



**HAL**  
open science

## Penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves

Amélie Carrière

► **To cite this version:**

Amélie Carrière. Penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves. Education. 2021. dumas-04122459

**HAL Id: dumas-04122459**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04122459>**

Submitted on 8 Jun 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



---

## Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

## MASTER

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

**Mention 1<sup>er</sup> degré, Professeur des Écoles**

Penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves

Présenté par  
CARRIÈRE Amélie

Sous la direction de :  
LETHIER Virginie

Grade : MCF en Sciences du langage

Année universitaire 2020-2021



## DECLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussigné.e, **CARRIÈRE Amélie** déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai conscience que les propos empruntés à d'autres auteurs ou autrices doivent être obligatoirement cités, figurer entre guillemets, et être référencés dans une note de bas de page.

J'étaye mon travail de recherche par des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise, présente dans ce mémoire.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur - l'autrice de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

A **TRÉCOURT**, le 26/04/2021

Carrière Amélie

## **DESCRIPTIF DU MÉMOIRE**

Champs scientifique(s) : sciences de l'éducation, linguistique

Objet d'étude : la consigne scolaire

Méthodologie : Analyse quantitative du nombre d'élèves en situation de réussite ou d'échec en fonction d'une consigne donnée (simple ou complexe).

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé de loin ou de près à la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier, ma directrice de mémoire Madame LETHIER, pour son aide, sa disponibilité et ses nombreux conseils.

Je remercie également les quatre PES qui ont accepté de répondre à mon questionnaire.

Je remercie plus particulièrement les deux PES qui ont pris de leur temps pour mener mon expérimentation en classe.

<b><u>Sommaire</u></b>	<b>6</b>
<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>I. Qu'est-ce qu'une consigne ?</b>	
1. La consigne vue par les dictionnaires	<b>8-9</b>
2. La consigne vue par les théoriciens	<b>10-11</b>
<b>II. Vers une typologie de la consigne</b>	
1. Une catégorisation des théoriciens	<b>12-13</b>
2. Une classification basée sur les critères de forme	<b>14-16</b>
<b>III. La consigne dans les programmes scolaires</b>	
1. Le socle commun de compétences de connaissances et de de culture (SCCCC)	<b>17-18</b>
2. La consigne au cycle 1	<b>19-20</b>
3. La consigne au cycle 2	<b>20-22</b>
4. La consigne au cycle 3	<b>23-25</b>
<b>IV. L'enseignant et la consigne</b>	
1. Le référentiel de compétences	<b>26-27</b>
2. L'élaboration de la consigne	
2.1. Une préparation en amont	<b>28-29</b>
2.2. La structure de la consigne	<b>29-31</b>
3. La passation de la consigne	<b>32-33</b>
<b>V. L'élève et la consigne</b>	<b>34-36</b>
<b>VI. Vers une mise en place d'un dispositif d'expérimentation</b>	
1. La définition de la consigne selon des enseignants	<b>37-38</b>
2. Le choix de la consigne	<b>38</b>
3. Le lien entre consigne et échec scolaire	<b>38-39</b>
4. Méthode de l'expérimentation	<b>39-42</b>
<b>VII. Analyse de l'expérimentation</b>	<b>43-46</b>
<b>Conclusion</b>	<b>47-48</b>
<b>Annexes</b>	
Annexe 1	<b>49</b>
Annexe 2	<b>50</b>
Annexe 3	<b>51</b>
Annexe 4	<b>52</b>
Annexe 5	<b>53</b>
Annexe 6	<b>54</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>23-24</b>
<b>Résumé du mémoire</b>	<b>59</b>
<b>Mots clés</b>	<b>59</b>

## **Introduction**

Dès leur plus jeune âge<sup>1</sup>, les enfants sont scolarisés et deviennent élèves. En septembre 2019, plus de six millions<sup>2</sup> d'enfants s'apprêtaient à faire leur rentrée scolaire dans des écoles du premier degré. Tout au long de leur scolarité, ces enfants apprennent le métier d'élève (Philippe Perrenoud, 1994). L'Éducation Nationale est un service public organisé par l'État. L'article L. 131.1.1 du code de l'éducation définit les diverses missions de l'école telles que : l'insertion sociale et professionnel des enfants, la transmission de savoirs, la formation à la citoyenneté, le développement de la personnalité, etc.

La consigne scolaire apparaît comme un objet marquant de la scolarité. Durant les différents stages d'observation et de pratique accompagnée que j'ai effectué au cours de mon cursus universitaire, j'ai pu constater que la consigne est au centre des apprentissages : il n'y a pas d'activité sans consigne. Nombreuses sont les fois où les consignes que j'ai données, qu'elles soient implicites ou explicites, n'étaient pas ou peu respectées.

Une consigne mal construite peut empêcher les élèves d'entrer en activité. C'est pourquoi, les enseignants ont tendance à privilégier un certain temps pour l'explication des consignes avant de laisser les élèves en autonomie. La reformulation, l'explication, l'exemplification et l'ajout d'éléments sont parfois essentiels à la bonne réception et compréhension de la consigne de la part des élèves.

La consigne est au coeur du langage entre enseignants et élèves. Elle paraît être un élément-clé de la réussite scolaire des élèves. Une consigne mal interprétée peut conduire à l'échec de réalisation de la tâche attendue.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai donc choisi de centrer ma problématique autour de la relation entre consignes et réussite scolaire. Quelles consignes permettent de favoriser la réussite scolaire ? Il convient dès lors d'interroger la notion de consigne. Pour traiter cette question, j'ai tout d'abord engagé un travail de lecture afin d'établir un corpus qui me permettra de guider ma réflexion et de compléter mes propos. Les auteurs de ce corpus sont, pour la plupart, des professionnels de l'enseignement et de l'éducation. Je présenterais les différentes définitions de la « consigne » afin d'en donner une typologie. Dans un second temps, il s'agira de penser la consigne en contexte scolaire. Enfin, je mènerai des expériences qui me permettront de mettre en évidence les éléments d'une consigne efficace, qui minimise un maximum l'échec scolaire qu'elle peut engendrer.

---

<sup>1</sup> La loi pour une École de la confiance de juillet 2019 rend l'instruction obligatoire de l'âge de 3 ans à 16 ans.

<sup>2</sup> 6 714 000 élèves d'après les chiffres publiés sur le site du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>



## I. Qu'est-ce qu'une consigne ?

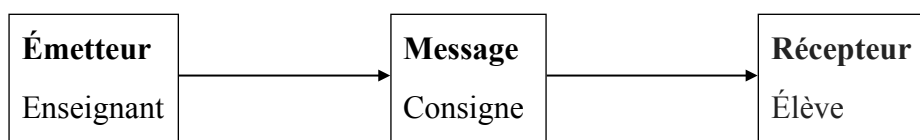
Comme énoncé précédemment, la consigne est au coeur des apprentissages. Elle fait partie du langage scolaire et permet de mettre en activité les élèves. Cependant, il s'avère que la consigne scolaire soit source d'incompréhension, ne permettant pas la réussite de tous les élèves. Les situations d'échecs liées aux consignes ne sont pas uniquement du ressort des élèves. En effet l'origine d'une consigne incomprise peut être due à la pratique de l'enseignant, puisque c'est lui qui la conçoit ou la sélectionne. C'est pourquoi il est important pour les enseignants de s'intéresser de plus près à cette notion de consigne.

### 1. La consigne vue par les dictionnaires

Il est important pour un professionnel de connaître et de maîtriser les outils dont il se sert au quotidien pour mener à bien son travail. Dans le domaine de l'éducation, la difficulté réside dans la grande variété de notions et de concepts, qui sont également utilisés dans la vie quotidienne où leurs définitions y sont vulgarisées. C'est le cas pour la plupart des concepts des sciences humaines. En effet, dans le dictionnaire *Le Petit Robert* la consigne est définie comme « une instruction stricte donnée à un militaire ou un gardien sur ce qu'il doit faire » (Paul Robert, 2012 : 517). Or, un enseignant ne peut se contenter de cette définition. La consigne est définie dans son sens large. Il n'est pas fait référence au contexte scolaire.

Il existe plusieurs dictionnaires dans lesquels sont définis professionnellement les notions centrales de la pédagogie. L'ouvrage « Les grandes notions de pédagogie » décrit la consigne comme « un syntagme propre à la communication pédagogique. » (CHADUC, LARRALDE, DE MECQUENEM, 2001 : 49). La consigne est donc un objet à part entière du langage pédagogique.

D'après le schéma de la communication proposé par Jakobson (1963), dans une classe, l'enseignant est l'émetteur, l'élève est le récepteur et la consigne est le message. Si l'émetteur ou le récepteur ne maîtrise pas le syntagme de la consigne, alors la communication entre enseignant et élève est mise en péril.



Le *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* apporte une dimension supplémentaire à la définition de la consigne en expliquant qu'elle sert à :

[...] donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé.  
(ARÉNILLA, GOSSOT, ROLLAND, ROUSSEL, 2007 : 72-73).

Cette définition est complémentaire avec celle donnée dans l'article « Travailler la compréhension de consignes » présent sur le site internet *Eduscol*<sup>3</sup> :

[...] plus qu'une simple instruction, la consigne est porteuse d'informations qui permettent à l'élève de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. Dans le cadre scolaire, la consigne est donc :

- un moyen d'aider l'élève dans la conduite de son apprentissage ;
- un moyen de le guider pour le faire progresser plus rapidement ;
- un moyen de s'auto évaluer ;
- un moyen d'impliquer l'élève et de stimuler son attention.

La consigne provoque une action de la part du récepteur. C'est une injonction qui guide l'élève dans la réalisation de la tâche pédagogique donnée par l'enseignant. Cela implique qu'elle doit être formulée de la meilleure façon qu'il soit. Dans le cas échéant il n'est pas raisonnable pour l'enseignant d'attendre de la part de l'élève qu'il réponde à toutes ses attentes. Ainsi, l'enseignant qui est conscient de ce qu'implique la consigne peut, et doit, tout mettre en oeuvre pour minimiser l'incompréhension lors de la réception de celle-ci par les élèves. Nous verrons par la suite des stratégies concernant la consigne qui tendent à favoriser la réussite scolaire.

---

<sup>3</sup> Le site internet *Eduscol* est édité par le Ministère de l'Éducation nationale, et de la Jeunesse. C'est un portail national d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation.

## 2. La consigne vue par les théoriciens

Plusieurs auteurs s'intéressent aux enjeux que représente la consigne scolaire. L'un des premiers et le principal à s'y intéresser est Jean-Michel Zakhartchouk. Professeur de français de formation, il fait également partie de la rédaction de la revue *Cahiers pédagogiques*. Dans l'article « Comprendre les énoncés et les consignes », Jean-Michel Zakhartchouk donne la définition suivante de la consigne :

Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.).  
(ZAKHARTCHOUK, 1999 : 18).

Cette définition est proche de celle donnée dans les dictionnaires de pédagogie. Olivier Maulini le rejoint sur cette idée en disant que « la consigne est le dernier mot de l'enseignant » (2010 : 15) avant que les élèves n'entrent en activité.

Dans un autre article J.-M. Zakhartchouk apporte une dimension supplémentaire à la notion de consigne en posant d'abord ce qu'elle n'est pas pour ensuite dire ce qu'elle est :

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

Pour lui, la consigne est un outil d'apprentissage. Ce qui implique, comme tous outils pédagogiques, que l'enseignant ainsi que les élèves doivent être capables de le maîtriser.

La consigne est donc un élément à part entière du langage pédagogique, et plus encore, elle s'inscrit dans le contrat didactique. Elle renvoie à :

[...] l'essence même des relations scolaires : un maître qui, au nom de l'Institution, a le pouvoir de demander à un élève d'accomplir un certain nombre de tâches. (ZAKHARTCHOUK, 1996 : 10).

Cette relation scolaire nécessite une « inter-compréhension » (MAULINI, 2010 : 15) entre l'élève et l'enseignant. C'est d'ailleurs l'idée que développe Vincent Guédé dans son article « Miser la confiance plutôt que sur le piège » (GUÉDÉ, 2010 : 19). Dans le cas où la confiance ne serait pas un point d'honneur dans cette relation, la réception de la consigne serait mise à mal et conduirait vers un potentiel échec scolaire.

La plupart des auteurs qui s'intéressent à la consigne scolaire s'accordent sur le fait qu'elle est un outil pédagogique utilisé par l'enseignant pour mettre les élèves en activité. Cependant, et comme le précise Michel Grandaty : « une tâche correctement prescrite ne débouche pas obligatoirement sur une activité d'apprentissage. » (GRANDATY, 2005 : 60). L'élève peut répondre à toutes les attentes qu'implique la consigne sans pour autant s'approprier la savoir dont il est question. La consigne est peut-être au coeur de la relation pédagogique mais elle ne se suffit pas à elle-même pour construire chez l'élève des savoirs. En outre, la maîtrise de la consigne n'est pas le seul élément à prendre en compte dans la réussite scolaire. Ce mémoire étudie la consigne comme étant un facteur parmi d'autre qui favorise la réussite scolaire.

