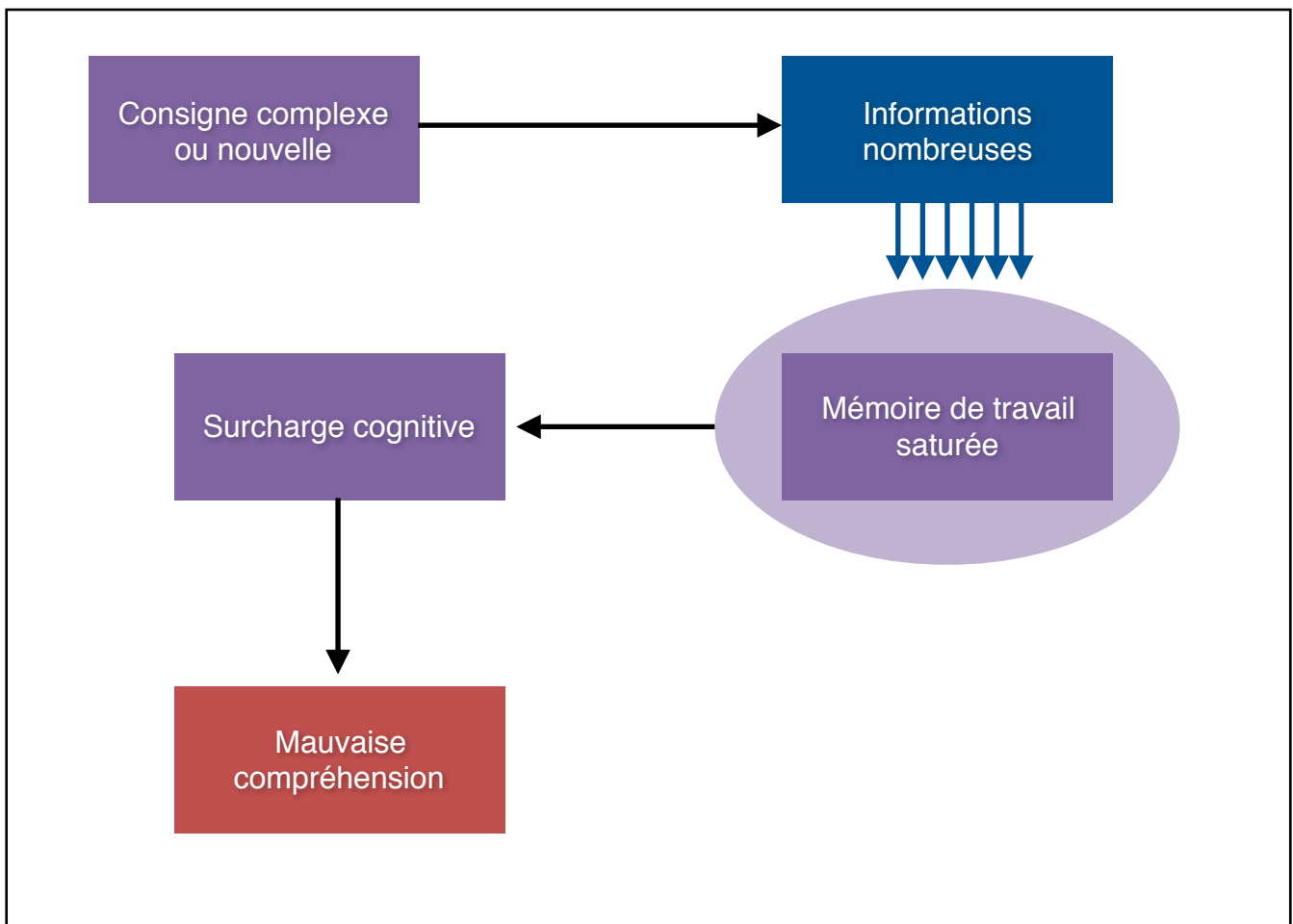


Figure 3 : Schéma de la surcharge cognitive pouvant être induite par une consigne

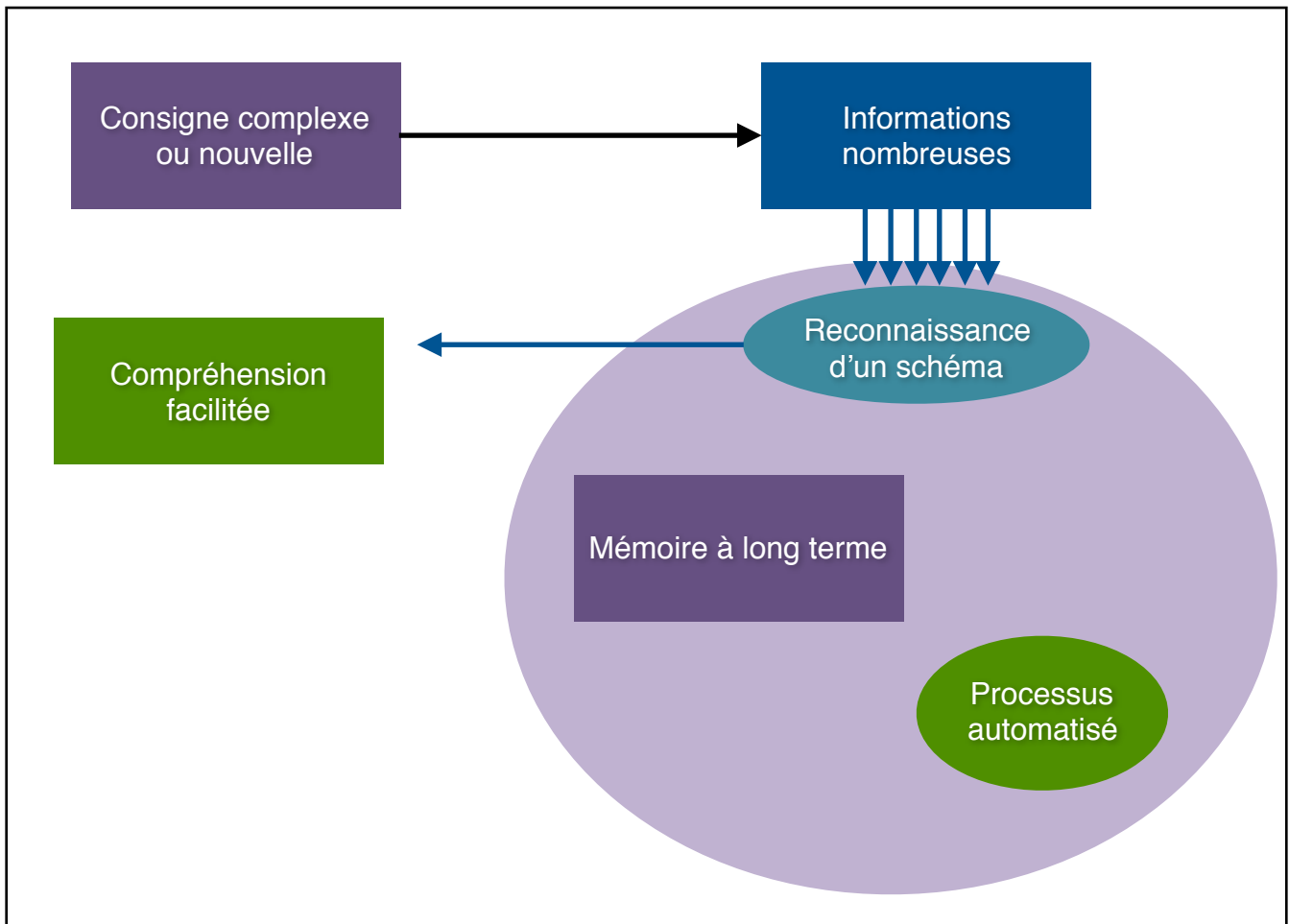


Figure 4 : Schéma du processus automatisé permettant d'éviter la surcharge cognitive

5/ L'adaptation de la consigne : comment différencier ?

Les élèves qui rencontrent des difficultés vont être amenés à rencontrer des difficultés également dans la compréhension de consignes. La solution ne peut pas simplement consister à simplifier ou à oraliser les consignes.

Si l'on se penche par exemple sur la situation particulière des élèves dyslexiques, on se rend compte que pour ces élèves la répétition à l'oral des consignes (soit par un camarade de classe, soit par un auxiliaire de vie scolaire) est souvent une nécessité. Les élèves qui rencontrent de grandes difficultés de lecture auront besoin d'un accompagnement spécifique : l'enseignant pourra par exemple mettre l'accent sur les éléments importants et les leur expliciter. Mais comme nous met en garde Zakhartchouk (1987) nous ne devons pas nous limiter à des exercices mécaniques

qui amoindrirait la réflexion. Il faut au contraire, encore plus qu'avec d'autres élèves mettre l'accent sur la réflexion, ce qui leur permettra de mettre en place des stratégies efficaces plus tard.

Goigoux (2000), dans une recherche sur les SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté), notait la nécessité d'un engagement des élèves dans l'activité. Notre intérêt doit donc porter davantage (sur les processus de recherche que sur les résultats eux-mêmes). La lecture, en particulier, ne doit pas devenir le temps où l'on répond aux questions dans une sorte de mécanique au cours de laquelle le sens du texte se perd.

Dans nos classes nous notons une grande hétérogénéité entre nos élèves. Certains élèves sont lents, ils demandent la présence, la validation de l'enseignant en permanence. Nous souhaitons travailler avec ceux là pour qu'ils acquièrent davantage d'autonomie (l'usage d'un tétra'aide (voir annexe 5) pourrait être un outil utile). D'autres élèves peuvent au contraire être parfois dans une attitude de rejet de l'aide du professeur ; ils veulent faire seuls et vite. Pour ces derniers, des situations ludiques telles que des défis peuvent être des pistes de travail.

III – Le rôle de l'élève en tant qu'acteur dans son apprentissage de la compréhension de consignes.

1/ Des activités de remédiation spécifiques à la consigne

1. La reformulation

La reformulation est souvent la première voire la seule manière utilisée par l'enseignant pour vérifier que les élèves aient bien compris ce qu'ils doivent faire. Cette reformulation se fait à l'oral, par un ou plusieurs élèves. L'élève doit expliquer ce qu'il faut faire en utilisant ses propres mots. Cela peut permettre à des élèves qui

n'avaient pas compris ou partiellement compris d'avoir une autre explication, par un pair, avec des mots d'élèves. Cette reformulation est utile pour vérifier rapidement la compréhension de la consigne, s'assurer que les élèves l'aient lue et éclaircir certains points si nécessaire. Cependant cela n'est pas toujours suffisant. En effet la reformulation est en général demandée à un seul élève, qui va donc être le seul à faire ce travail. De plus, cela ne donne pas d'outils aux élèves qui n'avaient pas compris afin qu'ils y parviennent seuls ultérieurement. Cette reformulation doit donc s'accompagner d'un travail spécifique de compréhension des consignes de façon autonome.