Les définitions de la consigne scolaire données précédemment ne font pas références aux particularités des élèves. En effet, dans une classe, les élèves n'ont pas tous les mêmes compétences : ils forment un groupe hétérogène. Les difficultés scolaires sont « une coconstruction à laquelle participent maître et élèves » (BAUTIER, 2005 : 143). Certes, il est tout à fait possible, et conseillé, d'avoir recours à une différenciation pédagogique pour accompagner individuellement l'élève en fonction de ses capacités. Cependant, il me paraît important de faire en sorte que la consigne, quelque soit l'exercice et sa difficulté, soit comprise et réalisable de la part de tous les élèves. Pour cela, comme le mentionne J.-M. Zakhartchouk « la formulation de la consigne par l'enseignant a son importance » (2000 : 63). En effet, une fois que l'enseignant donne la consigne

[...] tout se joue dans le face à face, souvent solitaire, de l'apprenant et de la consigne de travail, ce qu'elle représente pour lui, le sens qu'il lui donne et qui ne correspond pas forcément aux intentions de l'enseignant. (ZAKHARTCHOUK, 2000 : 63)

Il existe une très grande variété de consignes. L'élève doit être capable de faire la différence entre ces consignes, afin d'être à même d'y répondre par une réponse adaptée.

## II. Vers une typologie de la consigne

Moins qu'une définition stabilisée, il semblerait que certains auteurs insistent sur les enjeux et les difficultés de la consigne. Ils abordent la consigne comme une pratique langagière induisant une procédure cognitive. L'étude des différentes consignes et sa classification permet de mettre en évidence les caractéristiques d'une « bonne » consigne, bien que « la consigne idéale n'existe pas » (ZAKHARTCHOUK, 1996 : 11).

Face à la multitude d'activités pédagogiques présentes dans les différentes disciplines scolaires, et le nombre de consignes qu'elles impliquent certains théoriciens ont établi des classements de ces consignes. En effet chaque activité ne nécessite pas le même degré d'explication et d'injonction. C'est pour cela que certains auteurs dressent une typologie de la consigne en fonction de leur effet sur le récepteur.

### **1. Une catégorisation des théoriciens**

Les théoriciens établissent différents classements des consignes scolaires selon différents niveaux. Tout d'abord, Jean-Michel Zakhartchouk distingue deux grandes catégories de consignes présentes dans la classe : celles qui relèvent de la « socialisation » et celles qui font partie du « domaine cognitif » (ZAKHARTCHOUK, 2000 : 64). Le premier type de consignes a une fonction d'organisation dont l'action de l'élève est immédiate et ne nécessite pas une grande réflexion. Ce sont des consignes du type : « assaillez-vous », « taisez-vous », « ouvrez votre livre à la page 10 », etc. Ce sont toutes ces consignes qui permettent d'organiser la vie de classe : celles qui permettent de faire faire aux élèves. Le deuxième type de consignes est lui uniquement lié aux activités purement scolaires et pédagogiques. Ce sont toutes les consignes qui permettent aux élèves d'apprendre : « Entoure tous les verbes de la phrase. », « Accorde les verbes entre parenthèses à l'imparfait. », etc.

Philippe Meirieu lui, établit un classement des consignes selon leurs fonctions : les consignes buts, les consignes procédures, les consignes structures, les consignes critères (MEIRIEU, 1993 : 183). On retrouve dans ce classement les consignes qui relèvent du domaine cognitif.

Les consignes buts fixent un horizon d'attentes. Elles présentent une source de motivation pour l'élève car elles présentent les objectifs de l'activité. Grâce à ces consignes l'élève connaît le but de l'activité à mener, ce qui lui donne du sens et donc une source de motivation supplémentaire.

Les consignes procédures guident les élèves dans la procédure à suivre pour réaliser la tâche demandée. L'élève n'est pas en totale autonomie face à ce type de consignes, car elles induisent les stratégies de réponses. C'est à l'enseignant de définir le degré d'indication dans ce type de consignes pour un guidage plus ou moins fort.

Les consignes guidage attirent l'attention de l'élève sur des éléments spécifiques. Elles permettent à l'élève d'organiser son travail afin d'adopter la meilleure procédure en fonction de la tâche à réaliser. Le manque d'organisation chez certains élèves nuit à leur réussite au détriment de leurs connaissances. La méthodologie est un point clé de la réussite. Plus l'élève avancera dans ses études plus les exigences méthodologiques seront grandes.

Les consignes critères fixent les critères de réussites d'une tâche pédagogique. La vérification n'est pas un automatisme pour tous les élèves, certains se contentent parfois de répondre à la question sans s'assurer que celle-ci soit conforme aux attentes de l'enseignant. Ainsi, face à ce type de consignes l'élève est amené à vérifier des points spécifiques de sa stratégie de réponse ainsi que sa compatibilité, ou non, aux attentes de l'enseignant.

Jean-Michel Zakhartchouk se réfère à la typologie établie par Philippe Meirieu dans plusieurs de ses articles relatant de la consigne scolaire. De plus, ce classement est présenté sur le site Éduscol dans l'article « Travailler la compréhension des consignes ». Cette typologie des consignes semble faire l'unanimité dans le domaine de l'éducation.

D'autres auteurs établissent des typologies de consignes, à l'instar de Martine Dhenim qui, dans son article « Questionnaire de lecture : enseigner des stratégies efficaces », s'intéresse aux questions posées sur un texte aux élèves. Si l'on se base sur la définition de la consigne donnée précédemment, ce genre de questions sont des consignes car elles engendrent de la part de l'élève la réalisation d'une tâche pédagogique. Martine Dhenim classe ces questions de lecture en fonction de la stratégie de réponses possibles :

Pour certaines, la réponse est dans le texte, elle est constituée par un passage du texte ou une phrase qu'il suffit de recopier. Pour d'autres, il faut procéder à des inférences : la réponse n'est pas écrite « noir sur blanc », il faut utiliser des indices du texte, les mettre en relation pour construire la réponse. Parfois encore, il faut répondre avec les indices du texte auxquels viennent s'ajouter des connaissances personnelles [...]. (DHENIM, 2010 : 20).

La complexité de la notion de consigne scolaire réside dans la multitude de textes qu'elle englobe. La consigne est liée à l'activité qu'elle induit. Les différentes typologies présentées précédemment mettent en lumière ce lien indissociable entre la consigne et l'activité qu'elle engendre. En effet, une activité donnée nécessite une consigne particulière et vice versa, une consigne donnée engendre une activité particulière.

## 2. Une classification basée sur les critères de forme

La forme de la consigne dépend de la finalité de la tâche à accomplir. La consigne est utilisée dans toutes les disciplines scolaires et peut prendre différentes formes. Les critères de formes fonctionnent par paire, la consigne peut être orale ou écrite, fermée ou ouverte, simple ou complexe.

Durant les premières années de sa vie un enfant ne sait ni lire ni écrire. La consigne orale est donc la première forme de consigne que rencontre l'élève au cours de sa scolarité. À l'école maternelle l'enseignant est contraint de ne donner que des consignes orales puisque l'enfant ne maîtrise pas la langue écrite. L'enseignant est un modèle langagier pour l'élève qui apprend peu à peu à maîtriser le langage oral. À partir de l'école élémentaire, les élèves commencent à maîtriser la langue écrite. Dès le CP, et tout au long de leur scolarité, les élèves font face à des consignes orales et des consignes écrites. La consigne orale permet davantage de capter l'attention des élèves et de les motiver, notamment à l'aide d'éléments para-verbaux qui accompagnent les paroles de l'enseignant (intonation, gestes, etc.). La consigne écrite se présente comme une phrase, c'est un texte à part entière. Elle est structurée et plus ou moins longue. À la différence de la consigne orale, l'élève peut relire la consigne quand il le souhaite lors de la réalisation de la tâche. La consigne écrite peut être créée par l'enseignant, ou par des concepteurs de manuels scolaires. Notons qu'une consigne écrite peut prendre la forme de pictogrammes. Françoise Gadet s'intéresse à la différence entre l'oral et l'écrit, notamment à la façon que l'on a de recevoir ces différents types dénoncés :

La réception de l'oral passe par l'auditif mais met aussi en jeu des signaux visuels, quand la lecture se ramène au seul usage des yeux. (GADET. 2007 : 47).

L'écrit a un rapport avec l'image, et l'orale avec le sonore, ce sont deux médiums différents avec leurs caractéristiques propres. Dans son ouvrage *La Variation sociale en français*, Françoise Gadet fait référence aux travaux de Jahandarie sur les différentes caractéristiques de l'oral et de l'écrit :

**Tableau 2**  
**Caractéristiques de l'oral et de l'écrit**  
**(d'après Jahandarie 1999, chap. 8)**

<b>Oral</b>	<b>Écrit</b>
prosodie	ponctuation
évanescence	permanence
contextualisation	autonomie
implication	détachement
redondance	concision
naturel	acquis
dirigé vers autrui	dirigé vers soi
transparent	dense
flou	précis

Les façons de concevoir et de recevoir les consignes ne sont pas les mêmes si elles sont données oralement ou par écrit. Nous verrons par la suite les différences que cela peut engendrer pour les élèves.

La consigne scolaire peut être ouverte ou fermée. Cette catégorie est basée sur les critères de guidage. La consigne fermée se rapproche de l'ordre et ne laisse pas la possibilité à l'élève de s'exprimer personnellement. Elle est explicite, avec un guidage fort : l'élève n'a qu'à suivre ce qui est demandé dans la consigne pour réussir. Les questionnaires à choix multiples et le remplissage de textes à trous sont des consignes fermées par exemple. Alors que la consigne ouverte doit être interprétée par l'élève pour lui donner du sens. Ce sont les mauvaises interprétations de ce type de consignes qui mettent l'élève en situation d'échec. Elles contiennent une part d'implicite plus ou moins importante, son guidage est faible. Face à la consigne ouverte l'élève est plus autonome, il peut procéder à diverses stratégies de réponses. Tant que le résultat est en adéquation aux attentes de l'enseignant alors l'élève est en réussite.

Pour finir, la consigne scolaire peut avoir une forme simple ou complexe. La consigne simple ne contient qu'une seule tâche à réaliser. Elle est simple dans le nombre d'activités qu'elle implique, et non pas dans le degré de difficulté de la tâche. Au contraire, la consigne complexe comporte plusieurs actions à réaliser dans un seul et même énoncé. C'est d'ailleurs ce chevauchement d'informations et d'injonctions qui peuvent perturber les élèves.

Les consignes sont donc un type de texte à part entière. Et comme tout type de texte, elles ont leurs propres caractéristiques. Les différentes consignes doivent être connues et maîtrisées de la part de l'élève s'il veut pouvoir effectuer, dans les meilleures conditions, la tâche qui lui est demandée. De même pour les enseignants, ils doivent être au clair sur les



différents types de consignes afin de les utiliser au mieux et conformément à leurs exigences concernant les réponses attendues des élèves.

### **III. La consigne dans les programmes scolaires**

Après avoir étudié les différentes définitions de la consigne scolaire et leurs typologies, nous allons nous intéresser à la place de la consigne au sein des programmes scolaires<sup>4</sup>. Rappelons que les programmes scolaires sont pensés par le conseil supérieur des programmes (CSP), conçu par un groupe d'experts avant d'être adoptés par le ministre de l'Education Nationale<sup>5</sup>. Si la consigne est un outil essentiel à l'école, alors elle doit avoir sa place dans les programmes scolaires. Ces textes officiels sont l'outil de base des enseignants. En effet, ces documents indiquent aux enseignants les contenus qu'ils doivent obligatoirement enseigner dans chaque cycle. Nous allons donc étudier les occurrences du terme « consigne » dans les programmes scolaires du cycle un, deux et trois. Ainsi, nous parviendrons par la suite à aborder la consigne comme condition et comme objet d'apprentissage.

#### **1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC)**

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>6</sup> (cf. Annexe 2) est une référence des diverses compétences et connaissances qui doivent être enseignées aux élèves durant toutes les années de scolarités obligatoires. Il est organisé selon cinq domaines : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine. La mise en place de ce socle commun permet à tous les élèves d'acquérir des connaissances communes. Le SCCC est mis en oeuvre par les programmes scolaires qui indiquent : « les contributions des enseignements au socle commun » (Eduscol). Ainsi, le socle est un cadre pour les enseignants. Ils organisent leurs cours en fonction du socle afin de s'assurer que les élèves acquièrent une culture scolaire commune.

Le SCCC et les programmes scolaires sont une aide indispensable pour l'enseignant. Il est obligé de s'organiser en fonction de leurs contenus. Au delà d'être une contrainte, ces différents textes sont des atouts car ils guident les enseignants dans leurs programmations. De

---

<sup>4</sup> Le 30 juillet 2020 les programmes scolaires ont été modifiés et mis en application dès la rentrée scolaire 2020.

<sup>5</sup> Voir en annexe 1 le schéma du processus de fabrication des programmes scolaires, présent sur le site internet du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.

<sup>6</sup> Le Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 met à jour le socle commun de connaissances, compétences, et de culture. Le nouveau socle est entré en vigueur à la rentrée de septembre 2016.

la sorte, les enseignants sont à même de définir ce qu'ils attendent des élèves. Lorsque l'enseignant sait ce qu'il veut que les élèves apprennent et fassent, alors il est plus facile pour lui d'envisager les consignes qu'il donnera en fonction des situations. Selon Jean-Michel Zakhartchouk,

[...] pour réussir à l'école, il est décisif de bien comprendre la tâche à effectuer, de saisir ce que l'enseignant ou le manuel commande de faire : ces éléments, qui participent de la « langue de l'école », et que les élèves doivent tous apprendre à « décoder », à manier, à maîtriser. Il est donc capital d'étudier sur le long terme les consignes scolaires. Ce travail, sous de multiples formes est bien au coeur du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, particulièrement ce qui concerne le domaine 2 : « Outils et méthodes pour apprendre » (BO n°17 du 23 avril 2015). (ZAKHARTCHOUK, 2019 : 9).

Ce que nous fait comprendre Jean-Michel Zakhartchouk, c'est que si l'élève comprend ce qui est attendu de lui, alors il est en mesure de pouvoir répondre de manière adaptée et correcte. Pour que cela soit possible, il faut que l'enseignant lui-même sache ce qu'il attend des élèves. C'est toute la complexité qui est mis en oeuvre par le contrat didactique entre l'enseignant et les élèves. Le SCCCC et les programmes scolaires sont de précieux outils pour l'enseignant. Ils guident l'enseignant sur les contenus à enseigner, la façon dont il peut les enseigner et sur ce qu'il doit attendre des élèves par rapport à ces savoirs. En fixant des attentes spécifiques, alors la création d'exercice et de sa consigne paraît moins compliquée. Nous verrons par la suite que la part d'implicite qui réside dans ces attentes est un facteur qui peut aboutir à un échec dans cette co-énonciation entre élèves et enseignant.

## 2. La consigne au cycle 1

À l'école maternelle, les enfants apprennent progressivement le « métier d'élève » (Philippe Perrenoud, 1994) et la fonction de l'école. C'est d'ailleurs ce qui est expliqué dans le programme du cycle 1 publié dans BO n°31 du 30 juillet 2020 :

L'école maternelle est le lieu où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique [...] mais suppose qu'il en tire des connaissances ou des savoir-faire avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant. [...] L'enfant apprend en même temps à entrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats. L'école maternelle initie ainsi la construction progressive d'une posture d'élève.

L'apprentissage se fait collectivement, c'est pourquoi les consignes qui sont données sont des consignes collectives et non individuelles. C'est l'effet de groupe qui permet aux élèves de s'assurer de la bonne compréhension de la consigne. Si l'élève se rend compte qu'il fait la même chose que ses camarades, alors cela peut être un critère de réussite pour lui. En revanche, si l'élève n'effectue pas la même tâche que ses camarades, c'est peut-être parce qu'il n'a pas compris la consigne qui a été donnée. Comme abordé précédemment, l'enseignement au cycle 1 se fait essentiellement par voie orale. Nous retrouvons cette idée dans le programme du cycle 1 pour le domaine « explorer le monde », les élèves travaillent « [...] à partir de consignes orales comprises et mémorisées. ». Les élèves n'ont donc accès aux consignes que par le biais de l'enseignant. Comme ils ne savent pas encore lire, les élèves ont recours uniquement à la compréhension orale pour comprendre ce qui leur est demandé de faire. La réalisation de la tâche en collectif est une aide supplémentaire à la compréhension de la consigne. L'élève fait en fonction de ce qu'il a compris de la consigne, mais aussi en fonction de ce que les autres ont compris. Bien évidemment, l'enseignant prend du temps pour expliquer les consignes et les reformuler si nécessaire afin de s'assurer que le contenu de ses dires est compris des élèves.

Dans le programme scolaire du cycle 1, il n'y a pas d'indication concernant un temps de travail consacré à la consigne. En effet, les compétences relatives à la compréhension des consignes relèvent du geste et de la façon de faire. Nous retrouvons dans les attendus de fin de cycle deux compétences dans lesquelles nous retrouvons deux occurrences du terme « consigne ». Tout d'abord dans le domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » :

- Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une **consigne** et les utiliser en adaptant son geste.

Mais également dans le domaine 5 « Explorer le monde » :

- Orienter et utiliser correctement une feuille de papier, un livre ou un autre support d'écrit, en fonction de **consignes**, d'un but ou d'un projet précis.

Nous remarquons que les contextes gauches des deux occurrences du terme consigne sont similaires : « en fonction de ». Ici, la consigne est envisagée dans son sens large : c'est une injonction qui guide l'élève dans la réalisation de la tâche pédagogique donnée par l'enseignant. Il n'est pas indiqué à l'enseignant s'il doit consacrer un temps de travail pour donner aux élèves les moyens de comprendre et d'envisager la consigne. Il va de soi que l'enseignant peut se servir de la liberté pédagogique dont il dispose pour mettre en place des séances sur la compréhension de la consigne. Ce travail consacré à la consigne ne peut être que bénéfique, autant pour l'enseignant que pour les élèves. En effet, plus tôt les élèves seront familiarisés à la façon dont agir lorsqu'ils reçoivent une consigne, plus tôt ils seront autonomes face à celle-ci. Il n'est donc pas négligeable pour l'enseignant de consacrer des moments d'apprentissages spécifiques aux consignes afin d'accroître les chances de réussites scolaires des élèves. Comme vu précédemment : les consignes scolaires sont étroitement liées à la réussite scolaire des élèves.

### **3. La consigne au cycle 2**

Si à la maternelle les élèves ne savent pas encore lire, au cycle 2 ils deviennent peu à peu lecteurs. L'enseignant a donc recours à la consigne orale et écrite. Nous allons procéder à une observation de certaines occurrences du terme « consigne » dans le programme du cycle 2. Ainsi, nous pourrions apprécier la façon dont la consigne est envisagée dans ce cycle.

À la différence du cycle 1, le programme du cycle 2 aborde très vite la notion de consigne. Dans la partie consacrée à la contribution des différents enseignements au socle commun, et plus précisément dans la présentation du domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre », nous pouvons lire :

Tous les enseignements concourent à développer les 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, [...], sont autant de pratiques à acquérir pour permettre de mieux organiser son travail.

La lecture des consignes est envisagée comme un savoir à acquérir. Cela implique donc que l'enseignant doit apprendre aux élèves à lire une consigne et donc à la comprendre. Nous allons observer comment les programmes préconisent aux enseignants de travailler la consigne en classe.

La discipline pour laquelle nous retrouvons le plus d'occurrences du terme « consigne » dans le programme du cycle 2 est le français. Cette discipline se décompose en quatre grandes compétences principales : comprendre et s'exprimer à l'oral; lire; écrire; comprendre le fonctionnement de la langue. La consigne est envisagée comme un exemple d'activité et d'outils pour les élèves dans le programme du cycle 2 dont voici un aperçu :

<b>Écouter pour comprendre des messages oraux</b> (adressés par un adulte ou par des pairs) <b>ou des textes lus par un adulte</b> (lien avec la lecture)	
<p><b>Connaissances et compétences associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- maintenir une attention orientée en fonction du but ;</li> <li>- repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens ;</li> <li>- mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte ;</li> <li>- mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes ;</li> <li>- repérer d'éventuelles difficultés de compréhension.</li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- écoute attentive de messages ou de <b>consignes</b> adressés par un adulte ou par un pair ;</li> <li>- audition de textes lus, d'explications ou d'informations données par un adulte ;</li> <li>- répétition, rappel ou reformulation de <b>consignes</b> ;</li> <li>- récapitulation d'informations, de conclusions ;</li> <li>- récapitulation des mots découverts lors de l'audition de textes ou de messages ;</li> <li>- explicitation des repères pris pour comprendre (intonation, mots clés, connecteurs, etc.) ; une relation peut être faite avec les situations d'écoute en langue vivante étrangère ou régionale.</li> </ul>

Nous retrouvons ici, l'écoute de consignes et la reformulation de consignes. Ce sont des compétences qui étaient plus ou moins implicites dans le programme du cycle 1. Pour le cycle 2, l'enseignant se doit de travailler la notion de consigne avec ses élèves afin de construire certaines compétences telles que : « Repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens. ». Cette compétence implique que les élèves doivent être capables de faire des inférences entre les différentes informations qui leur sont données dans une consigne pour construire du sens et ainsi comprendre la consigne et sa part d'implicite. Nous sommes toujours dans un contexte où la consigne est donnée oralement. Ce n'est que dans la partie « lire » du programme de français qu'apparaît la notion de consigne écrite :

<b>Pratiquer différentes formes de lecture</b>	
<p><b>Connaissances et compétences associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir lire en visant différents objectifs :               <ul style="list-style-type: none"> <li>o lire pour réaliser quelque chose ;</li> <li>o lire pour découvrir ou valider des informations sur... ;</li> <li>o lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour ;</li> <li>o lire pour enrichir son vocabulaire ;</li> <li>o lire pour le plaisir de lire.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <p>Diversité des situations de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lecture fonctionnelle, notamment avec les écrits scolaires : emploi du temps, <b>consignes</b>, énoncés de problèmes, outils gardant trace des connaissances structurées, règles de vie, etc., mais aussi recettes de cuisine, notices pour réaliser divers objets, etc. ;</li> <li>- lecture documentaire : manuels, ouvrages spécifiques, encyclopédies adaptées à leur âge, textes accompagnés d'autres formes de</li> </ul>

La consigne est présentée comme un écrit scolaire. Ce qui rejoint la définition que nous avons sélectionnée dans l'ouvrage « Les grandes notions de pédagogie » la consigne est « un syntagme propre à la communication pédagogique. » (CHADUC, LARRALDE, DE MECQUENEM, 2001 : 49). Il faut donc donner aux élèves les moyens de la comprendre pour qu'ils puissent en apprécier son sens. Les repères de progressivité présents dans les programmes permettent à l'enseignant de connaître les capacités générales des élèves à recevoir des consignes :

Au CP les élèves découvrent et apprennent à utiliser les consignes de classe [...] Ils peuvent suivre le fil d'une histoire très courte adaptée à leur âge, avec des aides appropriées et des instructions très simples (frapper des mains, se lever, etc.). Au CE1, ils consolident ces connaissances en enrichissant le lexique : ils peuvent comprendre une dizaine de consignes, [...] Ils peuvent suivre 3 ou 4 instructions relatives aux gestes et mouvement du corps [...].

La progressivité est marquée par une utilisation des consignes relevant de la « socialisation » d'abord, pour aller vers une utilisation de consignes appartenant au « domaine cognitif » (ZAKHARTCHOUK, 2000 : 64). Il est important que l'enseignant prenne en considération ses repères de progressivité afin d'éviter une surcharge cognitive de la part des élèves, les menant inévitablement à l'échec. Les apprentissages scolaires se font par étapes et dans le respect du développement psychologique de l'élève.

#### 4. La consigne au cycle 3

Le cycle 3 est le dernier cycle de l'école élémentaire. À ce stade de leur développement, les élèves ont davantage de capacités que les cycles précédents. Comme pour les programmes précédents l'écoute et la reformulation de consignes à l'oral sont des compétences à travailler et à consolider au cycle 3.

Dans le programme du cycle 3 les occurrences du terme « consigne » sont plus nombreuses dans le domaine « écrire » de la discipline qu'est la français :

Au cycle 3, les élèves s'engagent davantage dans la pratique d'écriture, portent davantage attention aux caractéristiques et aux visées du texte attendu. [...] La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus.

Lors de ce cycle, l'enseignant doit permettre aux élèves de réussir face à la consigne dans toutes ses dimensions. L'écriture est l'un des derniers stades du langage qui est travaillé avec les élèves. Ils vont donc faire face à de nouveaux types de consignes. Mais surtout, les élèves vont devoir se préparer à l'entrée au collège et donc à travailler de plus en plus en autonomie. C'est pourquoi le programme conseil un « Entraînement régulier en proposant des consignes qui développent l'autonomie et l'imagination. ». Si les élèves ont reçu un enseignement régulier sur la façon d'appréhender les consignes alors, ils vont pouvoir devenir autonomes face à celles-ci, car ils disposeront des capacités nécessaires pour les comprendre et y répondre. Pour s'assurer que les élèves sont autonomes et en situation de réussite face aux consignes, il faut qu'ils aient rencontré différents types et formes de consignes au cours de leur scolarité. Pour cela, l'enseignant doit mettre en place des situations où les élèves font face à de nouvelles consignes au sein d'un même exercice. Dans le programme du cycle 3 on parle même :

[d'] Expérimentation de nouvelles consignes d'écriture (changement de point de vue, introduction d'un nouveau personnage, etc.).