2. Le lexique des consignes

Pour une meilleure compréhension des consignes et une plus grande autonomie, il est possible de recenser les verbes et mots interrogatifs utilisés dans les consignes.

L'attention doit se porter dans un premier temps sur le verbe puis il est important de faire attention au mot interrogatif de la consigne. En effet les élèves confondent fréquemment « pourquoi » et « comment ». Il arrive également qu'ils répondent par un complément de lieu quand la question porte sur la durée.

2/ La création de consignes

Le signe d'une bonne compréhension du fonctionnement des consignes peut être le fait d'être soi-même capable d'en créer. Il faut ainsi utiliser le lexique, le verbe, la formulation adaptée. La consigne doit être claire et explicite. Tous ces aspects prennent sens quand c'est à l'élève lui-même de créer une consigne. De plus, cela peut permettre d'intégrer et de valoriser les élèves en difficulté. En effet, si un élève dysorthographique parvient à créer un exercice d'orthographe pour la classe en jouant à l'enseignant cela contribuera à sa valorisation.

PROBLEMATIQUE

Constats

Dans notre pratique de Professeurs des Ecoles débutantes nous avons été confrontées à la récurrence quasi-systématique de la difficulté pour certains élèves de se mettre à la tâche après que la consigne a été expliquée. De nombreux élèves nous interpellent en disant « j'ai pas compris ! » sitôt notre passation de consigne terminée. Maulini (cité dans Zakhartchouk 2010) décrit très bien ce que nous pouvons vivre au quotidien dans nos classes, dans son article *Vous n'avez pas compris ? Alors, posez moi une question !* Il nous met en garde contre le fait de réagir à ces interpellations des élèves systématiques soit en répétant la consigne plusieurs fois mais en ne faisant varier que la manière (plus lente, avec une voix plus forte, en demandant aux élèves davantage de concentration « ouvrez vos oreilles cette fois-ci ! »).

Ces expériences nous amènent à interroger notre façon de passer des consignes, et les outils à proposer aux élèves pour favoriser la compréhension des consignes.

Une mauvaise compréhension d'une consigne induit des erreurs chez l'élève. Cette mauvaise compréhension nous empêche d'évaluer les compétences réelles de l'élève sur le travail demandé. En effet, comment savoir si l'erreur provient d'une mauvaise compréhension de la consigne ou d'une compétence qui ne serait pas atteinte ? De plus, ces difficultés dans la compréhension des consignes entraînent un retard dans la mise au travail (ils ne savent pas par quoi commencer).

Il faudrait donc que les consignes puissent toujours être comprises pour pouvoir au mieux évaluer le niveau de compétence d'un élève. Comment améliorer la compétence de comprendre les consignes ? Comprendre une consigne est en effet, une réelle compétence qui mérite d'être travaillée, qu'il faut expliciter, et sur laquelle les élèves doivent s'exercer.

Cette compétence est présente dans les textes officiels, dans le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 p.5

Au cycle 2 on apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales, que l'on retrouve dans plusieurs enseignements : et qu'on retrouvera tout au cours de sa scolarité : résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, créer ou concevoir un objet. (...) Sans une prise en main de ce travail par les professeurs, seuls quelques élèves découvrent par eux mêmes les modes opératoires de ces activités scolaires fondamentales et les relations qui les caractérisent.

Cette compétence est également présente dans le Socle Commun de Compétences de Connaissances et de Culture :

Domaine 2 les méthodes et outils pour apprendre : Tous les enseignements concourent à développer des compétences méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves. Savoir apprendre une leçon ou une poésie, utiliser des écrits intermédiaires, relire un texte, une consigne, utiliser des outils de référence, fréquenter des bibliothèques et de centres de documentation pour rechercher de l'information, utiliser un ordinateur... sont autant de pratiques à acquérir pour permettre de mieux organiser son travail.

Partant du constat que très peu d'élèves parviennent seuls à s'approprier les compétences nécessaires à la compréhension de consignes écrites, il faut qu'un travail soit mis en place par l'enseignant afin que tous puissent se les approprier.

Nous nous sommes donc posé la question suivante :

En quoi un échange de consignes rédigées par les élèves de deux classes de CE2 favorise-t-il la compréhension des consignes écrites données par les enseignants ?

DISPOSITIF

I - Hypothèses

Le fait de mettre les élèves en position d'émetteurs de consignes nous semble être un moyen intéressant pour leur faire mieux saisir l'importance des enjeux des consignes. Le fait de faire écrire des consignes d'exercices que d'autres élèves devront réaliser pourrait permettre de donner du sens à cette activité. Écrire une consigne claire et simple sera nécessaire pour que les camarades comprennent et puissent réaliser la tâche. De plus, il y aura un feedback pour les élèves grâce au travail (ou à l'absence de travail) réalisé par les autres élèves. Les erreurs que ceux-ci pourront faire seront constructives car elles permettent de savoir quels éléments sont en cause et ainsi ce qu'il faut changer et donc retravailler.

Nous avons fait le choix dans cette étude de nous focaliser sur les consignes écrites.

Les élèves pourront vérifier la nécessité d'avoir un objectif précis pour que leur consigne soit correctement formulée, et l'importance du choix des mots utilisés.

Nous pouvons donc émettre plusieurs hypothèses que nous allons tenter d'affirmer ou d'infirmer en mettant en place notre dispositif.

Hypothèse 1 : Travailler la compréhension de consignes par un échange inter classe de défis permet aux élèves d'être plus à même de comprendre les consignes scolaires formulées par l'enseignant.

Hypothèse 2 : Écrire des consignes pour une autre classe permet une évolution plus importante dans la compréhension de consigne que le fait de recevoir des consignes écrites par une autre classe.

Ils devront être vigilants aux différentes étapes s'il y en a plusieurs, leur ordre, à quel moment passer de l'une à l'autre.

Dispositif prévisionnel

	Quoi ?	Pour qui ?	Comment ?	Pourquoi ?
Étape 1	Évaluation diagnostique	Les 3 classes de CE2	Évaluation écrite (voir annexe)	Pour tester le niveau de départ des élèves.
Étape 2	Travail sur les consignes	Les 2 classes test	<ul style="list-style-type: none"> - Observer des travaux d'élèves - Créer un lexique de consignes 	Attirer l'attention des élèves sur les éléments qui peuvent poser problème.
Étape 3	Création de consigne	Les 2 classes test	Chaque élève doit créer une consigne.	Pour faire ressortir les éléments importants.
Étape 4	Test des consignes	Les 2 classes test	Par groupe, chaque élève propose sa consigne aux autres.	Pour vérifier la faisabilité des consignes créées précédemment.
Étape 5	Choix des consignes pour l'autre classe	Les 2 classes test	Toutes les consignes sont présentées, les élèves votent pour celles qui seront envoyées à l'autre classe.	Pour sélectionner les consignes les plus pertinentes.
Étape 6	Recueil des réponses	Les 2 classes test	Par groupes les élèves corrigent les exercices réalisés.	Pour voir si les consignes ont bien été comprises.
Étape 7	Évaluation finale	Les 3 classes de CE2	Évaluation écrite similaire à l'évaluation diagnostique.	Pour constater ou non des progrès.

Quand ils répondront à leur tour aux consignes, ils devront se demander :

- ce que les concepteurs de ces consignes avaient comme objectif,
- à quel moment le travail sera-t-il fini ?
- de quelle manière ils pourront structurer leur réponse.

Dans un deuxième temps, les élèves pourront éventuellement constater les erreurs des autres élèves et essayer de les décrypter (pourquoi ma consigne n'a-t-elle pas été comprise ? Qu'est-ce qui a pu les amener dans cette direction ?).

II - Dispositif envisagé : Faire rédiger des consignes par les élèves

Pour élaborer notre dispositif nous nous sommes inspirées de l'article de Nguyen et Semanaz (cité dans Zakhartchouk 2010) Cogito, lecteur de consignes sum !

Un système de correspondance entre deux classes d'une même école sera mis en place. Une boîte aux lettres sera créée devant chaque classe (les élèves ne communiqueront donc qu'exclusivement par écrit, ils ne pourront ainsi pas apporter d'explications supplémentaires à l'oral).

Nous constituerons trois groupes comparables : ces trois groupes font partie d'une même école, dans un milieu favorisé, où tous les élèves sont lecteurs (dans le sens où ils savent décoder, mais n'ont pas tous les compétences pour percevoir l'implicite d'un texte).

- deux groupes tests (nos deux classes de CE2)
- un groupe témoin (la troisième classe de CE2 de l'école) : ce groupe ne participera pas au dispositif mis en place.

1- Evaluation préalable du niveau de compréhension des consignes de chaque groupe avant la mise en place du dispositif.

En effet, afin de vérifier si notre dispositif a un effet sur la compréhension de consigne, il est nécessaire d'évaluer le niveau des trois classes pour cette compétence en amont. Nous pourrons réévaluer cette compétence après un travail sur les consignes et enfin après leur avoir fait créer eux-mêmes des consignes pour d'autres élèves afin de valider ou non notre hypothèse.

2- Travail sur les consignes

Commencer par observer des travaux d'élèves et deviner les consignes qui leur avaient été données. Les consignes étudiées seront de plus en plus complexes (un puis deux verbes d'action – absence puis présence d'erreurs dans le travail observé).

Un lexique des consignes pourra être élaboré en parallèle de ce travail d'observation (glossaire des verbes rencontrés voir annexe 9).

3- Création de consignes (individuellement)

Chaque élève doit créer une consigne et réaliser le travail demandé.

4- Travail en groupes

Sert de vérification au travail précédent. Chaque élève « teste » sa consigne dans son groupe, pour vérifier si les consignes sont correctes.

5- Choix des consignes à envoyer à l'autre classe

6- Recueil des réponses données et analyses en groupes

7- Evaluation sommative pour les 3 groupes afin de comparer si les 2 groupes tests ont davantage progressé dans cette compétence.

III- Présentation du dispositif mis en place

Le dispositif que nous proposons de mettre en place utilise comme variable indépendante la mise en place d'une correspondance entre élèves dans laquelle ces derniers doivent à la fois rédiger des consignes pour une autre classe et à la fois recevoir des consignes qui auront été élaborées par cette autre classe.