Avec ce type d'exercice, les élèves vont devoir adapter leur stratégie de réponse en fonction de ce qu'implique la consigne. Par exemple, écrire une histoire du point de vue d'une personne ne donnera pas le même écrit que si l'histoire était basée du point de vue d'un autre personnage. Si les élèves sont capables de répondre à de nouvelles consignes, alors on peut considérer qu'ils ont acquis les compétences liées aux consignes scolaires et sont ainsi en situation de réussite. Le programme du cycle 3 préconise aussi de travailler sur la « comparaison de textes écrits en réponse à une même consigne ». Ce type d'exercices



permet de donner à voir aux élèves la multitude de réponses possibles à une même consigne. Mais surtout, que ce n'est pas parce que la réponse qu'ils donnent n'est pas la même que celle des autres qu'ils ont échoués. Au contraire, l'enseignant doit attendre des élèves qu'ils soient capables d'assimiler et de s'approprier une consigne pour y répondre en fonction de leurs connaissances et leurs capacités. C'est l'une des grandes différences que l'on peut noter par rapport au cycle 1. En effet, nous disions précédemment que les élèves de cycle 1 peuvent se fier aux réponses apportées par leurs camarades pour adapter leur stratégie de réponse à une consigne. Ici, au cycle 3, on attend de l'élève qu'il soit autonome et réponde par lui-même, en fonction de ce qu'il sait et de ce qu'il pense qui est attendu de lui. Dans son article « Autonomie de l'élève, autonomie de l'établissement », Serges Pouts-Lajus développe l'idée de l'autonomie chez l'élèves :

[...] l'élève autonome est capable de réaliser une tâche seul, sans aide extérieure avec ses propres moyens, physiques et intellectuels. Si l'on s'en tient à cette définition, l'éducation scolaire traditionnelle favorise incontestablement l'autonomie de l'élève. La réalisation de tâches en autonomie, dans ce sens strict, est en effet la modalité principale d'évaluation des performances des élèves, celle qui prévaut notamment pour les examens. Elle est donc devenue l'un des buts indirects de l'éducation scolaire. (POUTS-LAJUS, 2017)

Pour une consigne il peut y avoir plusieurs réponses acceptables qui correspondent aux attentes de l'enseignant. C'est l'enjeu principale de la consigne qui s'inscrit dans le contrat didactique : les élèves doivent la comprendre afin de devenir autonome et réussir.

Au cycle 2 comme au cycle 3 les programmes autorisent que l'enseignant donne des consignes simples et courtes pour des jeux dans une langue vivante étrangère. Nous ne nous intéresserons pas particulièrement à cet aspect de la consigne. La consigne scolaire dans la langue française représente l'objet principal de ce mémoire.

Si, dans les programmes scolaires, les occurrences du terme « consigne » sont plus nombreux dans le domaine du français, ce n'est pas une raison pour ne travailler sur les consignes uniquement dans ce domaine. C'est d'ailleurs ce que nous rappelle Jean-Michel Zakhartchouk :

Certes, le professeur de français a un rôle spécifique et essentiel à jouer dans l'apprentissage d'une lecture efficace des consignes. Mais l'expérience montre que, lorsqu'il n'est pas relayé ailleurs, lorsqu'on n'en fait pas l'affaire de toutes les disciplines, les progrès risquent d'être limités; les transferts d'une matière à l'autre relèvent d'une

opération trop complexe pour que l'élève puisse la mener sans assistance. Non, aucun cours de français [...] ne remplacera un travail patient et méthodique autour des consignes, qui est bien l'affaire de tous. (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 25).

Contrairement au collège, à l'école primaire, l'enseignant s'occupe d'enseigner toutes les disciplines des programmes scolaires. Dans le cadre de la compréhension des consignes scolaires cela représente un atout pour lui. En effet, il est plus simple de créer un lien et une continuité des apprentissages propres à la consigne scolaire au travers des différentes disciplines qu'il enseigne. Par exemple, il peut prévoir une séance sur la consigne purement théorique en français et faire en sorte de réinvestir les savoirs de cette séance dans une séance de sciences. La compréhension de la consigne peut faire l'objet d'une progression annuelle. Ainsi, les élèves seront amenés à travailler cette notion tout au long de l'année, et ce dans toutes les disciplines enseignées. En procédant de la sorte, l'enseignant rend l'élève de plus en plus autonome face à la consigne, car celui-ci aura toutes les connaissances nécessaires sur la consigne pour ne pas être en situation d'échec face à celle-ci.

#### **IV. L'enseignant et la consigne**

Après nous être intéressé à la définition de la notion de consigne, nous avons retenu que la consigne est une pratique langagière impliquant une procédure cognitive chez l'élève. Il est co-énonciateur de l'enseignant. Ainsi lorsque l'enseignant donne une consigne en classe, il attend une réaction de la part de ses élèves. C'est pourquoi l'enseignant doit maîtriser la notion de consigne et ce qu'elle implique. En effet, c'est ce qui lui permet de régir l'organisation de la classe et de mettre les élèves en activité. La question qui se pose est la suivante : quelles consignes permettent de favoriser la réussite scolaire ? Nous allons tenter d'apporter une réponse à cette question en étudiant de plus près les pratiques des enseignants et leur rapport à la consigne scolaire.

##### **1. Le référentiel de compétences**

La consigne scolaire fait partie du langage professionnel de l'enseignant. Il est attendu de l'enseignant qu'il maîtrise le langage professionnel propre à sa profession. En classe, les difficultés des élèves sont liées à différents facteurs et peuvent tout à fait provenir de la pratique de l'enseignant. Il est donc plus que nécessaire que l'enseignant soit capable de se remettre en question afin d'adapter ses pratiques lorsqu'une situation le requiert. C'est d'ailleurs un aspect important du métier. Notons que la profession est régie par le référentiel des compétences professionnelles des enseignants. Outre le fait de jouir d'une liberté pédagogique, les enseignants se doivent de maîtriser les compétences de ce référentiel publié dans le Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports : 2021).

L'enseignant est un fonctionnaire de catégorie A dépendant du ministère de l'Éducation nationale. Il a donc des droits et des devoirs envers son employeur. Parmi ses devoirs, il y a les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, mais aussi celles communes à tous les professeurs. Certaines de ces compétences sont en lien avec l'objet de notre étude, qui est de penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves. Il est possible de faire un lien entre ce qui est attendu de l'enseignant par rapport à la consigne scolaire, et chacune des compétences suivantes du référentiel publié dans le Bulletin officiel du 25 juillet 2013 :

<b>Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation</b>
<p><b>3.</b> Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.</p> <p><b>5.</b> Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.</p> <p><b>7.</b> Maîtriser la langue française à des fins de communication.</p> <p><b>14.</b> S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.</p>
<b>Compétences communes à tous les professeurs</b>
<p><b>P1.</b> Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique.</p> <p><b>P2.</b> Maîtriser le langue française dans le cadre de son enseignement.</p> <p><b>P3.</b> Construire, mettre en oeuvre et animer des situation d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.</p> <p><b>P4.</b> Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.</p> <p><b>P5.</b> évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.</p>

Nous ne développerons pas plus dans ce rapport le lien avec le référentiel de compétences car c'est ce que nous faisons implicitement tout au long de notre étude. En revanche, ce référentiel nous permet de comprendre que l'objet de notre dossier, qui n'est autre que la consigne, peut être développé dans les différentes compétences que nous venons de citer ci-dessus. Cette interprétation que l'on peut faire de certaines compétences de ce référentiel en fonction de la consigne scolaire met en lumière l'importance qu'elle peut avoir dans les pratiques professionnelles des enseignants. Cela légitime également notre intérêt pour la consigne et le point de vue que nous adoptons ici.

## **2. L'élaboration de la consigne**

### **2.1. Une préparation en amont**

Comme nous l'avons expliqué précédemment, l'enseignant organise ses cours en fonction des attendues des programmes scolaires. Pour cela, il établit une liste de compétences et de savoirs à acquérir afin de planifier ses séquences. L'année scolaire est divisée en cinq périodes, qui sont délimitées par les vacances scolaires. L'enseignant planifie une progression de ses séquences en fonction de ces périodes. Cette organisation fait l'objet d'une programmation. Notons, qu'il est conseillé aux enseignants de penser et de créer leurs séquences par rétroplanification. Ce processus consiste à partir du but à atteindre pour en déduire les moyens mis en œuvre pour l'atteindre. L'enseignant fait donc un inventaire des compétences déjà acquises par les élèves pour mieux appréhender les compétences attendues à la fin de l'apprentissage. Ainsi, l'enseignant visualise mieux d'où il part et où il va avec sa classe en matière d'apprentissage et des compétences.

La consigne fait l'objet d'une préparation en amont de la part de l'enseignant. Il ne s'agit pas de prendre le premier manuel scolaire trouvé et d'appliquer à la lettre ce qui y est écrit. Bien que certains manuels scolaires soient très bien pensés et parfaitement adaptés à une utilisation courante en classe. Néanmoins, chaque enseignant est différent : ses attentes concernant une notion ne sont pas toujours les mêmes que celles d'un autre de ses collègues. C'est pourquoi il fait des choix didactiques et pédagogiques dans ses pratiques. Lorsqu'il sait ce qu'il veut faire apprendre aux élèves, une fois sa programmation achevée, l'enseignant peut s'intéresser aux activités qu'il va mettre en place pour y arriver. Alors, à ce moment-là, il entamera une phase de réflexion sur le type d'exercice qu'il va donner à faire à ses élèves. Inévitablement, il s'intéressera aux consignes qui seront données pour permettre aux élèves d'effectuer la tâche demandée.

Le processus d'élaboration de la consigne vient à la suite d'un long travail de programmation et de préparation de la part de l'enseignant. La création d'une consigne est l'une des dernières étapes que réalise l'enseignant avant de se confronter aux élèves. L'enseignant doit garder en tête l'idée que :

[...] quels que soient les modalités pédagogiques, les supports didactiques prévus, un constat s'impose : les enseignants n'arrivent pas toujours à atteindre les objectifs visés. (DELVOLVÉ,, 2006).

L'enseignant doit être prêt à ce que tous les élèves ne réussissent pas du premier coup. Il arrive qu'à la fin d'une séance les objectifs fixés ne soient pas atteints. De ce fait, les élèves n'ont pas su combler les attentes de l'enseignant. Il faut donc que l'enseignant trouve un moyen de remédier à ce genre de situation. Ce n'est pas pour autant qu'il faut sous-estimer

l'étape d'élaboration de la consigne. En effet, à la question « qu'est qu'une bonne consigne ? », Jean-Michel Zakhartchouk répond « cela dépend de notre objectif » (ZAKHARTCHOUK, 2019 : 17). L'enseignant va donc élaborer sa consigne en fonction des objectifs qu'il cherche à atteindre avec sa classe. Il ne doit pas perdre de vue que la consigne est adressée aux élèves. Il va de soi que l'enseignant doit prendre en considération les spécificités des élèves de sa classe lorsqu'il conçoit une consigne. Par conséquent, l'enseignant doit prendre en compte deux facteurs essentiels dans l'élaboration de la consigne scolaire : les objectifs à atteindre et les élèves de sa classe.

## **2.2. La structure de la consigne**

Lorsque l'enseignant a défini les objectifs et les compétences qu'il souhaite que ses élèves acquièrent, il peut s'intéresser au contenu de ses séances. Ainsi, il va pouvoir sélectionner les activités qui permettront d'atteindre les objectifs fixés. Une fois les activités choisies, l'enseignant s'intéresse à la consigne qui sera donnée pour que les élèves réalisent la tâche. La question de la formulation de la consigne se pose donc à l'enseignant. Il faut que celle-ci soit compréhensible pour les élèves. La lisibilité de la consigne est au cœur de la réflexion sur la consigne pour l'enseignant. Comment faire pour que l'élève soit autonome face à une consigne sans pour autant faire la tâche à sa place. Jean-Michel Zakhartchouk relève ce dilemme en expliquant :

« Lorsqu'on travaille à améliorer la lisibilité des consignes, et donc leur « faisabilité », il faut se méfier de tomber dans la dérive du trop facile. [...] C'est le fameux effet Topaze ». (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 34).

La consigne doit donc être assez précise pour que l'élève puisse comprendre ce qui lui ait demandé de faire. Cependant, ce critère de faisabilité ne doit pas être appliqué au détriment des enjeux de l'activité. Sinon, c'est l'acquisition de compétences de la part de l'élève qui est mise à mal. Jean-Michel Zakhartchouck ajoute :

« Très souvent, nos collègues ont tendance à penser que la solution à la difficulté des élèves est dans la formulation de la consigne et vont simplifier abusivement. Méfions nous des bouées qui retardent le moment où il faut nager seul et aidons les élèves à accepter d'affronter la difficulté quand celle-ci est utile et fructueuse. » (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 35).

C'est là toute la complexité de la consigne : en dire suffisamment sans pour autant trop en dire. C'est pourquoi, et nous ne le répéterons jamais assez, il est nécessaire de travailler la compréhension de la consigne avec les élèves. L'enseignant doit faire en sorte de rendre l'élève autonome face à la consigne, et ce quel que soit le type de consigne. Pour cela, il faut que le moment d'élaboration de la consigne soit un moment de questionnement pour l'enseignant : qu'est ce que j'attends de mes élèves ? De quoi doivent-ils être capables ? C'est en se posant ce genre de questions, au moment de l'élaboration de la consigne, que l'enseignant va construire ses attentes. Cette étape n'est autre que la formulation des objectifs à atteindre. En étant au clair sur ses attentes, l'enseignant contribue à la mise en place d'un contrat didactique que les élèves sont en mesure de comprendre.

La part d'implicite et d'explicite au sein de ces énoncés doit être justement dosé. En effet, si la consigne est trop explicite nous tombons dans « l'effet topaze » (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 34). L'interprétation complète d'un énoncé résulte de la capacité du destinataire à saisir les contenus explicites et implicites de celui-ci. L'implicite est la partie de l'énoncé qui ne constitue pas en principe et en apparence l'objet du véritable dire. Il existe deux types d'implicites : les présupposés et les sous-entendus (DUCROT, 1984). Le présupposé est présent matériellement dans l'énoncé et sollicite la compétence linguistique du destinataire. Alors que le sous-entendu n'est pas l'objet premier de l'énoncé. Il ne relève pas d'une matérialité linguistique. Le sous-entendu met en jeu la compétence encyclopédique du destinataire : c'est suggérer sans dire.

Les informations implicites nécessitent une reformulation ou résultent du rapprochement :

- soit de plusieurs éléments du texte (inférences intra-textuelles ou inférences logiques) ;
- soit d'un élément du texte et d'autres connaissances (inférences extra-textuelles ou inférences pragmatiques). (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2015).

D'après la définition du Trésor de la langue française informatisé (TLFi), l'implicite correspond à ce « qui est nettement et complètement formulé, sans aucun doute possible. » (TLFi, 2021). Lorsque l'enseignant élabore sa consigne, il doit prendre en compte ceux deux paramètres que sont l'implicite et l'explicite. Il doit permettre à l'élève de comprendre littéralement ce qui est écrit dans la consigne, tout en sollicitant des inférences de sa part pour répondre à ses attentes.

« Pour réussir à l'école, il est décisif de bien comprendre la tâche à effectuer, de saisir ce que l'enseignant ou le manuel commande de faire : ces éléments, qui participent de la « langue de l'école », et que les élèves doivent tous apprendre à « décoder », à manier, à maîtriser. » (ZAKHARTCHOUK, 2019 : 9).

La consigne doit répondre à sept questions : « qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pour quand ? comment ? Pourquoi ? » (SONTOT, 2008). Si la consigne conçue répond à ces questions, alors l'élève sera à même de comprendre ce qui est attendu de lui.

La plupart du temps, la consigne scolaire commence par un verbe. Ces verbes sont essentiellement à l'impératif (faites, écrivez, définissez...), à l'indicatif présent (tu fais, tu écris, tu définis) ou au futur (tu feras, tu écriras, tu définiras, ...). Elle peut aussi être présentée sous forme de question. (LEBLANC, GUILLEMETTE, 2014). Ce n'est pas tant le vocabulaire qui pose problème aux élèves dans les consignes. En général le vocabulaire spécifique à une notion étudiée présent dans la consigne est compris des élèves car c'est sur quoi porte le travail mené. C'est souvent le verbe qui est donné qui se veut être inducteur de difficulté.

En réalité, sous les mots se cachent des « tâches » et des opérations intellectuelles. Et les verbes de consigne par exemple sont souvent polysémiques dans les disciplines. (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 41).

Le travail sur les consignes mené avec les élèves peut se faire sur les différents verbes des consignes. En donnant aux élèves les moyens de comprendre ce qui est attendu derrière chaque verbe selon la discipline peut être une aide non négligeable. La construction d'outils guides avec les élèves s'avère être un moyen efficace de les rendre autonomes. Nous pouvons envisager de réaliser un tableau<sup>7</sup> reprenant les principaux verbes rencontrés dans les consignes et d'indiquer pour chaque discipline la démarche attendue.



### 3. La passation de la consigne

Lorsque l'enseignant a terminé sa préparation en amont et à élaborer les différentes consignes pour les tâches qu'il désire faire faire aux élèves, alors il ne reste plus qu'à leur transmettre. C'est au moment de la passation que la consigne va prendre tout son sens. Ce moment de passation de la consigne peut se faire de différentes façons : à l'écrit et/ou à l'oral. Pour l'enseignant, c'est le moment de vérité qui lui permet d'apprécier l'impact de sa consigne sur les élèves : vont-ils la comprendre ? Auront-ils besoin de plus d'informations ? etc. Tant de questions qui devaient déjà préoccuper l'enseignant au moment de l'élaboration de la consigne. Si l'enseignant peut être satisfait de sa consigne au moment de sa création, son travail n'est pas pour autant terminé. En effet, une bonne consigne peut poser problème à l'élève selon la façon dans laquelle l'enseignant lui présente. Dans leur article « Consigne claire : travail réussi » de 2014, Céline Leblanc et François Guillemette donnent des conseils sur la façon dont l'enseignant doit amener la consigne en classe. Comme nous l'avons dit précédemment la passation de consigne peut se faire oralement ou par écrit. Pour cela il y a différentes manières de communiquer la consigne : en l'affichant au tableau à la vue de tous les élèves; en la donnant simplement à l'oral; mais encore en ne la donnant qu'à l'écrit sans revenir dessus. Nous tenons à dire que cette dernière façon de procéder est plutôt rare à l'école primaire. En effet, les élèves ne sont encore pas assez autonomes face à la consigne pour s'y confronter seul sans que l'enseignant ne fasse le médiateur.

Aider l'élève à comprendre les consignes, ce sera tout autant l'outiller que de lui permettre d'effectuer son propre cheminement, [...] lui donner plus de conscience de ce qu'il fait lorsqu'il apprend pour pouvoir ensuite, hors situation, en dehors des exemples types et des exercices d'application ou de remédiation, en dehors du court terme, réutiliser ce qu'il a appris. » (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 27-28).

C'est pourquoi, il est fréquent qu'après le moment de passation de la consigne s'en suit une phase de reformulation.

« Fréquemment, l'enseignant demande à un ou deux élèves de répéter la consigne, que ce soit un élève attentif ou un élève distrait, pour en renforcer sa mémorisation. » ( Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. 2001 : 116)

Le fait de demander à un élève de reformuler la question permet à l'enseignant de s'assurer de la bonne réception et de la bonne compréhension de la consigne de la part de l'élève. Mais

cela est aussi un moyen pour l'élève de s'approprier la consigne avec ses propres mots. C'est aussi rassurant pour l'élève, car s'il se rend compte que l'enseignant approuve sa propre formulation de la consigne telle qu'il l'envisage. C'est signe qu'il a bien compris ce que l'enseignant attend de lui. La reformulation de la consigne à donc un rôle cognitif, mais également un rôle affectif. L'enseignant s'assure que les élèves ont bien compris ce qu'il attend d'eux. Ainsi, l'élève est rassuré, donc plus disponible pour réaliser la tâche demandée.

## V. L'élève et la consigne

Après s'être intéressé aux pratiques des enseignants et leur rapport à la consigne, nous allons étudier les attitudes des élèves face aux consignes. Il faut garder en tête que la consigne ne se suffit pas à elle-même pour construire des savoirs (GRANDATY, 2005: 60). Elle est à l'origine d'une procédure cognitive chez l'élève qui va lui permettre de s'entraîner sur une notion scolaire et en comprendre le principe d'une règle spécifique à une notion.

La réception de la consigne engendre une réaction chez l'élève. Tout d'abord, l'élève doit être dans de bonnes conditions pour recevoir la consigne. Il faut qu'il soit disponible mentalement et matériellement. C'est pourquoi, l'enseignant attend d'avoir l'attention des élèves avant de leur dire ce qu'il va falloir faire. Pour cela, il est nécessaire de limiter un maximum tout ce qui peut parasiter ce moment de réception de la consigne. L'enseignant s'assure que les élèves sont attentifs, qu'ils l'écoutent et qu'ils ne sont pas entrain de faire autre chose en même temps. Même si, comme le remarque Adeline Sontot<sup>8</sup> : « Comprendre des consignes n'est pas une fin en soi. ». La compréhension de la consigne contribue à la réussite scolaire, mais ce n'est pas la seule compétence en jeu pour que l'élève effectue la tâche demandée et soit en réussite. En effet, l'élève doit avoir un minimum de connaissances sur la notion qui fait l'objet d'un exercice. Par exemple, l'élève peut comprendre la consigne : « entoure le verbe en rouge dans la phrase suivante », mais s'il n'a jamais travaillé sur la notion de verbe, alors il n'a pas les connaissances grammaticales nécessaires pour réaliser la tâche demandée. Adeline Sontot ajoute dans son article cité précédemment, « [qu'] il ne s'agit pas seulement de comprendre un court discours dans ses aspects syntaxiques et lexicaux. ». En effet, lors de la réception de la consigne, il y'a un processus de métacognition qui se met en place dans la tête de l'élève.

La métacognition est un processus cognitif qui intervient au moment de la résolution de problèmes (DOLY, 2016 : 83). Ce processus mental débute au moment de la réception de la consigne. L'élève va tout d'abord analyse la consigne : sur quoi porte l'exercice ? Qu'est-ce qui m'est demandé de faire ? Quelle forme doit prendre ma réponse ? Ce sont toutes ces questions qui invoquent la compréhension pure et dure la consigne et les savoirs mis en jeu dans la tâche à réaliser qui participent au processus de métacognition de l'élève.

D'un point de vue cognitif, la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent à l'élève de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas correcte, la tâche ne sera

---

<sup>8</sup> Adeline Sontot. (2008). *Lire, comprendre et interpréter une consigne*. Le café pédagogique. Consulté sur <https://urlz.fr/fDez>.

pas exécutée correctement. C'est ce qu'on appelle la psychologie cognitive. (SONTOT, 2008).

L'élève n'a pas conscience par lui-même de ce processus métacognitif qui est mis en jeu lorsqu'il reçoit une consigne. C'est pourquoi, l'enseignant, en travaillant sur la consigne, peut donner à l'élève les clés pour comprendre ce processus. En effet, si l'élève est conscient de la démarche qu'il doit mettre en place pour être en réussite, alors il sera plus à même de réussir. Sans entrer dans les détails, qui seraient beaucoup trop complexes pour une élève de primaire, l'enseignant peut expliquer à l'élève la procédure mentale à suivre lorsqu'il est confronté à une consigne scolaire. Comme l'écrit Jean-Michel Zakhartchouk :

[...] s'approprier des connaissances implique la mise en oeuvre de processus dont on sait finalement peu de chose. En fait, ce n'est jamais l'enseignant qui *apprend* à un élèves, c'est l'élève qui apprend, qui se construit un savoir à partir de l'enseignement qui lui est présenté. (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 26).

Il faut toujours est dans une optique de rendre l'élève autonome. L'enseignant ne peut pas faire ni apprendre à la place de l'élève. Il n'est que le médiateur entre les savoirs et l'élève. Son rôle est de rendre des savoirs savants accessibles à un élève dont ses capacités psychologiques évoluent d'un âge à l'autre. Comme nous le dit Nicole Delvolvé :

l'efficacité des activités dépend des outils mentaux que l'élève s'est préalablement approprié. Il semble nécessaire que les activités pour la classe n'ignorent pas le rôle fondamental et socle de ces compétences-là qui constituent le levier pour apprendre. Les activités pour la classe devraient en faire un objectif premier et permettre aux élèves de comprendre la nécessité de les maîtriser pour réussir. (DELVOLVÉ,, 2006)

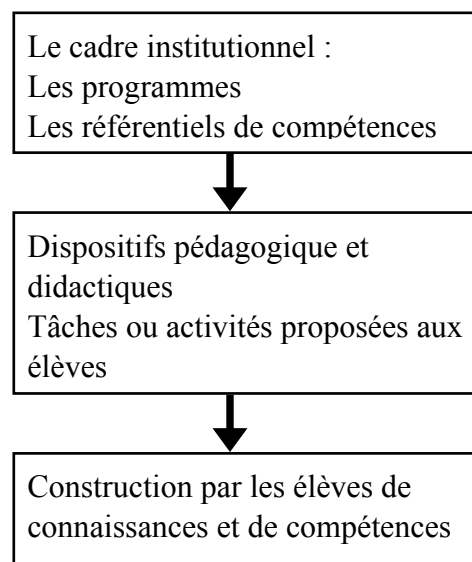
N'est-ce pas là le but premier de l'école : former un individu autonome et réfléchi ouvert aux différentes connaissances du monde ? La consigne scolaire est donc un objet d'apprentissage. En effet, elle doit être travaillée avec les élèves pour qu'ils puissent s'en servir. Nous avons vu tout au long de notre étude que la consigne nécessitait, à la fois de la part de l'enseignant et de l'élève, un travail en amont avant de pouvoir s'en servir. L'enseignant s'interroge sur le fond et la forme de la consigne. Elle naît d'une réflexion sur les objectifs à atteindre et sur les activités qu'il veut faire réaliser à ses élèves. Dans un deuxième temps elle passe de

l'enseignant à l'élève au moment de la passation de la consigne. Une fois entre les mains de l'élève, la consigne est l'objet d'un processus de métacognition. L'élève s'intéresse à la consigne tant qu'objet d'apprentissage. Cependant, et c'est ce que nous rappelle Jean-Michel Zakhartchouk :

[...] si on veut vraiment faire réussir les élèves sur le long terme, [...] on ne peut se limiter à leur enseigner quelques gestes, quelques techniques qui certes sont indispensables, mais ne dispensent pas d'un travail de fond, pour trouver les chemins d'une authentique intégration des connaissances. (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 27).

C'est pourquoi en plus que d'être un objet d'apprentissage, la consigne est aussi une condition d'apprentissage. La compréhension de la consigne est un savoir-faire qui participe à la réussite scolaire de l'élève. Elle invite l'élève à réaliser une tâche qui lui permet de s'entraîner sur une notion et donc de construire un savoir. Elle conditionne l'apprentissage de l'élève en le guidant dans la tâche à réaliser. A la suite d'une consigne effectuée, l'élève acquiert certaines connaissances en lien avec la notion étudiée.

Le schéma de Nicole Delvolvé<sup>9</sup> résume parfaitement le cheminement que suit la consigne et que nous venons de développer :



---

<sup>9</sup> Nicole Delvolvé (2006). *Métacognition et réussite des élèves*. Cahiers pédagogiques. Consulté sur <https://urlz.fr/fuQj>.