La variable dépendante que nous observerons après la mise en place de ce dispositif est la compréhension de consignes écrites individuellement.

- Variable indépendante : création de consignes par les élèves et réception de consignes écrites par des élèves

- Variable dépendante : compréhension des consignes écrites

Tableau 3 : calendrier du dispositif mis en place dans nos classes

étape	date	séance	
Étape 1	07/01/19	Évaluation diagnostique (pour les 3 classes de CE2)	Annexe 1
Étape 2	08/01/19	Évaluation diagnostique (suite)	Annexe 2
Étape 3	04/03/19	CE2 C écrit des consignes	Annexe 3
Étape 4	05/03/19	CE2 B reçoit les consignes CE2 C corrige les réponses	
Étape 5	11/03/19	Évaluation 1 (pour les classes participant au dispositif)	Annexe 4
Étape 6	12/03/19	Séance de travail sur les consignes 1	Annexe 5
Étape 7	18/03/19	CE2 B écrit des consignes	Annexe 6
Étape 8	19/03/19	CE2 C reçoit des consignes CE2 B corrige les réponses	
Étape 9	26/03/19	Séance de travail sur les consignes 2	
Étape 10	01/04/19	Évaluation sommative (pour les 3 CE2)	Annexe 9

1. Évaluation diagnostique

Afin de pouvoir observer si notre dispositif a eu une incidence sur la progression des élèves en matière de compréhension de consignes, nous avons fait passer aux trois classes (aux deux classes tests et à la classe témoin) la même évaluation diagnostique et ce, à la même date : étape 1 et 2 (voir annexes 1 et 2).

Les trois classes ont passé cette évaluation dans les mêmes conditions :

- Les consignes n'ont pas été lues à l'oral, ni explicitées par l'enseignant.
- La seule consigne donnée par l'enseignant est « lisez bien les consignes ! »
- Il n'y a pas de limite de temps (ceci est précisé aux élèves).
- Le temps est noté par le professeur lorsque l'élève rend sa copie.

2. Échange de consignes

Lors de l'étape 3, la classe de CE2C a élaboré des consignes. Le projet a été présenté aux élèves. Ils ont créé une boîte aux lettres (fixée devant la porte de la classe).

Les élèves ont constitué des équipes de trois. Nous avons volontairement laissé les élèves se mettre avec qui ils voulaient.

Les élèves avaient pour consigne, « rédigez des consignes, à envoyer à la classe de CE2B, au moins une en français, une en mathématiques, en choisissant parmi les propositions écrites au tableau. S'il vous reste du temps, vous pouvez en rédiger davantage».

Ils devaient choisir dans les domaines proposés au tableau (les élèves sont habitués à repérer les différents domaines car dans nos classes le programme du jour est explicité avant chaque séance) :

FRANCAIS	MATHEMATIQUES
<ul style="list-style-type: none">- Compréhension- Grammaire- Conjugaison- Lexique- Écrit d'invention	<ul style="list-style-type: none">- Mesure de longueurs- Problèmes de calculs- Calcul de monnaie- Construction de figures géométriques

Ensuite le PE a numéroté toutes les consignes proposées par les groupes.

Chaque groupe est venu présenter à la classe sa consigne. Celle-ci est ensuite affichée avec son numéro au tableau.

Lorsque tous les groupes ont présenté leur consigne, une réflexion avec l'ensemble de la classe a permis « d'éliminer » les consignes qui n'étaient pas réalisables.

Puis chaque élève a voté pour les 5 consignes qui lui semblaient les plus intéressantes parmi celles restantes, en écrivant les numéros de consignes sur un papier.

Le professeur a dépouillé les votes, pour sélectionner 5 consignes.

Un groupe de secrétaires a été chargé de recopier les consignes. Une lettre accompagnant ces consignes a été co-écrite par les élèves de la classe. Une enveloppe avec l'adresse a été créée.

Un groupe de facteurs est allé déposer la lettre dans la boîte aux lettres de l'autre classe (voir annexe 3).

Lors de l'étape 4, lorsque la classe de CE2 B a reçu le courrier, un élève a lu la lettre. Les 5 consignes ont été lues puis copiées au tableau. Les élèves ont répondu individuellement aux consignes par écrit.

Une discussion est proposée par l'enseignant pour analyser les consignes qui ont été envoyées.

« Qu'avez vous trouvé compliqué ? La consigne était-elle assez précise ? Était-elle bien formulée ? Qu'auriez vous modifié ? ».

Toutes les réponses ont ensuite été renvoyées à la classe de CE2C, accompagnées d'une lettre.

Les élèves de CE2 C, par groupe de 3, ont corrigé ce qu'ont renvoyé les CE2 B. Ils devaient se demander pour chaque réponse :

	oui	non
Le résultat est-il correct ?		
La consigne a t-elle été comprise ?		

En classe entière, les réponses sont analysées. Lorsque la consigne ne leur a pas semblé comprise, une réflexion peut s'engager :

comment celle-ci était formulée ? Qu'aurions nous pu modifier ?

De la même manière, l'observation des consignes qui ont été comprises permet de repérer les éléments importants d'une consigne.

3. Évaluation intermédiaire

Notre variable indépendante comporte deux aspects : la création ET la réception de consignes. Comment savoir si nous n'avons fait qu'une évaluation sommative en fin d'expérimentation si les progrès étaient dus à l'écriture ou à la réception de consignes ?

Nous avons donc choisi de faire passer une évaluation aux élèves en fin d'étape 4, pour pouvoir observer si une classe progressait davantage que l'autre : la classe émettrice ou la classe réceptrice ?

L'évaluation 1 a donc été proposée aux deux classes de CE2 qui participaient au dispositif (voir annexe 4). De la même manière que pour l'évaluation diagnostique, les consignes n'ont pas été lues à l'oral ni explicitées. Cette évaluation utilisait des notions qui avaient été travaillées en classe au préalable, et des compétences que les élèves maîtrisaient afin de pouvoir observer au mieux la compréhension des consignes (la phrase en grammaire, les nombres pairs et les compléments à 10).

Dans cette évaluation une consigne ouverte demandait aux élèves « quelles sont les caractéristiques d'une consigne correcte ? ». Cette question nous a permis de constater ce que les élèves avaient, à ce stade de l'expérience, repéré comme éléments importants dans l'élaboration d'une consigne.

De même, le dernier exercice permettait d'introduire la notion de consigne complexe. Les élèves devaient noter « 1 » sous la première tâche et « 2 » sous la deuxième tâche à effectuer si la phrase proposée était une consigne complexe.

4. Séance d'apprentissage dédiée aux consignes

Dans l'étape 6, une séance d'apprentissage sur la reconnaissance des consignes a été mise en place.

Les élèves devaient comparer la formulation des consignes dans différents manuels (en français, en sciences) pour en repérer les similitudes. Chaque binôme a relevé une consigne simple et une consigne complexe.

Grâce à une observation des différentes consignes, une définition de ce qu'est une consigne a pu être formulée par les élèves : « une consigne est une phrase qui donne une tâche à faire à une personne. Le verbe est un mot important dans cette phrase, c'est lui qui indique ce que l'on devra faire ».

Dans une deuxième phase de cette séance, le jeu de ,a été proposé aux élèves. La classe était divisée en trois colonnes. Les trois premiers élèves de chaque colonne, recevaient en même temps une consigne (écrite sur un papier), par exemple : « écris le mot fleur et entoure la dernière lettre ». Ce premier élève devait réaliser cette consigne sur un papier différent, puis faire passer sa réalisation à son voisin. Le voisin en observant le travail réalisé devait imaginer quelle consigne lui avait été donnée. Si en fin de colonne la consigne finale correspondait à la consigne de départ, ils marquaient un point.

Enfin dans cette séance, les élèves ont construit un « tétra'aide » (voir annexe 5). Nous avons choisi de proposer cet outil à nos élèves, dans les temps de travail en individuel. Ainsi lorsqu'un élève ne parvient pas (malgré les précautions dans la passation de consignes de l'enseignant, les reformulations et les exemples donnés) à démarrer seul son travail, il peut solliciter l'aide d'un camarade ou de l'enseignant. Cet outil favorise le tutorat entre élève, et peut être un outil complémentaire pour favoriser la compréhension des consignes et la différenciation. Cet outil est un tétraèdre construit en papier, colorié par les élèves qui propose un code de couleurs :

– vert : « tout va bien ! »

- jaune : « j'ai une question non urgente, mais j'arrive à travailler en attendant »
- rouge : « à l'aide ! Je n'arrive pas à démarrer, je suis bloqué ! »
- bleu : « j'aide ou je suis aidé par un camarade »

5. Inversion des rôles

Lors de l'étape 7 les rôles entre les deux classes ont été inversés. La classe de CE2 B est devenue émettrice. De la même manière que lors de l'étape 3 les élèves ont travaillé en équipes, dans les mêmes conditions et avec les mêmes consignes. Ils ont donc sélectionné 5 consignes à envoyer à l'autre classe.

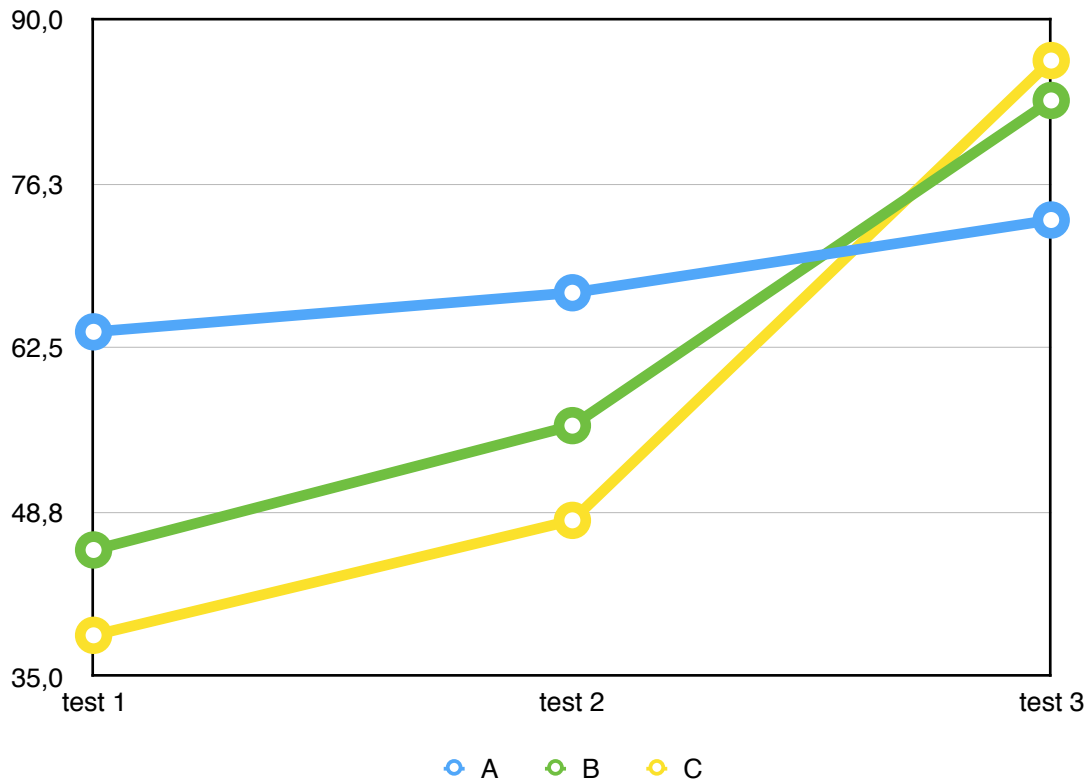
Lors de l'étape 8, la classe de CE2C, réceptrice, a répondu aux consignes envoyées (individuellement). Le même travail d'analyse des consignes produites et des réponses données a été proposé aux élèves.

6. Deuxième séance d'apprentissage

Une deuxième séance de travail sur la compréhension des consignes a été mise en place lors de l'étape 9. Les élèves sont revenus sur les erreurs qu'ils avaient commises dans les précédentes évaluations. Dans un premier temps ils ont relevé les erreurs d'un de leur camarade, puis ils ont corrigé leur propre copie.

III- Résultats et analyse

Figure 5 : Progression (pourcentage de réussite « a respecté la consigne » par classe) à chaque test



La classe A est la classe témoin. La classe B est la classe qui a reçu les messages en premier et a rédigé les consignes ensuite. La classe C est la classe qui a d'abord rédigé les consignes avant de recevoir celles rédigées par la classe B.

Nous remarquons que la classe témoin avait un niveau de départ plus élevé. Cette différence pourrait peut-être s'expliquer par l'expérience beaucoup plus importante de l'enseignante.

Nous observons une forte amélioration entre le test 1 et le test 3 pour les classes B et C. Cette évolution peut être considérée comme fortement significative par rapport à notre classe témoin (A) car la p-value entre la classe A et la classe B est de 0,000 04 et entre la classe A et la classe C de 0,000 007 (selon le test de Mann Whitney).

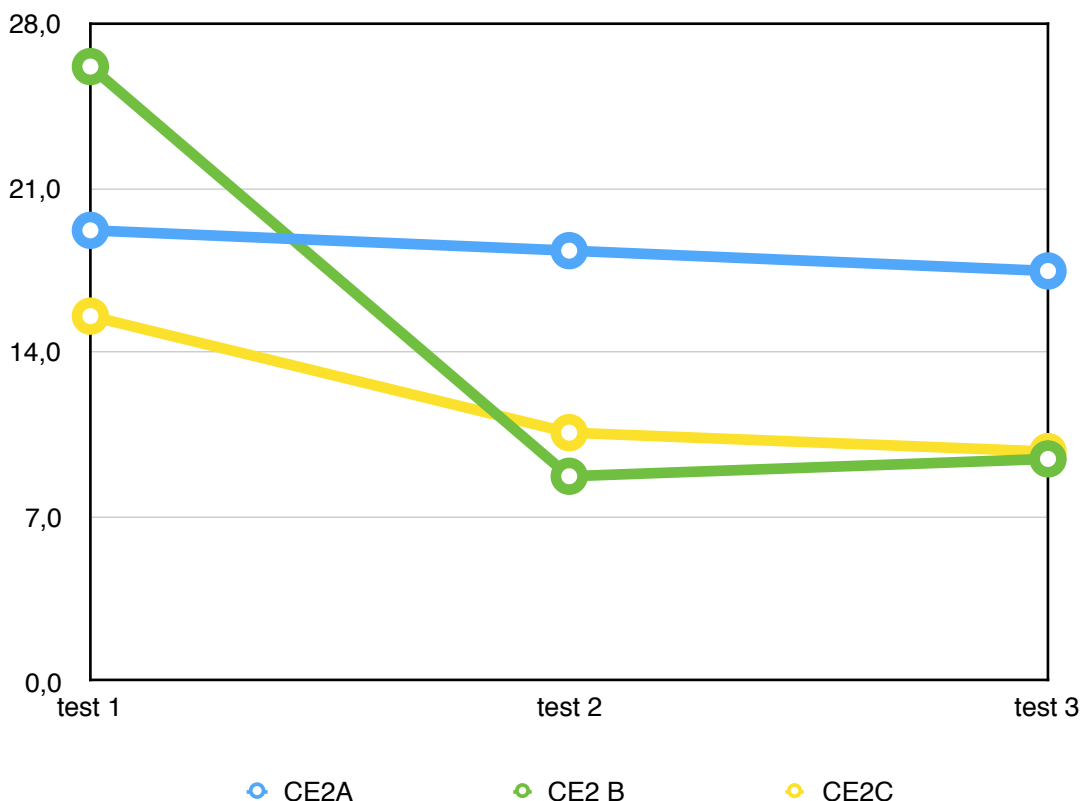
La différence entre les deux classes participant au test (B et C) n'est pas du tout significative (p-value = 0,66).

Nous pouvons donc considérer que le dispositif mis en place pour travailler la compréhension de consigne a permis des progrès importants et significatifs pour nos élèves.

La classe C a commencé à rédiger les consignes et la classe B a reçu ces consignes. A l'issue de cette première étape nous avons fait passer une évaluation à ces deux classes pour tenter d'observer si elles avaient progressé et si la progression était plus grande pour la classe émettrice ou réceptrice. Nous constatons, au niveau du test 2 qu'il n'y a pas eu de différence dans la progression en fonction du fait d'émettre ou de recevoir, la progression est similaire entre les deux classes tests dans le temps.

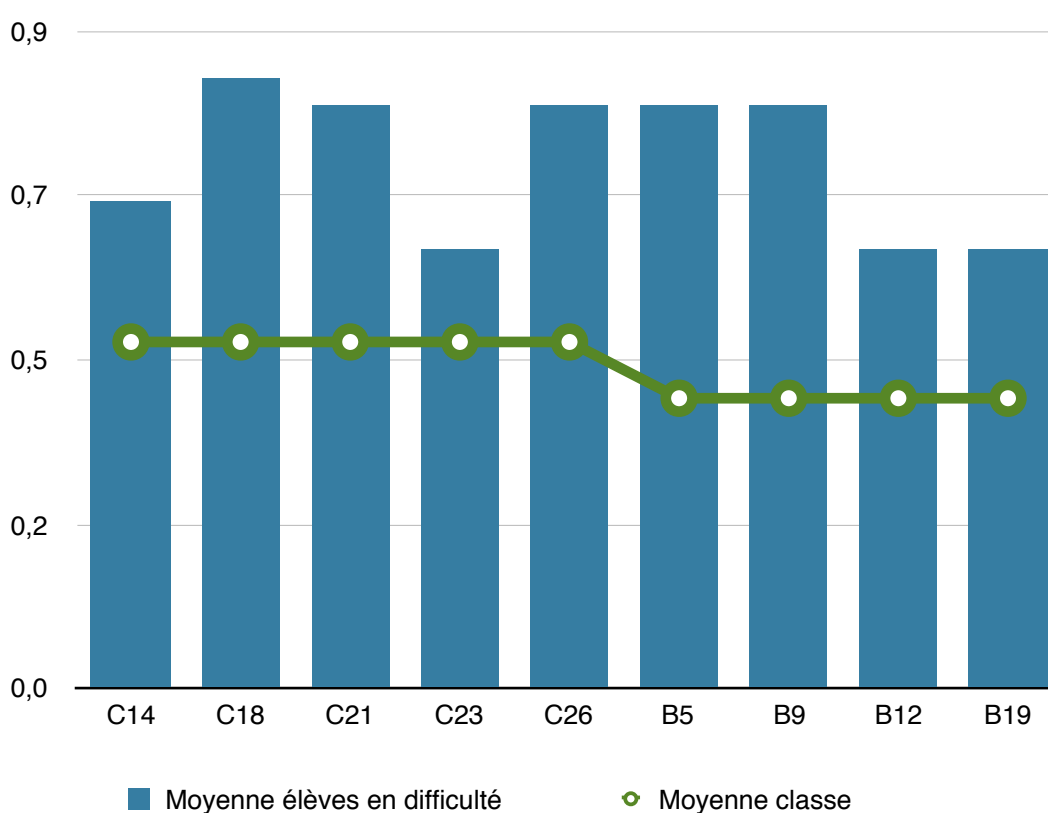
L'évolution est plus significative pour ces deux classes entre le test 2 et le test 3. La classe témoin (A) affiche une faible progression à l'issue du troisième test. Son niveau final est inférieur à celui des deux classes tests.

Figure 6 : Évolution du temps de passation



Nous notons une différence importante de la moyenne par classe du temps de passation lors du test 1, la classe B ayant une moyenne plus élevée que les deux autres classes. Pour la classe témoin (A) l'évolution entre le test 1 et le 3 est très faible. Cette évolution est plus importante pour la classe C et très marquée pour la classe B. Ces deux classes ont une moyenne de temps de passation similaire pour le test 3 et celle-ci est significativement plus faible que la moyenne de la classe témoin.

Figure 7 : Progression des élèves en difficulté



Nous avons remarqué que les évolutions dans la compréhension de consignes étaient plus importantes pour les élèves ayant des difficultés (mise au travail, compréhension, rythme de travail, réinvestissement des apprentissages, ...). Leur progression est supérieure à la progression moyenne de la classe. Ce graphique présente neuf élèves en difficultés (provenant de la classe B et C) dont la progression est comparée à celle de leur classe.

A contrario, nous avons noté une progression faible voir inexistante pour les élèves les plus performants. Nous constatons donc que ce travail peut avoir un réel effet

bénéfique pour les élèves en difficulté mais qu'il n'est pas nécessaire pour toute la classe. Ce type de travail spécifique aurait donc peut-être intérêt à être mené en ateliers, en groupe de soutien ou en APC afin de cibler les élèves en ayant besoin.