## **VI. Vers la mise en place d'un dispositif d'expérimentation**

Si la consigne doit faire l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants, qu'en est-il dans leurs pratiques quotidiennes ? Afin de répondre à cette question, nous avons interrogé quatre professeurs des écoles stagiaires (PES) sur leurs pratiques quotidiennes de la consigne. Ces quatre PES sont toutes des femmes qui ont entre vingt et vingt-cinq ans. Elles sont chacune en charge d'une classe le lundi et le mardi. Le reste de la semaine elles sont étudiantes en deuxième année de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, mention 1<sup>er</sup> degré professeur des écoles. Ces enseignantes stagiaires ont toutes les quatre obtenu le concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) en 2020. Nous leur avons donné un questionnaire de huit questions sur la consigne scolaire<sup>10</sup>. Par la suite, deux d'entre elles ont gracieusement accepté de mener des expérimentations dans leur classe afin de confronter les élèves à différents types de consignes. Par cette étude, nous souhaitons rendre compte des pratiques pédagogiques des enseignants concernant les consignes scolaires, mais également des attitudes des élèves et de leur réussite face aux consignes scolaires.

### **1. La définition de la consigne selon des enseignants**

À la question : « pour vous qu'est qu'une consigne scolaire ? », toutes répondent que la consigne correspond à l'énoncé d'une tâche à effectuer. Il n'y a que la PES2 qui ajoute que la consigne est un guide pour l'élève et qu'elle apporte une précision sur les attentes. Si la définition de cette pratique langagière qu'est la consigne est connue de la part de ces quatre PES, ce n'est pas le cas en ce qui concerne les différents types de consignes. L'idée que toutes les consignes ne sont pas les mêmes est présente. Cependant, du point de vue de la différence qui est fait entre les consignes cela est moins unanime et moins précis. En effet, dans chaque réponse, nous pouvons noter des termes spécifiques mis en avant par les théoriciens abordés au début de notre étude. Dans une des réponses de la PES2 nous relevons des termes liés à la typologie des consignes établie par Philippe Meirieu : « fermées/ouvertes, simples/complexes ».

Nous retrouvons également la classification des consignes établie par Jean-Michel Zakhartchouk dans la réponse de la PES3 : « consignes matériels », sous-entendu les consignes de socialisation; « consigne scolaires », autrement dit celle du domaine cognitif. Pour la PES4, c'est la notion d'implicite et d'explicite qui est mise en avant dans les différents types de consignes selon elle. Alors que pour la PES1 c'est la « forme syntaxique » qui différencie les consignes les unes des autres. Si nous mettons en commun les quatre

---

<sup>10</sup> Les annexes 4 à 7 correspondent aux réponses des PES du questionnaire que je leur ai donné.

réponses apportées, nous nous approchons sensiblement de la définition et de la typologie de la consigne scolaire telle que nous l'avons étudiée au début de nos travaux. Cependant, bien que la notion de consigne scolaire trouve une définition cohérente pour ces PES, il reste que cette notion n'est pas été étudiée plus particulièrement de leur part.

## **2. le choix de la consigne**

Concernant le choix de la consigne, les réponses à cette question sont plus nuancées. Pour la plupart des consignes données aux élèves, les PES 1 et 4 les invente avec une structure identique : verbe à l'infinitif + complément. Alors que les PES 2 et 3 reprennent les consignes déjà établies dans les manuels scolaires ou celles suggérées par les guides pédagogiques. Lorsque ces PES reprennent des consignes de manuels scolaires, pour l'une elle ne s'attarde pas sur la consigne en elle-même mais sur la notion dont porte l'exercice et la difficulté de la tâche. Alors que l'autre, apporte parfois des modifications à la consigne après avoir effectué l'exercice. La consigne est remaniée pour qu'elle s'adapte au mieux aux capacités des élèves de sa classe. En règle générale, elles n'effectuent pas un grand travail de réflexion sur la consigne. Pour ces PES, ce qui importe le plus c'est le contenu de l'exercice plus que la consigne. Nous les avons donc interrogées sur l'attitude qu'elles adoptaient lorsqu'un élève ne comprend pas une consigne. Pour les 4 PES, la première chose qu'elles font lorsqu'un élève ne comprend pas la consigne c'est reformuler. La reformulation peut prendre deux formes possibles : soit c'est l'enseignante elle-même qui reformule avec d'autres mots, soit elle demande à un élève qui a compris d'expliquer ce qu'il faut faire. Si jamais la reformulation ne suffit pas à la compréhension, alors elles apportent un exemple ou font le début de l'exercice avec les élèves. La PES4 incite également ses élèves à mettre en évidence les mots importants de la consigne en les soulignant. En procédant de la sorte, l'enseignant engage l'élève à se concentrer sur l'essentiel du contenu de la consigne.

## **3. Le lien entre consigne et échec scolaire**

Nous avons ensuite demandé à ces PES si selon elles, l'échec scolaire d'un élève pouvait être lié aux consignes données. Ici encore, les réponses sont mitigées. La PES1 et la PES2 sont d'avis que l'échec scolaire ne peut pas provenir de la consigne en tant que telle. Nous remarquons que la PES1 tend à expliquer que c'est la forme de la consigne qui peut être un frein pour l'élève, mais la consigne en elle-même. Or, selon nos études la forme de la consigne participe à définir la consigne. Il y a dans l'explication de la PES1 quelque chose qui n'est pas clair. Cela résulte sûrement d'une mauvaise interprétation de ce qu'est la consigne, d'où l'intérêt pour un enseignant de s'informer au sujet des objets qu'il manipule au quotidiens. Elle fait cependant appel à d'autres difficultés qui sont en jeu au moment de la réception de la consigne par l'élève telle que la lecture. En effet, un élève qui peine à donner

du sens à ce qu'il lit, alors il aura du mal à comprendre les enjeux d'une consigne lorsqu'il la lit. Du point de vue de la PES2 la consigne ne peut être à l'origine d'un échec scolaire. En effet, selon elle le moment de passation de la consigne est accompagné de reformulation, d'exemples et d'explications supplémentaire. Si l'élève ne réussit pas une tâche après avoir reçu ces différentes aides, selon elle cela ne peut être dû à la consigne. Or, sait-on toujours si l'élève comprend une consigne après toutes ces aides supplémentaire ? Ne peut-il pas se contenter de dire qu'il a compris au détriment de la vérité ?

Du point de vue de la PES3 et la PES4, il peut y avoir un lien entre l'échec scolaire et la consigne. Elles mettent en avant toutes les deux les problèmes de compréhension du vocabulaire de la consigne. Cette incompréhension des éléments structurants de la consigne impact la compréhension globale de la consigne. Si la consigne n'est pas comprise, alors l'élève sera en échec au détriment des connaissances qu'il peut avoir sur la notion en jeu. La PES4 va plus loin dans sa réflexion sur ce lien échec scolaire / consigne en abordant le côté affectif. En effet, pour elle, si l'élève ne comprend pas il ne peut faire le travail demandé. De plus, cela provoque une certaine réticence chez l'élève et impact sa motivation. En d'autres termes, si l'élève ne comprend pas, il se décourage et ne se donne pas toujours les moyens de réussir car c'est peine perdue pour lui.

#### **4. Méthode de l'expérimentation**

En raison de la multitude de consignes qu'il existe, nous avons dû faire des choix pour mener une étude permettant de mettre en lumière le lien entre les types de consignes et la réussite scolaire des élèves. Nous avons choisi d'étudier les consignes simples et les consignes complexes. Rappelons que les consignes simples ne contiennent qu'une seule tâche à effectuer, alors que les consignes complexes nécessitent la réalisation de plusieurs actions.

Pour mener à bien cette étude, deux des quatre PES que nous avons interrogées sur la consigne ont accepté de mener des expérimentations dans leur classe. En raison de la crise sanitaire liée à la COVID-19, nous n'avons pu nous rendre dans les classes de ces PES. Nous nous sommes donc adaptés aux conditions qui nous étaient imposées. Dans l'idéal, il aurait fallu que nous puissions être présents lors de la phase d'expérimentation. Il a donc été nécessaire de mener un entretien plus approfondi avec les deux PES, afin de leur présenter plus en détail ce que nous envisagions de mettre en place dans leur classe. Nous leur avons donc exposé l'objet de notre étude : la consigne scolaire. Nous leur avons expliqué que nous désirions savoir si certaines consignes scolaires favorisent, ou non, la réussite des élèves. En raison de la charge de travail requise lors de l'année de PES, et de leurs propres expérimentations pour leurs recherches universitaires personnelles, nous sommes convenus que chacune des PES donnerait quatre exercices à leurs élèves dans le cadre de notre étude. Il n'était pas envisageable pour elles de prendre en charge davantage d'exercices pour notre expérimentation. Nous nous contenterons donc de construire notre analyse sur une totalité de



huit exercices : quatre exercices sont donnés avec des consignes simples, et les quatre autres exercices contiennent des consignes complexes.

Les deux PES enseignent chacune dans des classes de niveaux différents. La PES1 est en charge d'une classe de CE1-CE2 en cycle 2. Alors que, la PES2 enseigne dans une classe de CM1 au cycle 3. Les exercices donnés ne sont donc pas les mêmes. De plus, pour des raisons pratiques, nous avons laissé le choix aux PES de la discipline scolaire dans laquelle elles donneront les exercices. C'était d'ailleurs l'une des conditions qu'elles nous ont demandées pour mener cette expérimentation. Les deux ont choisi de donner des exercices de grammaire en lien avec la notion qu'elles travaillaient déjà avec leurs élèves.

Pour mener à bien notre expérimentation, nous leur avons expliqué dans les grandes lignes les recherches que nous menions sur la consigne scolaire. Il a fallu leur exposer les différents types de consignes mis en lumière par certains théoriciens tels que Jean-Michel Zakhartchouk et Philippe Meirieu. Ensuite, nous leur avons expliqué que nous souhaitions comparer la réussite des élèves face à des exercices dont la consigne était simple et des exercices où au contraire c'était une consigne complexe. Pour cela, nous leur avons rappelé ce qu'était une consigne simple et une consigne complexe. Une consigne simple ne comporte qu'une tâche à réaliser, alors qu'une consigne complexe comprend plusieurs tâches. La différence entre les deux a très rapidement été comprise de la part des PES. Nous leur avons laissé quelques jours pour nous retourner les exercices qu'elles comptaient mettre en œuvre dans leur classe. Voici les deux exercices avec des consignes simples que la PES1 a fait faire à ses élèves de CE1 au cycle 2 :

**1) Entoure les verbes au futur.**

Elle regardera - ils brûleront - nous voyageons -  
tu lançais - nous sauterons - je réparerai - vous  
donnerez - il mange - tu caches - ils tombes -  
nous cacherons - vous mangez

**2) Choisis la terminaison qui convient.**

- a) Les travaux avancer (ont / ons) vite.
- b) La jument sauter (a / as) l'obstacle.
- c) Je compter (ai / as) jusqu'à mille.
- d) Tu changer (as / a) de voiture bientôt.
- e) Nous monter (ons / ont) en haut de la tour.

Après vérification de notre part, les deux consignes données sont bien des consignes simples. Pour l'exercice 1 l'élève n'a qu'à entourer le verbe conjugué au futur, ce qui correspond à une seule et même action. Il en est de même pour l'exercice 2 : l'élève doit uniquement choisir la bonne terminaison. Les deux exercices sont tournés sur la notion de la conjugaison des verbes au futur de l'indicatif.

Ci-dessous les deux exercices impliquant une consigne simple à destination des élèves de CM1 au cycle 3 :

**1) Ecris le contraire de ces mots en ajoutant les préfixes in-, im-, mal-, ir-, dé-, dés- ou il-.**

.....limité - ..... ordre - .....compréhensible -  
.....respirable - .....ranger - .....patient -  
.....adroit - .....logique - .....prévu -  
.....possible - .....réalisable - .....mangeable -  
.....maquiller

**2) Complète les mots en gras avec les préfixes qui conviennent : para- ; re- ; anti- ; pré**

- a. Léa installe un .....**virus** dans son ordinateur.
- b. Le ciel est gris, prends ton .....**pluie**.
- c. J'ai écouté les ....**visions** météorologiques.
- d. Si tu as aimé ce dessert, .....**ssers-toi** !

Ici aussi, les consignes données sont bien des consignes simples. La notion grammaticale travaillée est celle des préfixes.

Pour la suite de notre expérimentation, nous avons besoin que les deux PES donnent à leurs élèves deux exercices dont les consignes étaient des consignes complexes. Nous pouvons voir que le PES1 qui a des CE1 met en évidence la conjonction de coordination « et » et la soulignant. Elle nous a expliqué qu'elle procédait toujours ainsi lorsqu'elle donne des consignes complexes, sinon la moitié des élèves de la classe passent à côté de la deuxième tâche à effectuer. Voici les deux exercices donnés :

**3) Trouve l'intrus dans chaque liste et remplace le pour que la liste soit correcte.**

- a) je suis - tu seras - nous serons - ils seront
- b) Vous serez - elles seront - elle est - tu seras
- c) Nous aurons - j'aurai - ils ont - il aura
- d) Il sera - elles seront - nous auront - tu seras

**4) Conjugue ces verbes au futur à la personne demandée et entoure la terminaison.**

- a) manger : nous .....
- b) Sauter : tu .....
- c) Être : il .....
- d) Avoir : vous .....
- e) Jouer : je .....
- f) Préparer : elles .....