Tableau 4 : Évolution du nombre d'élèves respectant la consigne en fonction des tests et des exercices			
Classe A (témoin)	test 1	test 2	test 3
Exercice 1	17		17
Exercice 2	0		22
Exercice 3	25		14
Exercice 4	19		21
Exercice 5	22		17,5
MOYENNE	16,6		18,3
%	63,8		73,2

Classe B	test 1	test 2	test 3
Exercice 1	15	8	20
Exercice 2	2	20	22
Exercice 3	8		20
Exercice 4	19		20
Exercice 5	13		22
MOYENNE	11,4	14	20,8
%	45,6	56	83,2

Classe C	test 1	test 2	test 3
Exercice 1	6	7	23
Exercice 2	3	18	24
Exercice 3	19		24
Exercice 4	9		20
Exercice 5	13		21,5
MOYENNE	10	12,5	22,5
%	38,5	48,1	86,5

Ces trois tableaux présentent le nombre d'élèves ayant respecté la consigne aux différents tests en fonction des exercices.

La moyenne des élèves ayant respecté la consigne ainsi que le pourcentage correspondant sont également indiqués. L'augmentation des résultats pour les classes B et C est fortement significative entre le test 1 et le test 3 avec une p-value de 0,000 5 pour la classe B et 0,000 03 pour la classe C (test de Wilcoxon).

On observe également que quel que soit l'exercice, l'évolution se fait au fur et à mesure des tests pour les classes B et C. Cela n'est pas le cas pour la classe A (classe témoin) notamment pour l'exercice 3.

IV - Discussion

1/ Interprétation des résultats

Lors de l'évaluation diagnostique, nous avons noté que certains élèves reliaient directement les points de l'exercice 2 avant même d'avoir lu la consigne. Ce qui confirme ce que Marcus, Cooper et Sweller (1996) ont nommé le « processus automatisé ». Lorsque les élèves connaissent déjà un type d'exercice, ils le réalisent plus vite, sans forcément relire la consigne. Il est d'ailleurs difficile de lutter contre ce type de mécanisme. Ainsi dans l'évaluation 1, 43 élèves (pour les deux classes tests soit 51 élèves) ont de la même manière relié les points alors que ce n'était pas demandé (annexe 4).

Dans l'évaluation finale, 3 élèves (pour les deux classes tests) ont relié les points pour voir apparaître le dessin, alors que la consigne leur demandait d'entourer les nombres pairs. Il est vrai que nous leur avons présenté un exercice qu'ils apprécient particulièrement, et qui ne nécessite pas de lire la consigne. Il est en effet difficile de « lutter » contre ce type de mécanisme.

Observe-t-on une différence significative entre les classes qui ont participé au dispositif et celles qui n'y ont pas participé, en ce qui concerne les « processus

automatisés » ? Les élèves ayant participé à la correspondance réussissent-ils davantage à se concentrer sur la consigne à réaliser ?

Les résultats nous montrent que les élèves ayant déjà été confrontés à ce type d'exercices développent une vigilance accrue.

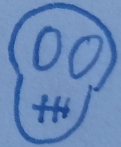
Il n'y a pas de différence significative entre les classes tests et la classe témoin pour les exercices correspondant aux processus automatisés (exercices 2 des évaluations). Pour tenter d'expliquer cette absence de différence nous émettons l'hypothèse que les élèves, ayant été « piégés » lors de la première évaluation, ont été davantage vigilants face à ce type de consignes lors de l'évaluation finale.

Lors de l'évaluation diagnostique (annexe 1), plusieurs élèves ont levé le doigt parce qu'ils ne comprenaient pas pourquoi l'exercice 3 était déjà réalisé. Ils ne comprenaient pas ce qu'ils avaient à faire « *Mais maîtresse, l'exercice est déjà fait !* », d'autres ont noté « ? » sur leur copie pour cet exercice.. Certains élèves ont essayé de réaliser toutes les consignes proposées. Tous ces éléments démontrent bien qu'ils n'avaient pas compris la consigne, qu'ils étaient déstabilisés par la forme de l'exercice. La tâche qu'ils avaient à réaliser n'était pas d'exécuter un exercice mais de deviner la consigne. Pour certains, il n'y avait donc rien à faire.

Lors de l'étape 2 de l'évaluation diagnostique (annexe 2), concernant les exercices 4 et 5, un élève demande « Pour qui sont ces exercices ? Qui fera l'exercice après ? ». Cet élève a déjà compris que la consigne devait être écrite pour un lecteur, et qu'elle devait être adaptée pour celui-ci. Cette dimension de la consigne a pu être travaillée grâce à la correspondance qui a été mise en place entre les deux classes, les élèves ont pu constater par eux-mêmes l'importance d'adapter la consigne en fonction de son destinataire. Goigoux et Cèbe (2007) préconisent d'ailleurs pour l'apprentissage de la lecture que les élèves parviennent à se représenter un lecteur absent.

De la même manière, lorsque la classe de CE2B a reçu les défis (consignes écrites par les CE2C), une consigne demandait aux élèves de conjuguer un verbe au futur. Plusieurs élèves de CE2B ont manifesté leur mécontentement : « *ce n'est pas juste ! On n'a pas encore appris à conjuguer les verbes au futur* ». Les élèves émetteurs

de consignes étaient en train de travailler le futur à cette période de l'année, ils ont donc logiquement proposé ce type de consignes. Les élèves récepteurs n'avaient eux pas encore abordé le futur, ils y ont vu un piège. Nous avons d'ailleurs pu constater que cette correspondance était source de compétition entre les deux classes. Lorsque les élèves ont élaboré les consignes, ils ont accompagné les défis d'une lettre.

On vous a fait 5 travaux.
Bonne chance ou pas!
Vous n'y arriverez pas!
Les cruels CE2.c 

Bonne chance pour les défis.
Nous espérons que vous aurez de la
fumée qui sortira de vos oreilles.

La classe de la Terreur

Les élèves ont choisi de signer leur lettre « *les cruels CE2C* », et la classe des CE2B « *la classe de la terreur* ». Le ton qu'ils ont utilisé est un ton défiant.

Lorsque les CE2B ont à leur tour écrit les consignes, ils cherchaient d'ailleurs à « piéger » l'autre classe. La notion de projet que nous avons évoquée dans notre partie théorique a en effet permis d'enrôler facilement les élèves. Pendant toute la durée du dispositif, les élèves ont participé avec envie. Cependant ils étaient tellement impliqués dans ce projet qu'ils semblaient davantage centrés sur le fait de réussir à piéger l'autre classe, plutôt que d'élaborer une consigne claire.

Ce dispositif permet-il de faire progresser les élèves en difficulté et les élèves performants de manière égale ?

Comme nous l'observons dans le graphique progression des élèves en difficulté, une majorité des élèves en difficulté ont une progression significative ($>0,6$), alors que les élèves le plus performants ont tendance à avoir une évolution beaucoup plus faible ($<0,4$). Ceci peut s'expliquer par une performance lors de l'évaluation initiale déjà élevée voire optimale. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur la pertinence de proposer ce type de dispositif à une classe entière. Un travail visant une meilleure compréhension des consignes semble pertinent à proposer aux élèves le plus en difficulté. Ce type de séance que nous avons proposée à nos deux classes entières pourrait être proposé seulement pour les élèves en difficulté, soit sur des temps d'APC (d'Activité Pédagogique Complémentaire)

2/ Retour sur les hypothèses

Au vu des résultats que nous avons obtenu nous pouvons confirmer notre première hypothèse : Travailler la compréhension de consignes par un échange inter-classes permet aux élèves d'être plus à même de comprendre les consignes scolaires formulées par l'enseignant.

En effet, nous notons une évolution significative pour nos deux classes dans la compréhension de consigne à l'issue du dispositif que nous avons mis en place. La classe témoin nous apporte des éléments permettant de penser qu'une évolution telle n'est pas réalisée au cours de l'année sans un travail spécifique. Ce dernier

point est appuyé par les résultats obtenus par une classe de CM2 de l'école qui se sont révélés similaires à ceux de la classe témoin. Cela peut montrer que sans un travail dédié et des exercices de compréhension spécifique, la mauvaise compréhension des consignes reste un obstacle important qui perdure au cours de la scolarité des élèves.

Cela nous amène à nous interroger sur la place que peut avoir le « formatage » scolaire dans ce manque d'attention que les élèves portent aux consignes. Ils effectuent la tâche en fonction de ce qu'ils pensent qui leur est demandé (par rapport à ce qu'ils ont déjà fait précédemment) sans chercher à savoir ce qui leur est vraiment demandé.

Le cloisonnement des disciplines, des savoirs et des compétences pourrait peut-être en être la cause. Les élèves sont dans une posture où ils appliquent sans forcément s'approprier.

Les derniers bulletins officiels et notamment celui de 2015 préconisent de plus en plus les liens entre les disciplines et une transversalité des savoirs.

Nous n'avons par contre pas d'éléments pour confirmer notre seconde hypothèse (Écrire des consignes pour une autre classe permet une évolution plus importante dans la compréhension de consigne que le fait de recevoir des consignes écrites par une autre classe.). En effet, le pourcentage de réussite de la classe B a augmenté de 10 points lorsqu'elle a reçu les consignes et celui de la classe C a augmenté de 38 points. Lors de l'émission de consigne le pourcentage de réussite de la classe B a augmenté de 27 points et celui de la classe C de 10 points. Il n'y a pas de corrélation en fonction de la réception ou de l'émission.

Néanmoins, nous pouvons remarquer que l'évolution des deux classes est plutôt similaire dans le temps avec une évolution d'environ 10 points entre le test 1 et le test 2 puis une évolution plus importante (27 et 38 points) entre le test 2 et le test 3.

Comparaison de l'évolution en fonction de l'émission ou de la réception

	ÉMISSION			RÉCEPTION		
	Pourcentage moyen de réussite avant	Pourcentage moyen de réussite après	Évolution (points)	Pourcentage moyen de réussite avant	Pourcentage moyen de réussite après	Évolution (points)
Classe B	56 %	83,2 %	+ 27,2	45,6 %	56 %	+ 9,4
Classe C	38,5 %	48,1 %	+ 9,6	48,1 %	86,5 %	+ 38,4

3/ Les limites de notre dispositif

Le fait de faire passer des « évaluations » aux élèves a pu mettre certains élèves en situation de stress . Certains ont manifesté leur crainte : « *cette évaluation n'était pas prévue !!!* ». Ces comportements des élèves montrent l'importance d'un climat de classe serein. Que peut mettre en place l'enseignant pour favoriser un climat de classe favorisant les apprentissages ? Cette question essentielle pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

De la même manière, les élèves ont repéré que nous relevions le temps lorsqu'ils rendaient leur copie, certains ont donc demandé pourquoi ce temps était relevé. Lors de la passation de consignes, nous précisons bien qu'ils avaient le temps qu'ils voulaient. Le fait de noter le temps a pu leur paraître contradictoire et a pu inciter certains élèves à ne pas se relire ou à bâcler davantage leur travail. Ces deux observations nous confirment l'importance de « dédramatiser » l'erreur. De plus, les élèves les plus en difficulté sont ceux qui appréhendent le plus les évaluations.

Comment aurions-nous pu évaluer l'évolution de nos élèves dans la compréhension des consignes sans que cela ne prenne la forme d'une évaluation « formelle » ? Les résultats auraient-ils été les mêmes ?

II - Impact de ce mémoire sur nos pratiques enseignantes

Alors que le thème de notre mémoire est la compréhension des consignes, nous nous sommes rendu compte qu'il était difficile d'être précis dans nos consignes. Nous avons relevé des imprécisions dans la formulation des consignes de nos évaluations. Par exemple, nous leur avons demandé (dans l'évaluation finale, annexe 8) de rédiger une consigne, alors que nous souhaitions qu'ils rédigent un exercice complet (données + consignes). Certains élèves ont donc rédigé une consigne sans en préciser les données, ils ont donc répondu à notre consigne !

De la même manière, dans l'évaluation diagnostique (annexe 1), la consigne de l'ex 3 demandait de « trouver la consigne correspondante à un exercice effectué ». Nous n'avons ici, pas été assez précises, nous aurions dû formuler la consigne de la façon suivante : « entourer la consigne qui correspond à l'exercice réalisé par les élèves ».

Les élèves se sont montrés eux aussi vigilants dans le respect des consignes. Lors d'une séance de grammaire (qui n'avait pas de lien direct avec le travail de consignes), un élève a relevé le fait que l'enseignante avait entouré un verbe alors que la consigne demandait de l'encadrer, en précisant : « Tu n'as pas respecté la consigne ! ».

Ce dispositif a permis de susciter ce que nous pourrions nommer une vigilance aux consignes, tant du côté de l'enseignant que du côté des élèves.

III - Poursuite éventuelle de cette étude

Le fait de demander à l'enseignante de la troisième classe de CE2 de l'école de faire passer à ses élèves l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale a permis d'aborder le thème de la compréhension des consignes avec d'autres enseignants de l'école. Une professeure d'une classe de CM2 s'est également montrée intéressée. Elle a

souhaité faire passer l'évaluation diagnostique à ses élèves. Les élèves de la classe de CM2 n'ont pas réellement plus respecté la consigne que les CE2.

Tableau 6 : Nombre d'élèves respectant la consigne (CM2)

CM2	test 1
Exercice 1	19
Exercice 2	11
Exercice 3	23
MOYENNE	18
%	67,9

Nous émettons l'hypothèse que ces élèves ont des schémas automatisés encore plus ancrés que les plus jeunes. Ils sont davantage « formatés » par les consignes scolaires et ne prennent pas forcément le temps de réfléchir à ce qui leur est demandé.

Nos échanges avec l'équipe enseignante de l'école nous ont confortées dans l'idée que ce travail sur les consignes était très important et ce, dans tous les cycles. Ce type de projet pourrait d'ailleurs être un point de départ à une réflexion collective, notamment par exemple dans le projet d'école.

CONCLUSION

La consigne est souvent le point de départ de toute tâche scolaire. Elle est le lien entre l'objectif que se fixe l'enseignant et l'activité de l'élève. Elle doit permettre à l'élève de comprendre ce qu'il doit faire. Son rôle est essentiel. Dans notre pratique, nous avons observé que certains élèves ne parvenaient pas à se mettre au travail après cette passation de consigne. Nous avons donc choisi de mener une étude en mettant en place un dispositif qui visait l'amélioration de la compréhension de consignes. Nous nous sommes demandé en quoi un échange de consignes rédigées par les élèves de deux classes de CE2 pouvait favoriser la compréhension des consignes écrites. Grâce à un comparatif des résultats des évaluations (individuelles passées par nos deux classes) avec les résultats de la classe témoin, nous avons pu mettre en avant que notre dispositif avait une influence positive sur la compréhension des consignes.

Cette expérience a eu un réel impact sur nos pratiques. En effet, cette expérimentation nous a permis d'être d'autant plus vigilantes dans nos choix et l'élaboration de nos consignes. Nous avons tenté de transmettre cette « vigilance » à nos élèves en essayant de les éveiller à une attention plus importante face à la lecture des consignes.

Références bibliographiques

Cèbe, S., et Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.

Eduscol. (2016). *Travailler la compréhension de consignes*. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/2/RA16_C3_FRA_12_lect_eval_lectcons_N.D_612892.pdf

Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : Edition du CNEFEI.

Marcus, N., Cooper, M., & Sweller, J. (1996). Understanding instructions. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 49-63. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.49>

Ministère de l'Education Nationale. (2015). *BO spécial du 26 novembre 2015 relatif aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*.

Ministère de l'Education Nationale. (2015). *BO n°27 du 2 juillet 2015 relatif au Socle Commun de Connaissance, de compétences et de culture*.

Ouzoulias, A. (2014). *Lecture écriture. Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Paris : Retz.

Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? *Educateur*, n°14, 6-11.

Zakhartchouk, J-M. (1987). *Lecture d'énoncés et de consignes*. Amiens : CRDP d'Amiens.

Zakhartchouk, J-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, n° 22, 61-81. Repéré à <http://persee.fr>

Zakhartchouk, J-M. (2010). Attention aux consignes !. *Cahiers Pédagogiques*, n°483, 9-56

Zakhartchouk, J-M. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes. Un point fort du socle commun*. Futuroscope : Canopé éditions.

Index des tableaux et des figures

Figure 1 : Les différentes modalités des consignes	7
Tableau 1 : Les difficultés rencontrées ainsi que les remédiations possibles selon un document d'aide proposé par l'académie de Grenoble.	9
Figure 2 : Schéma des questions préalables à la formulation d'une consigne	14
Figure 3 : Schéma de la surcharge cognitive pouvant être induite par une consigne complexe	18
Figure 4 : Schéma du processus automatisé permettant d'éviter la surcharge cognitive	19
Tableau 2 : Dispositif prévisionnel	25
Tableau 3 : Calendrier du dispositif mis en place dans nos classes	28
Figure 5 : Progression (pourcentage de réussite par classe) à chaque test	34
Figure 6 : Évolution du temps de passation	35
Figure 7 : Progression des élèves en difficulté	36
Tableau 4 : Évolution du nombre d'élèves respectant la consigne en fonction des tests et des exercices	37
Tableau 5 : Comparaison de l'évolution en fonction de l'émission ou de la réception	43
Tableau 6 : Nombre d'élèves respectant la consigne (CM2)	44
CARAPLIS Amélie, COLOMBARI Roxane	49

Annexes

Annexe 1 : Évaluation diagnostique partie 1	51
Annexe 2 : Évaluation diagnostique partie 2	53
Annexe 3 : Consignes écrites par le CE2 C	54
Annexe 4 : Évaluation intermédiaire	57
Annexe 5 : Tétra aide	59
Annexe 6 : Consignes écrites par le CE2 B	59
Annexe 7 : Séance 2	61
Annexe 8 : Évaluation sommative	62
Annexe 9 : Glossaire des verbes utilisés dans les consignes	64
Annexe 10 : Tableau de résultats CE2 B	66
Annexe 11 : Tableau de résultats CE2 C	67

ANNEXE 1 : ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE PARTIE 1

Prénom :

Date :

Exercice 1

Souligne les phrases correctes en vert, et entoure les erreurs des phrases incorrectes en rouge.

le petit chaperon rouge apporte des galettes à sa Mère-Grand.

Le loup a de grandes dents.

Le mange loup le petit chaperon rouge.

C'est pour mieux te manger mon enfant

Exercice 2

Lis ces différents groupes de mots et encadre les verbes.

Le maître nageur ● ● dans les vestiaires.

Les élèves se changent ● ● surveille ses élèves.

La profondeur du bassin est ● ● montre l'exercice.

La maîtresse ● ● de 2.80 mètres.

Exercice 3

Trouver la consigne correspondante à un exercice effectué.

Ils ● ●
Nous ● ●
Je ● ●
Le chien ● ●

vais
galopent
attendons
aboie

- 1- Entourer les verbes.
- 2- Ecrire correctement les verbes entre parenthèses.
- 3- Relier les verbes à leurs sujets.
- 4- Souligner les sujets.

Il y a un chat sur la route.

- 1- Barrer les noms
- 2- Ajouter les mots manquants
- 3- Encadrer les noms

as – avons – ai

J' ai très faim.

Tu as toujours froid.

Nous n' avons pas peur.

- 1 - Recopier les phrases
- 2 - Remplacer les pointillés par le mot qui convient
- 3 - Barrer l'intrus
- 4 - Souligner les verbes

ANNEXE 2 : ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE PARTIE 2

Exercice 4

Invente la consigne qui correspond à l'exercice effectué.

1 (2) 3 (4) 5 (6) 7 (8) 9 (10) 11 (12) 13 (14) 15 (16) 17 (18)

Invente la consigne qui correspond à l'exercice effectué.