Dans la classe de la PES2, les exercices avec consignes complexes sont les suivants :

**3) Ecris 3 mots contenant le préfixe in- et fais une phrase contenant ces trois mots.**

**4) Retrouvez des mots formés à partir des préfixes suivants et invente une petite avec ces mots.**

- Extra .....
- Para .....
- Télé .....
- Auto .....
- Poly .....

Notons que l'ensemble des exercices sont donnés aux élèves le même jour au même moment lors de la phase d'entraînement. Nous verrons dans l'analyse de cette expérimentation si les élèves ont eu besoin que l'enseignant apporte davantage d'explication sur les consignes de chaque exercice.

## VII. Analyse de l'expérimentation

Après avoir étudié la définition de la consigne scolaire, nous avons relevé les différentes classifications établies par les théoriciens tels que Jean-Michel Zakhartchouk et Philippe Meirieu. Nous avons ensuite, observer la place de la consigne dans les programmes scolaire de l'école primaire. Ainsi, nous avons pu nous intéresser à l'importance de la consigne du point de vue de l'enseignant, puis du point de vue de l'élève. Il s'agit maintenant, d'analyser des situations dans lesquelles des élèves de cycle 2 et 3 sont confrontés à des exercices comportant différents types de consignes. Par cette analyse, nous espérons pouvoir amener des éléments de réponse à la question qui nous anime depuis le début de cette recherche : quelles consignes permettent de favoriser la réussite scolaire ? Pour cela, nous menons analyse quantitative. Afin de mener à bien notre analyse, nous avons établi des critères sur lesquels nous nous baserons :

- l'élève a réalisé l'exercice en entier sans erreur.
- L'élève a réalisé une partie de l'exercice sans erreur.
- L'élève a réalisé l'exercice en entier avec des erreurs.
- L'élève a réalisé une partie de l'exercice avec des erreurs.

Nous avons demandé aux deux PES de bien vouloir recenser le nombre d'élèves correspondant à chacun de ces cinq critères. Au moment où l'expérimentation a été menée, aucune des deux PES n'avait mené avec sa classe un travail particulier sur les consignes.

Lors de l'expérimentation dans la classe de la PES1, les élèves non lecteurs n'étaient pas présents. De plus, la PES nous a indiqué qu'une élève n'a pas fait les exercices 3 et 4 car elle est très lente dans la réalisation de la tâche scolaire. Elle ne termine jamais le travail qui lui est demandé de faire. Après cette parenthèse, nous allons pouvoir analyser les résultats obtenus. Voici un tableau reprenant le nombre d'élèves par critères que nous avons établis en fonction de chaque exercice. Les exercices 1 et 2 sont ceux avec des consignes simples et les exercices 3 et 4 sont les exercices avec une consigne complexe.

	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4
<b>L'élève a réalisé l'exercice en entier sans erreur</b>	15	13	8	5
<b>L'élève a réalisé une partie de l'exercice sans erreur</b>	0	0	1	7
<b>L'élève a réalisé l'exercice en entier avec des erreurs</b>	4	6 5	6	2
<b>L'élève a réalisé une partie de l'exercice avec des erreurs</b>	0	0	3	4
<b>L'élève n'a pas réalisé l'exercice</b>	0	0	1	1

Nous remarquons qu'il y a en moyenne 14 élèves sur 19 qui réalisent et réussissent les exercices avec une consigne simple. Il n'y a aucun élève qui ne réalise pas l'exercice. En revanche, pour les exercices avec une consigne complexe le nombre d'élèves ayant réalisé l'exercice en entier diminue. En effet, il y a en moyenne 10,5 élèves qui font l'exercice dans sa totalité. Seulement 6,5 élèves en moyenne réalisent l'exercice en entier et sans erreur, contre 14 lors des exercices avec une consigne simple. Lorsqu'on donne un exercice avec une consigne simple l'intégralité des élèves de la classe réalisent l'exercice dans sa totalité. Alors que pour les exercices avec une consigne complexe il y a en moyenne 7,5 élèves qui ne font que partiellement l'exercice demandé. Les élèves de cette classe ont donc plus de difficultés à réaliser un exercice en entier quand ils doivent réaliser plusieurs tâches. La consigne complexe entraîne donc plus d'échec que la consigne simple.

Lors de l'expérimentation, la PES2 nous a transmis davantage d'informations concernant la mise en activité des élèves. En effet, elle précise que pour l'exercice 1 les élèves lui ont posé des questions d'ordre pratique telles que : « on marque d'une autre couleur le préfixe ? ». Certains élèves étaient bloqués pour trouver le préfixe qui correspondait au mot. La PES2 a donc étayé pour qu'ils comprennent ce qu'il fallait faire en leur disant d'essayer avec chaque préfixe et de voir si le mot obtenu existe ou non. Une fois cet éclaircissement fait, les élèves se sont mis au travail et ont réalisé l'exercice. Ils n'ont pas posé d'autres questions. L'exercice a été en grande partie réussi par les élèves. Il y a eu des confusions parfois dues à des difficultés lexicales, ou un manque de vocabulaire. Pour l'exercice 2 les élèves ont vite compris le but de l'exercice. En effet, il était du même

type que le précédent donc les élèves l'ont réalisé sans poser de question supplémentaire. Concernant l'exercice 3, après avoir lu une fois la consigne, les élèves se sont mis au travail. Un élève a demandé où il fallait écrire la phrase. Trois élèves n'ont pas réussi à faire la deuxième partie de l'exercice qui était d'écrire une phrase soit parce qu'ils n'ont pas vu ou entendu qu'il fallait le faire soit parce qu'ils ont habituellement des difficultés en production écrite lorsqu'il y a une contrainte d'écriture. Un élève a écrit plusieurs phrases au lieu d'une seule demandée. Au niveau du contenu, certains élèves ont écrit des mots avec le préfixe im- pour respecter l'orthographe. D'autres ne se souvenaient plus totalement des particularités du préfixe (exemple de Internet où « in » n'est pas préfixe de « ternet ».) Enfin, à l'exercice 4, les élèves n'ont pas posé de question particulière. La seconde tâche demandée était plus longue, davantage d'élèves ne l'ont pas réalisée, plus par manque de temps et difficulté de production écrite que par non-compréhension de la consigne. Un élève a fait une suite de phrases avec les mots au lieu d'un petit texte cohérent.

Le tableau des données pour l'expérimentation dans la classe de la PES2 permet une analyse similaire à celui de la classe de la PES1 :

	<b>Exercice 1</b>	<b>Exercice 2</b>	<b>Exercice 3</b>	<b>Exercice 4</b>
<b>L'élève a réalisé l'exercice en entier sans erreur</b>	12	18	20	17
<b>L'élève a réalisé une partie de l'exercice sans erreur</b>	0	0	0	0
<b>L'élève a réalisé l'exercice en entier avec des erreurs</b>	8	6	0	0
<b>L'élève a réalisé une partie de l'exercice avec des erreurs</b>	4	0	3	6
<b>L'élève n'a pas réalisé l'exercice</b>	0	0	1	1

Ici, Il y a 9,25 élèves en moyenne qui réalisent l'exercice avec une consigne complexe en entier, contre 11 élèves en moyenne pour un exercice avec une consigne simple. Cependant, il y a plus d'élèves qui ont réalisé l'exercice avec consigne complexe sans erreur que pour l'exercice avec une consigne simple. Toutefois, la part d'élèves qui ne réalise qu'une partie de l'exercice avec des erreurs est plus importante pour les exercices à consigne complexe que simple.

En règle générale, il y a moins d'élèves qui réalisent l'exercice en entier sans erreur lorsque c'est une consigne complexe que lorsque c'est une consigne simple. Dans l'idéal il aurait fallu pouvoir mener cette expérimentation sur plus d'exercices pour pouvoir en tirer une conclusion globale. En effet, ici nous nous basons sur la comparaison de quatre exercices avec une consigne simple et quatre exercices avec une consigne complexe. Nous rappelons que la situation sanitaire ne nous a pas permis de nous rendre dans des classes pour mener nous-même cette expérimentation. La charge de travail des PES ne leur permettait pas de nous consacrer davantage de temps pour notre étude. Les résultats obtenus ici mettent en lumière une tendance à laquelle nous nous attendions : les consignes simples favorisent la réussite scolaire, contrairement aux consignes complexes qui tendent à mettre l'élève en échec. Une étude complémentaire serait appréciable pour appuyer notre interprétation.

## **Conclusion**

Les différentes recherches et lectures que nous avons menées nous ont permis d'interroger la notion de consigne scolaire. Tout d'abord, les dictionnaires grand public n'apportent pas une définition de la consigne en contexte scolaire. C'est pourquoi nous nous sommes tournés vers des dictionnaires de pédagogie où nous avons pu accéder à une définition plus adaptée à la profession. La consigne est présentée comme un élément à part du langage pédagogique et qui permet de mettre l'élève en activité.

Différents théoriciens, à l'instar de Jean-Michel Zakhartchouk et Elisabeth Bauthier et d'autres, s'accordent sur le fait que la consigne établit une relation entre l'enseignant et ses élèves, elle fait partie du contrat didactique. Afin d'étudier plus précisément cette notion, certains théoriciens établissent des classements des consignes scolaires. Philippe Meirieu établit une typologie des consignes basée sur leur fonction. D'autres, comme Martine Dhenim, classent les consignes en fonction du type d'exercice auquel elles se rapportent. Les consignes scolaires peuvent également être classées selon leurs formes. Ces différents classements permettent de mettre en lumière les éléments constitutifs de la consigne pouvant être à l'origine d'une mauvaise compréhension et réception de la part des élèves. À l'inverse, ces classements permettent de mettre en évidence les éléments qui favorisent la réussite scolaire.

Les éléments que nous avons pu mettre en avant dans ce rapport bibliographique nous ont été d'une grande aide pour la suite de la réalisation de ce mémoire dans lequel nous avons étudié la place de la consigne dans les programmes scolaires. Les élèves font face aux consignes scolaires dès leur entrée à l'école maternelle, celles-ci leur sont données oralement. Ensuite, au cours du cycle 2 les élèves apprennent à lire. Les consignes sont donc données oralement mais aussi à l'écrit. Il s'agit donc d'apprendre à lire ces consignes et d'en comprendre leur sens. Enfin, au cycle 3 les élèves entrent plus particulièrement dans l'écrit. C'est pourquoi le travail sur les consignes est essentiellement axé sur le travail d'écriture et l'autonomie.

Après avoir interrogé la place de la consigne dans les programmes scolaires, Nous avons envisagé la consigne du point de vue de l'enseignant. Ainsi, nous avons mis en lumière le processus d'élaboration de la consigne et sa mise en oeuvre dans la classe. Lors du moment de la passation de la consigne, les élèves la réceptionnent ce qui engendre un processus de métacognition.

En identifiant les difficultés que représente la consigne, nous avons établi un dispositif d'expérimentation nous permettant de mener des expériences sur le terrain. Tout d'abord nous avons étudié le processus de conception et de passation de la consigne du point de vue de l'enseignant. Pour cela nous avons interrogé quatre PES sur leurs pratiques pédagogiques concernant la consigne scolaire. Elles nous ont présenté leurs différentes façons de concevoir et de donner une consigne. Ensuite, grâce à l'aide de deux de ces quatre