24 - 96 - 386 - 12 - 976 - 57 - 9 - 420 - 979

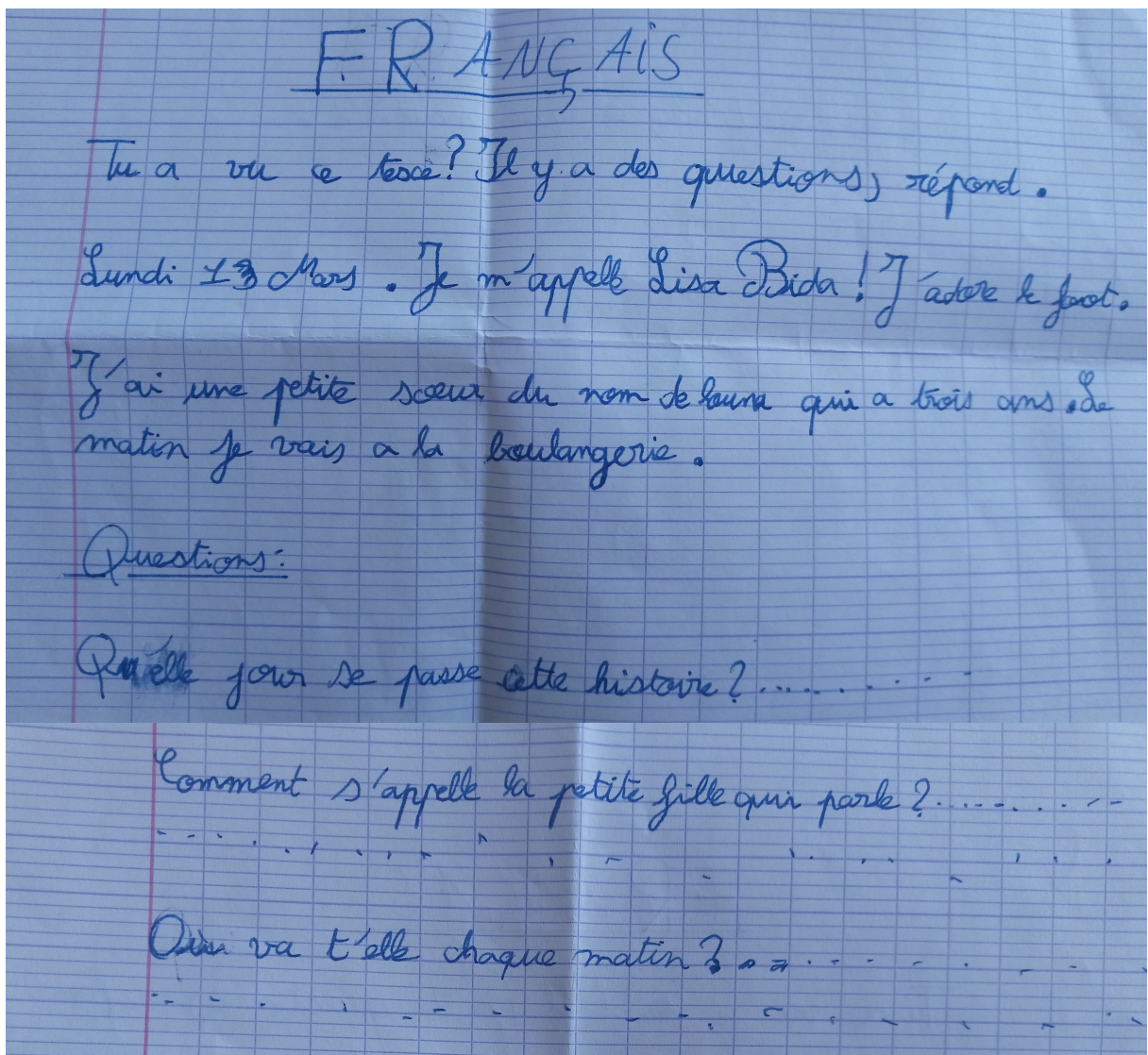
.....

Exercice 5

-
- Invente un exercice à proposer à des élèves pour qu'ils travaillent l'ordre alphabétique.

-
- Invente un problème à proposer à des élèves pour qu'ils calculent une somme d'argent.

ANNEXE 3 : CONSIGNES ÉCRITES PAR LE CE2 C



français

Imagine que tu es dans un avion qui tombe en panne juste avant de décoller.

Quelle réaction aurais-tu ?

Tu es invité à une fête et elle s'annule au dernier moment quelle réaction aurais-tu ?

Conjugué les Verbe au futur :

Prénom

je	avoir	être	jouer.
	je	je	je
tu		tu	tu
il, elle		il, elle	il, elle
nous		nous	nous
vous		vous	vous
ils, elles		ils, elles	ils, elles

Maths

Résoudre le problème :

Selyan Bartholomé et Gaëtan sont au magasin. Ils ont acheté 1 paquet de bonbons chacun. Le paquet coûte 10 euros.
Combien vont-ils payer ?

Prenom:

Mathématiques

Il y a 10 personnes dans un bus le chauffeur ne compte pas. et un arrêt 4 personnes montent 3 personnes redésendent 6 personnes remontent et 4 redésendent

Combien de personnes y a t'il dans le bus maintenant



ANNEXE 4 : ÉVALUATION INTERMÉDIAIRE

Nom :

Date :

Prénom :

Exercice 1

Entoure les phrases correctes en bleu, puis souligne les erreurs des phrases incorrectes en vert.

La nuit était tombée sur la plaine et les oliviers.

A présent, il ses outils.

ce soir là, fatigué par sa journée, il contemplait son épouse.

mais soudain, Georges frappa à la porte

Yeux leurs seuls brillaient étrangement.

Exercice 2

Entoure les nombres pairs et relie les compléments à 10.

8

3

7

2

1

6

4

9

Exercice 3

Souligne les phrases qui sont des consignes.

S'il y a plusieurs choses à faire, écris 1 sous ce qu'il faut faire d'abord puis 2 sous ce qu'il faut faire ensuite.

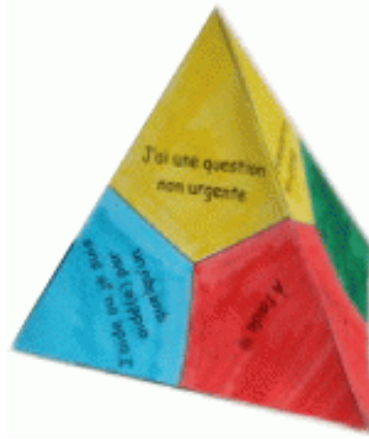
1. Dans les phrases qui suivent il y a 7 erreurs.
2. Avance lentement et ferme les yeux.

3. As-tu étudié ta leçon ?
4. Se rincer les cheveux avec du vinaigre.
5. Classer les bandelettes en deux familles et dire pourquoi elles sont mises ensemble.
6. Prends ton cahier et trace la marge.
7. Ces boîtes sont des cubes.
8. Observons la photo puis répondons aux questions.

Exercice 4

Comment reconnaître une consigne correcte ?

ANNEXE 5 : TÉTRA AIDE



ANNEXE 6 : CONSIGNES ÉCRITES PAR LE CE2 B

Trouve le nombre de carrés, rectangles et losanges que contient cette figure. Complète le cadre.

①

--- carrés
--- rectangles
--- losanges

MATHS

La maîtresse d'une classe doit acheter dix-huit cahiers et chaque cahier coûte 15€.

②

Combien doit-elle payer en tout ?

③
Trouver les noms propres

Dans un bateau pirate, le capitaine demande d'aller à droite, mais ils vont à gauche et ils rentrent dans un rucher. Ils se remuent et voilà ils sont à Marseille.

④
Problème

30 poissons sont dans un aquarium, 10 sont morts, 7 se sont évaporés et 13 se sont faits assommer.

Combien de poissons reste-t-il ?

⑤
Conjugué le verbe aller au passé, au présent et au futur.

Bonne chance! ☠

ANNEXE 7 : SÉANCE 2

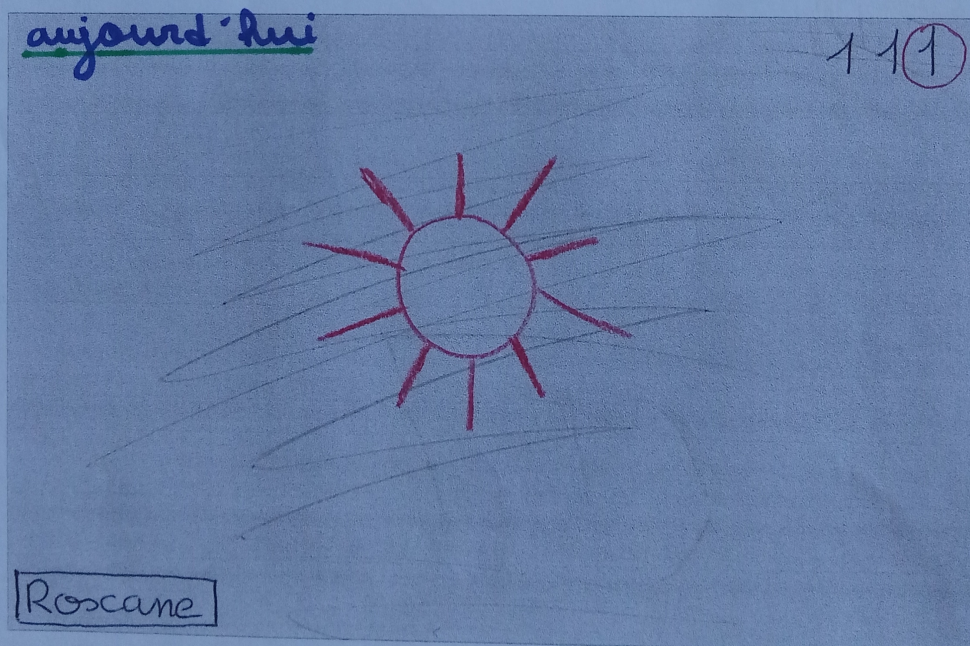
COMPREHENSION DE CONSIGNES

Lis les consignes suivantes.

Surligne le (ou les) verbe(s) dans chaque consigne.

Applique les consignes dans le cadre ci dessous.

1. **Ecris** en bleu le mot « aujourd'hui » en haut à gauche du cadre, puis **souligne** le en vert.
2. **Dessine** en rouge un soleil au centre du cadre.
3. **Ecris** en noir ton prénom en bas à gauche du cadre, ensuite **encadre-le**.
4. **Choisis** un nombre à trois chiffres inférieur à 500 et **écris-** le en noir en haut à droite du cadre, enfin **entoure** le chiffre des unités en rouge.
5. **Compare** ta réponse avec celle de ton voisin.
Avez vous placer les mêmes éléments à la même place dans le cadre ?



ANNEXE 8 : ÉVALUATION SOMMATIVE

Consignes

Exercice 1 :

Entoure en vert le numéro de la phrase lorsque celle ci est correcte. Dans les phrases incorrectes souligne les erreurs.

1. Tout au bout d'un sentier pierreux qui serpente à travers les vignes, on trouve les vestiges d'un temple en ruine.
2. Bastien s'éloigna de quelques pas pour contempler le feu.
3. Suis-je heureux de vivre dans un palais ?
4. Lorsque le calme revient, ils avaient disparu, mais tout en bas, à la place de la petite maison, s'élevait un temple de marbre.

Exercice 2 :

Entoure uniquement les nombres pairs.



Exercice 3 :

Entoure la consigne correspondant à l'exercice effectué.

<p>(manger) Ils à la cantine. (aller) Nous à la piscine.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Entoure les verbes.2. Conjugue les verbes entre parenthèses dans les phrases.3. Place les mots dans les phrases.
<p>9 3 2 9 7 7 1 2 5 2 1 0</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Entoure le chiffre des dizaines.2. Entoure le nombre de dizaines.3. Entoure le chiffre des unités.

Exercice 4 :

Invente la consigne qui correspond à l'exercice.

3 x 7

2 x 8

5 x 4

.....

Exercice 5 :

Invente une consigne pour travailler les mesures de longueurs.

.....

.....

.....

.....

.....

Exercice 6 :

Invente une consigne pour travailler la phrase négative.

.....

.....

.....

.....

.....

ANNEXE 9 : GLOSSAIRE DES VERBES UTILISÉS DANS LES CONSIGNES

Si la consigne utilise le verbe ...	Je dois ...
Appliquer	utiliser une règle, une méthode (souvent étudiée en classe) pour trouver la réponse.
Apprendre	retenir en détail, avec précision (une leçon, une méthode, une règle, une poésie ...).
Associer	regrouper, mettre ensemble de manière logique des éléments situés à plusieurs endroits d'un texte ou d'un document (souvent, ces éléments ont des points communs et ils sont fait pour fonctionner ensemble).
Citer	<ul style="list-style-type: none"> - prélever un extrait du document (un mot, une phrase, une date, un chiffre ...) et le recopier entre guillemets (souvent cela permet de justifier une réponse donnée). - dans certains exercices cela peut aussi vouloir dire trouver ou nommer.
Classer	<ul style="list-style-type: none"> - mettre des éléments dans un ordre logique - regrouper des éléments (qui ont des points communs) par catégories ou par familles.
Compléter	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.
Décrire	donner des précisions sur un personnage, ou un document, pour que le lecteur puisse mieux le comprendre, mieux s'imaginer à quoi il ressemble.
Définir	<ul style="list-style-type: none"> - donner le sens d'un mot. - expliquer un phénomène, les raisons qui ont provoquées un événement. - donner des précisions.
Délimiter	<ul style="list-style-type: none"> - dire où commence et où s'arrête quelque chose (un passage d texte sur un sujet précis par exemple). - tracer les limites (signes graphiques pour certains exercices avec des figures ou des schémas).
Démontrer	prouver que quelque chose est exact (en utilisant des éléments d'un document, une méthode ou une règle étudiée en classe).
Déterminer	<ul style="list-style-type: none"> - indiquer avec précision. - calculer, dans certains exercices.
Développer	<ul style="list-style-type: none"> - ajouter des détails à un texte, une phrase, un document. - poser en détail une opération ou un calcul avec toutes ses étapes.
Effectuer	<ul style="list-style-type: none"> - réaliser (une expérience, un dessin, une figure, ...). - poser une opération et donner son résultat.
Énumérer	faire une liste d'éléments à partir d'un document (une liste de mots, de qualités, de points communs, ...).
Expliquer	donner toutes les informations utiles pour qu'on comprenne mieux quelque chose.
Justifier	prouver qu'une réponse est exacte en s'appuyant sur les connaissances du cours, ou sur une partie d'un document qu'on étudie.
Nommer	<ul style="list-style-type: none"> - indiquer le nom précis d'une chose. - citer, trouver des exemples.
Observer	examiner, regarder attentivement un document avant de donner une réponse.
Organiser	mettre des éléments dans un ordre logique, les associer selon leurs points communs.

Si la consigne utilise le verbe ...	Je dois ...
Reformuler	répéter un énoncé en utilisant d'autres mots, des mots à soi, ou en expliquant d'une autre manière.
Relever	choisir des éléments dans un document, indiquer précisément.
Reporter	<ul style="list-style-type: none"> - recopier une partie d'un document (un mot, une figure géométrique, ...). - déplacer un élément d'un document à un autre.
Résoudre	trouver la solution (le résultat d'une opération, d'une énigme, d'un problème, ...).
Résumer	répéter un énoncé d'une manière plus courte (pour résumer il faut utiliser au maximum ses propres mots et ne dire que ce qui est le plus important).
Rédiger	écrire de manière soignée, cohérente et en respectant les règles grammaticales et orthographiques.
Traduire	répéter le contenu d'une phrase différemment (dans une autre langue, avec des mots plus clairs, ...).
Trier	séparer des éléments pour les mettre dans un ordre logique, ou pour les ranger par catégories.

ANNEXE 10 : TABLEAU DE RÉSULTATS CE2 B

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22	B23	B24	B25	M
1.1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	
1.2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1.3	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
1.4	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	
1.5	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	
TOTAL 1	3	2	3	5	1	2	0	2	1	3	4	2	1	4	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	0
Moyenne 1	0,6	0,4	0,6	1	0,2	0,4	0	0,4	0,2	0,6	0,8	0,4	0,2	0,8	0,6	0,6	0,4	0,4	0,4	0,4	0,6	0,6	0,4	0,4	0	0,456
2.1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	
2.2	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
2.3	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	
2.4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
TOTAL 2	2	2	3	4	2	2	2	3	2	4	2	1	3	3	3	3	1	1	1	3	4	3	3	3	3	3
Moyenne 2	0,5	0,5	0,75	1	0,5	0,5	0,5	0,75	0,5	1	0,5	0,25	0,75	0,75	0,75	0,75	0,25	0,25	0,75	1	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,65
3.1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
3.2	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
3.3	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
3.4	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
3.5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
3.6	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
TOTAL 3	4	5	6	6	6	6	0	5	6	6	6	6	6	0	3	6	4	5	6	6	6	6	6	6	6	6
Moyenne 3	0,666	0,8	1,0	1,0	1	1	0	0,8	1,0	1	1,0	1,0	1,0	0,0	0,5	1	0,666	0,8	1	1,0	1	1	1	1,0	1	0,9
Évolution	0,06	0,4	0,4	0,0	0,8	0,6	0	0,4	0,8	0,4	0,2	0,6	0,8	-0,8	-0,1	0,4	0,26	0,4	0,6	0,6	0,4	0,4	0,6	0,6	1	0,4
T1	47	13	42	17	11	32	29	34	13	22	38	30	27	11	42	14	30	36	19	22	25	30	22	22	0	
T2	13	10	9	7	6	15	9	11	5	10	11	8	6	5	12	6	9	10	8	7	8	7	10	8	8	
T3	14	9	11	8	9	12	10	10	7	8	13	11	9	0	13	7	8	11	9	10	7	9	6	7	9	
Évolution	-33	-4	-31	-9	-2	-20	-19	-24	-6	-14	-25	-19	-18	-11	-29	-7	-22	-25	-10	-12	-18	-21	-16	-15	9	

ANNEXE 11 : TABLEAU DE RÉSULTATS CE2 C

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	M
1.1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1.2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
1.3	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
1.4	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
1.5	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0
TOTAL 1	0	1	1	3	1	1	5	3	3	3	4	1	2	0	4	0	3	0	2	4	1	0	2	2	3	1	
Moyenne 1	0	0,2	0,2	0,6	0,2	0,2	1	0,6	0,6	0,6	0,8	0,2	0,4	0	0,8	0	0,6	0	0,4	0,8	0,2	0	0,4	0,4	0,6	0,2	0,384
2.1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
2.2	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0
2.3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
2.4	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL 2	1	2	3	2	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4	3	1	2	2	2	1	3	3	2	1	
Moyenne 2	0,25	0,5	0,75	0,5	0,75	0,25	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,75	0,25	0,5	0,5	0,5	0,25	0,75	0,75	0,5	0,25	0,509
3.1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
3.2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
3.3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
3.4	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
3.5	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
3.6	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
TOTAL 3	3	5	5	5	6	6	6	5	5	6	6	4	5	4	6	6	6	5	6	5	6	0	6	5	6	6	6
Moyenne 3	0,5	0,8	0,8	0,8	1	1	1	0,8	0,8	1	1	0,7	0,8	0,7	1	1	1	0,8	1	0,8	1	0	1	0,8	1	1	0,9
Évolution	0,5	0,6	0,6	0,2	0,8	0,8	0	0,2	0,2	0,4	0,2	0,5	0,4	0,7	0,2	1	0,4	0,8	0,6	0,0	0,8	0	0,6	0,4	0,4	0,8	0,5
T1	17	18	18	16	16	14	20	16	15	19	16	17	12	14	9	24	13	13	9	12	20	14	16	18	11	17	
T2	8	12	14	12	8	6	12	16	6	15	10	12	6	13	7	14	9	13	7	6	9	14	12	13	7	14	
T3	13	10	13	12	4	10	12	9	5	8	8	12	6	19	5	17	7	11	5	6	10	14	7	13	8	10	
Évolution	-4	-8	-5	-4	-12	-4	-8	-7	-10	-11	-8	-5	-6	5	-4	-7	-6	-2	-4	-6	-10	0	-9	-5	-3	-7	

Résumé

Cette recherche porte sur la compréhension de consignes dans la cadre scolaire. Elle s'appuie sur la mise en place d'une correspondance entre deux classes de cycle 2. Les élèves élaborent des consignes pour l'autre classe dans un premier temps, puis reçoivent à leur tour des consignes rédigées par l'autre classe.

Au niveau théorique cette étude s'appuie sur les recherches de Zakhartchouk ainsi que sur les bulletins officiels.

La méthode mise en place est une approche expérimentale, deux classes participent au dispositif pour travailler la compréhension des consignes (les classes tests), et une troisième classe, de même niveau n'y participe pas (classe témoin).

La mise en place d'une correspondance interclasse, (qui avait pour but des échanges de consignes) permet-elle de faire progresser les élèves dans la compréhension de consignes ? Le fait d'écrire des consignes pour une autre classe permet-il une évolution plus importante dans la compréhension des consignes que le fait d'en recevoir ?

Nos résultats s'appuient sur des évaluations individuelles que nous avons faite passer à tous les élèves des trois classes afin de tenter de valider ou d'invalider nos hypothèses de départ.

This research focuses on the understanding of instructions in the school setting. It is based on the establishment of a correspondence between two classes of cycle 2. The students develop instructions for the other class at first, then receive in turn instructions from the other class.

At the theoretical level this study is based on Zakharchuk's research as well as on official bulletins.

The method implemented is an experimental approach, two classes participate in the device to work the understanding of instructions (the test classes), and a third class of the same level does not participate (control class).

Does the establishment of an interclass correspondence, (which was intended for the exchange of instructions) allow students to progress in their understanding of instructions? Does the fact of writing instructions for another class allow a better evolution in the understanding of the instructions than the fact of receiving them?

Our results are based on individual tests to all students in the three classes aiming to validate or invalidate our initial assumptions.

Mots clés en français : compréhension, consignes, correspondance inter-classe, élaboration de consignes, lecture

Mots clés en anglais : understanding, instructions, inter-class correspondence, elaboration of instructions, reading