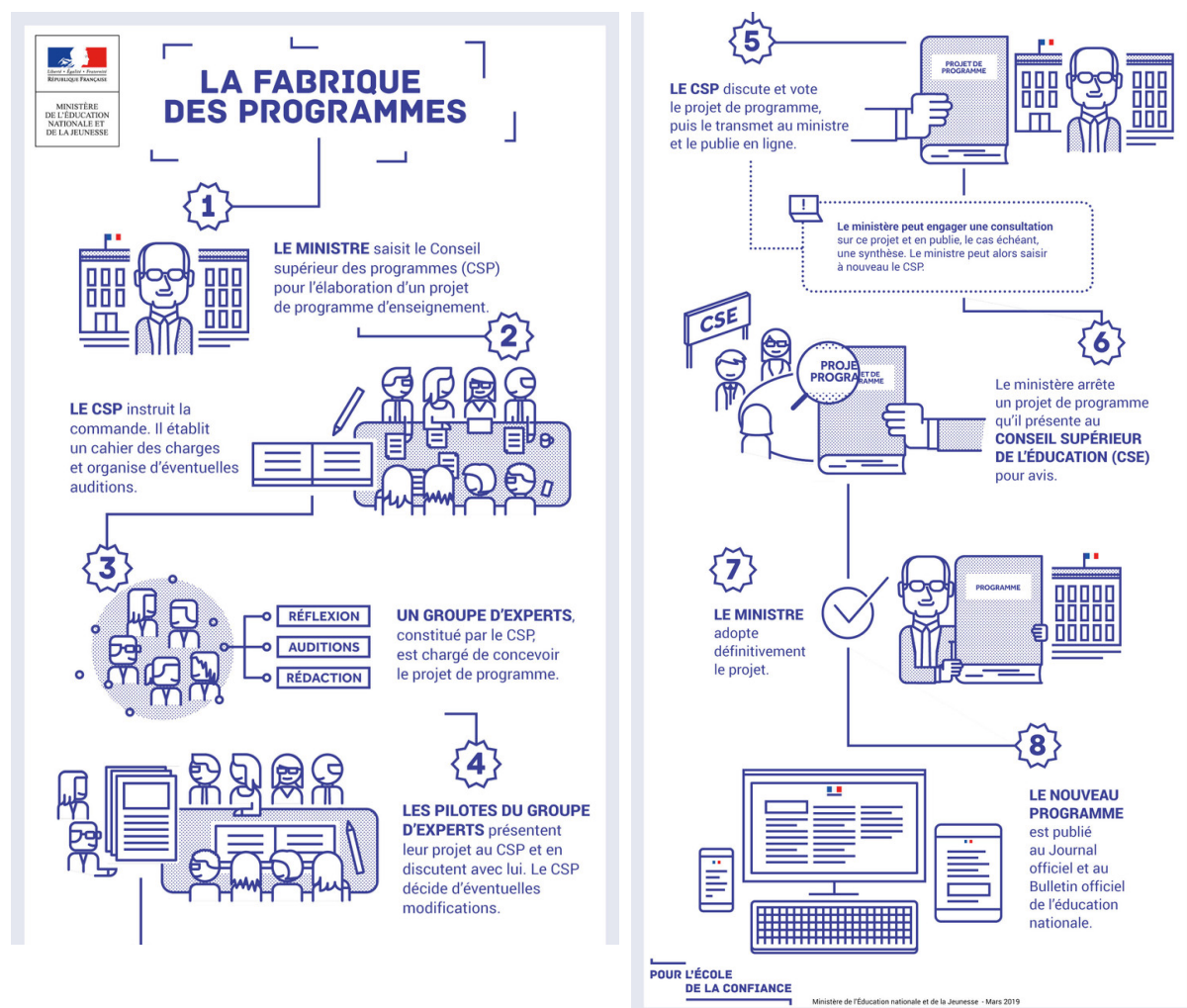
PES, nous avons observé la réception et l'application de consignes chez l'élève. Les résultats que nous avons obtenus nous ont permis de mettre en avant quelle consigne favorise la réussite scolaire des élèves. L'expérimentation menée met en avant que les élèves sont plus en réussite lorsqu'ils doivent réaliser un exercice dont la consigne est une consigne simple. À l'inverse, en présence d'une consigne complexe, les élèves sont plus en situation d'échec.

Cette étude peut être complétée par des expérimentations similaires reprenant d'autres types de consignes. Ainsi, avec d'autres expérimentation il serait possible de mettre en lumière les consignes qui favorisent la réussite scolaire et celle qui représentent des difficultés pour les élèves.

## Annexes :

### Annexe 1 :

Schéma du processus de fabrication des programmes scolaire :



## Annexe 2 :

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture :



### **Annexe 3 :**

Réponses au questionnaire de la part de la PES 1 :

**Question 1 : Pour vous qu'est-ce qu'une consigne ?**

**Réponse :** Une consigne est le moyen d'expliquer la tâche à réaliser .

**Question 2 : Les consignes sont-elles toutes les mêmes ?**

**Réponse :** Non.

**Question 3 : Si non, quelles différences faites-vous ?**

**Réponse :** La forme syntaxique de la phrase joue sur la consigne (si c'est une phrase impérative ou non).

**Question 4 : Comment choisissez-vous vos consignes ?**

**Réponse :** J'essaie de structurer mes consignes de la même façon : verbe à l'infinitif + complément.

**Question 5 : Quand vous prenez un exercice d'un manuel regardez-vous les consignes ?**

**Réponse :** Pas vraiment.

**Question 6 : Si oui, apportez-vous des modifications ?**

**Réponse :** Si elle me paraît trop compliquée.

**Question 7 : Selon vous, l'échec scolaire d'un élève peut être lié aux consignes données ? (expliquez votre réponse).**

**Réponse :** Non car un exercice n'est pas donné seulement avec sa consigne mais avec des explications complémentaires, des exemples et des reformulations.

**Question 8 : Lorsqu'un élève ne comprend pas une consigne que faites-vous ?**

**Réponse :** je demande à un élève qui a compris de l'expliquer avec ses mots. Entre élèves ils arrivent parfois mieux à se comprendre. Je donne un exemple et reformule à ma façon si besoin.

#### **Annexe 4 :**

Réponses au questionnaire de la part de la PES 2 :

##### **Question 1 : Pour vous qu'est-ce qu'une consigne ?**

**Réponse :** La consigne est une indication pour guider l'élève dans la tâche qu'il doit accomplir et elle permet préciser ce qui est attendu.

##### **Question 2 : Les consignes sont-elles toutes les mêmes ?**

**Réponse :** Non

##### **Question 3 : Si non, quelles différences faites-vous ?**

**Réponse :** Il existe des consignes très différentes (fermées/ouvertes, simples/complexes, ...).

##### **Question 4 : Comment choisissez-vous vos consignes ?**

**Réponse :** En général, je me base sur ce qui est suggéré par les guides pédagogiques et les manuels. Parfois, j'établis mes propres consignes et j'essaie de varier leur type.

##### **Question 5 : Quand vous prenez un exercice d'un manuel regardez-vous les consignes ?**

**Réponse :** Oui, je réalise également l'exercice pour voir s'il est adapté à mes élèves.

##### **Question 6 : Si oui, apportez-vous des modifications ?**

**Réponse :** Rarement

##### **Question 7 : Selon vous, l'échec scolaire d'un élève peut être lié aux consignes données ? (expliquez votre réponse).**

**Réponse :** L'échec scolaire en tant que tel ne provient pas des consignes données à mon avis mais de la forme qu'elles peuvent prendre ou non d'après moi. Par exemple, pour les élèves qui sont en difficulté de lecture, la consigne peut être un frein pour eux si elle est juste lue par l'élève et pas également dite à l'oral par l'enseignant.

##### **Question 8 : Lorsqu'un élève ne comprend pas une consigne que faites-vous ?**

**Réponse :** Généralement je peux : reformuler la consigne, donner un exemple concret, m'appuyer sur des objets afin que l'élève manipule.

## **Annexe 5 :**

Réponses au questionnaire de la part de la PES 3 :

**Question 1 : Pour vous qu'est-ce qu'une consigne ?**

**Réponse :** C'est donner la tâche à faire.

**Question 2 : Les consignes sont-elles toutes les mêmes ?**

**Réponse :** Non.

**Question 3 : Si non, quelles différences faites-vous ?**

**Réponse :** Je distingue les consignes matériels et les consignes scolaires.

**Question 4 : Comment choisissez-vous vos consignes ?**

**Réponse :** Je prends celles des manuels scolaires.

**Question 5 : Quand vous prenez un exercice d'un manuel regardez-vous les consignes ?**

**Réponse :** Cela dépend de l'exercice.

**Question 6 : Si oui, apportez-vous des modifications ?**

**Réponse :** Cela dépend de l'exercice.

**Question 7 : Selon vous, l'échec scolaire d'un élève peut être lié aux consignes données ? (expliquez votre réponse).**

**Réponse :** Oui, Les mots choisis peuvent influencer la compréhension.

**Question 8 : Lorsqu'un élève ne comprend pas une consigne que faites-vous ?**

**Réponse :** Je la reformule, je peux aussi proposer de faire le début avec l'élève

## **Annexe 6 :**

Réponses au questionnaire de la part de la PES 4 :

**Question 1 : Pour vous qu'est-ce qu'une consigne ?**

**Réponse :** c'est l'énoncé de la tâche à effectuer.

**Question 2 : Les consignes sont-elles toutes les mêmes ?**

**Réponse :** Non.

**Question 3 : Si non, quelles différences faites-vous ?**

**Réponse :** Il y en a plus ou moins explicite. Elles ne donnent pas toutes les mêmes informations.

**Question 4 : Comment choisissez-vous vos consignes ?**

**Réponse :** Je les inventes.

**Question 5 : Quand vous prenez un exercice d'un manuel regardez-vous les consignes ?**

**Réponse :** Oui.

**Question 6 : Si oui, apportez-vous des modifications ?**

**Réponse :** Oui.

**Question 7 : Selon vous, l'échec scolaire d'un élève peut être lié aux consignes données ? (expliquez votre réponse).**

**Réponse :** Oui, si l'élève a des difficultés de compréhension, cela aura des répercussions sur la compréhension des consignes et peut donc le mettre en échec dans toutes les disciplines. L'élève qui ne comprend pas le travail à effectuer peut être plus réticent pour s'engager dans la tâche ce qui impacte sa motivation.

**Question 8 : Lorsqu'un élève ne comprend pas une consigne que faites-vous ?**

**Réponse :** Reformulation par un pair. Demande d'expliquer ce qu'il a compris pour compléter. Le faire surligner les mots importants.

## **Bibliographie**

Adeline Sontot. (2008). *Lire, comprendre et interpréter une consigne*. Le café pédagogique. Consulté sur <https://urlz.fr/fDez>.

Arénilla, Gossot, Rolland, Roussel. (2007). *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation*. Larousse Bordas, Paris, p.72-73.

Céline Leblanc, François Guillemette (2014). *Consignes claires : travail réussi !*. Le réseau de l'Université du Québec. Consulté sur <https://urlz.fr/fEyE>

Consigne. (2012). *Le Petit Robert de la langue française*.

Claire Maillot. (2007). *La consigne : clef de la communication élève / enseignant*. Consulté sur <https://urlz.fr/fE9L>.

Chaduc, Larralde, De Mecquenem. (2001), *Les grandes notions de pédagogie*. Paris Bordas pédagogie. Bordas pédagogie, Paris, p.49

Explicite. (2021). *Trésor de la langue française informatisé*. Consulté sur <https://urlz.fr/fE8X>.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Construire une information à partir d'indices fournis par le texte et de ses propres connaissances*. Consulté sur <https://urlz.fr/fE8jn>.

Ministère de l'Éducation nationale, et de la Jeunesse. (2016). *Travailler la compréhension de consignes*. Consulté sur <https://urlz.fr/cqHw>.

Ministère de l'Éducation nationale, et de la Jeunesse. (2021). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Consulté sur <https://urlz.fr/fuAc>.



Ministère de l'Éducation nationale, et de la Jeunesse. (2020). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Consulté sur <https://urlz.fr/fuAe>.

Elisabeth Bautier. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ? In Laurent Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. (pp. 143-156). Toulouse, France : ERES.

Françoise Gadet. (2006). *La Variation sociale en français*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris : Ophrys, 2006, 186 p.

Jean-Michel Zakhartchouk. (1996). Consignes : aider les élèves à décoder. *Pratiques*, 90, p. 10.

Jean-Michel Zakhartchouk. (1999). Comprendre les énoncés et les consignes. *Cahiers pédagogiques*, CRDP, Amiens, p. 43-45.

Jean-Michel Zakhartchouk. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. In Sylvie Plane et Bernard Schneuwly, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22. (pp. 61-81).

Jean-Michel Zakhartchouk. (2010). Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre. *Cahiers pédagogiques*, 483, p. 10.

Jean-Michel Zakhartchouk. (2019). Comprendre les énoncés et les consignes, un point fort du Socle commun. Réseau Canopé.

Martine Dhenim. (2010). Questionnaires de lecture : enseigner des stratégies efficaces. *Cahiers pédagogiques*, 483, p. 20.

Michel Grandaty (2005). De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage. In Laurent Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. (pp. 49-60). Toulouse, France : ERES.

Nicole Delvolvé (2006). *Métacognition et réussite des élèves*. Cahiers pédagogiques. Consulté sur <https://urlz.fr/fuQj>.

Olivier Maulini. (2010). Vous n'avez pas compris ? Alors, posez-moi une question ! *Cahiers pédagogiques*, 483, p. 15-16.

Philippe Meirieu. (1993). *Apprendre... oui, mais comment ?* Pédagogies, ESF éditeur, Paris.

Serges Pouts-Lajus. (2017). Autonomie de l'élève, autonomie de l'établissement. *Le café pédagogique*. Consulté sur <https://urlz.fr/ft55>

Sohad Belioue, Elsa Martinez. (2015). Les enjeux de la consigne. Education. dumas-01200596. Consulté sur <https://urlz.fr/fE9I>.

Vincent Guédé. (2010). Miser la confiance plutôt que sur le piège. *Cahiers pédagogiques*, 483, p. 19.

Zohra Khennous. (2012). Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration à la passation ?. Education. Dumas-000840651. Consulté sur <https://urlz.fr/fE9F>.

## **Résumé du mémoire :**

La consigne est au coeur du langage scolaire. Elle fait l'objet de nombreuses recommandations dans les programmes scolaires ainsi que dans le référentiel de compétences des enseignants. L'enseignant pense et crée la consigne en amont avant de la donner à ses élèves. Pour cela, il résonne en matière d'objectifs à atteindre. Lors de la passation, les élèves reçoivent la consigne, ce qui induit un processus de métacognition. La consigne est à envisager comme un objet et une condition d'apprentissage pour l'élève. Les consignes peuvent poser des difficultés à la fois à l'enseignant et aux élèves. Les différents types de consignes mis en lumière par les différents théoriciens n'amènent pas les élèves au même taux de réussite lors de la réalisation de la tâche. C'est pourquoi l'enseignant est amené à penser la consigne pour favoriser la réussite scolaire.

**Mots clés :** consigne, réussite scolaire, élèves, enseignant, langage, compréhension, difficultés.