

LIVRET III

Organisation et gestion des savoirs

- | | | |
|----------|--|----------|
| 1 | L'apprenant actif | page 06 |
| 2 | L'Élaboration, la formulation et la passation de la consigne | page 28 |
| 3 | La gestion des erreurs en français | page 52 |
| 4 | La gestion des erreurs en mathématiques | page 76 |
| 5 | Les modes d'acquisition des savoirs | page 94 |
| 6 | Les activités de transfert | page 120 |
| 7 | Le savoir enseigné : la transposition didactique | page 138 |
| 8 | Les activités métacognitives | page 154 |

Fiche 2

L'ÉLABORATION, LA FORMULATION ET LA PASSATION DE LA CONSIGNE

Poser et eff
a) $125 + 0$
b) $14803,$
2) copie et co
la différence
3) 267
 349

20

La consigne de travail (élaboration, formulation, passation)

Livret thématique	Sous-thèmes	Phases	Activités
Livret thématique III Organisation et gestion des savoirs	Fiche 2 La consigne de travail (élaboration, formulation, passation)	Phase 1 Analyse des représentations	1 activité
		Phase 2 Analyse des pratiques	1 activité
		Phase 3 Conception de nouvelles pratiques	3 activités

« – Pourquoi viens-tu d'éteindre ton réverbère ?
 – C'est la consigne, répondit l'allumeur.
 – Qu'est-ce que la consigne ?
 – C'est d'éteindre mon réverbère.
 Et il le ralluma.

– Mais pourquoi viens-tu de le rallumer ?
 – C'est la consigne, répondit l'allumeur.
 – Je ne comprends pas, dit le Petit Prince.
 – Il n'y a rien à comprendre, dit l'allumeur.
 – La consigne, c'est la consigne ».

Le Petit Prince, Saint-Exupéry

Tableau diagnostic	
Diagnostic à l'origine de la fiche III.2 et de la formation sur les consignes	Confusion entre questions et consignes
	Formulation des consignes existantes peu claire
	Les élèves ne comprennent pas les consignes telles que formulées

En éducation scolaire, la consigne est un thème récurrent au niveau des exercices, des devoirs, des examens. Elle est l'un des facteurs déterminants de réussite ou d'échec, tant son utilisation imparfaite ou sa formulation inadaptée sont causes de non-compréhension ou d'insuffisante explicitation. Bien formulée, la consigne permet aux élèves de savoir ce qu'il convient de faire et de l'accomplir convenablement. Mal formulée, elle constitue un obstacle à l'apprentissage.

Objectif : amener les formés à élaborer, mieux formuler et passer correctement les consignes de travail à l'école primaire.

PHASE 1

ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS

Démarche du formateur : faire émerger les représentations des formés sur les consignes de travail à l'école primaire en quatre temps à partir d'un tri d'énoncés.

Activité 1

Tri d'énoncés proposés aux élèves-maîtres

Une consigne de travail pour des élèves, c'est...
1. Une demande d'exécution d'un exercice précisant comment le réaliser
2. Une question devinette adressée aux élèves
3. Une injonction à faire un exercice en donnant à l'élève les moyens pour le faire et des renforcements positifs
4. Donner un ordre ferme à des élèves
5. Une question posée à toute la classe, dans le bruit éventuellement
6. Une invitation vague à répondre à plusieurs questions successives
7. Un énoncé qui indique de façon précise la tâche à exécuter et la manière de l'effectuer
8. Poser des questions orales aux élèves à l'issue d'une leçon
9. Donner des recommandations écrites pour exécuter plusieurs travaux à la fin d'une séance
10. Une passation d'ordres en vue de capter l'attention de tous les élèves
11. Une instruction suivie de multiples explications méthodologiques pour accomplir une tâche
12. Donner une règle de fonctionnement à la classe
13. Faire un rappel à l'ordre, à la discipline
14. Un énoncé définissant clairement la nature du travail attendu des élèves sous forme d'injonction
15. Passer une commande équivoque aux élèves
16. Une question explicite sur une tâche attendue

Consignes :

Travail individuel

A. Dans la liste de ces seize items, choisissez successivement à propos de la consigne :

- Celui auquel vous adhérez totalement, dont vous noterez le numéro dans la grille jointe dans la case supérieure affectée du coefficient + 2 ;
- celui dont vous êtes le plus éloigné, dont vous noterez le numéro dans la grille jointe dans la case inférieure affectée du coefficient - 2 ;
- les quatre items auxquels vous adhérez, que vous placerez dans la ligne affectée du coefficient + 1 (ils sont pour vous moins importants pour comprendre la consigne que l'item + 2, et ils ne sont pas neutres comme les six en dessous) ;
- les quatre auxquels vous n'adhérez pas, que vous placerez dans la ligne affectée du coefficient - 1 (qui ne sont pas pour vous aussi éloignés de votre conception de la consigne que celui noté - 2, et qui ne sont pas neutres comme les six au-dessus) ;
- les six items (auxquels vous n'adhérez pas, sans les rejeter), que vous placerez dans la ligne affectée du coefficient 0.

B. Dans un second temps, justifiez les items choisis (+ 2 et + 1) correspondant pour vous à une consigne de travail, et dégagez lesquels sont, selon vous, les caractéristiques constitutives d'une consigne de travail.

+ 2						
+ 1						
0						
- 1						
- 2						

Travail en groupe

Consignes :

A. Par groupes de quatre à cinq formés, échangez sur les items choisis par chacun de vous en explicitant vos choix, et construisez ensemble une seule grille par groupe.

B. Dégagez, en confrontant vos choix et à partir de vos échanges, les différents critères d'une bonne consigne de travail.

Le formateur peut préciser que ce qui est intéressant, c'est la discussion et les arguments échangés, et la justification des choix, et non un traitement arithmétique des grilles individuelles.

+ 2						
+ 1						
0						
- 1						
- 2						

Travail collectif

Consigne

A. Mise en commun des travaux des différents groupes et structuration.

L'important est, dans un premier temps, pour le formateur, de mettre en évidence les convergences et les divergences des groupes de formés, et de parvenir à des éléments de consensus.

Sur le tableau, on peut récapituler les résultats des différents groupes, comme ci-dessous.

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	...
Cotation + 2									
Cotation + 1									
Cotation neutre									
Cotation - 1									
Cotation - 2									
Total									

Chaque participant perçoit ainsi comment ses représentations de la consigne se situent par rapport à celles de l'ensemble des participants.

Le formateur perçoit, lui, quels sont les accords et les désaccords dans le groupe, puisqu'il arrive que le même item puisse être considéré comme le plus important ou le moins important. De là, le formateur engage une discussion où il convient d'entendre les différents points de vue, afin de les confronter pour terminer par des apports extérieurs (cf. les documents théoriques en fin de fiche).

Le formateur conduit les formés à distinguer les catégories en jeu dans ces représentations. Le tableau ci-après propose une catégorisation possible, mais il peut exister d'autres classements.

(1)	(2) La nature de la consigne de travail	(3) Les conditions de passation	(4) Les caractéristiques facilitatrices	(5) Les items ne correspondant pas à une consigne de travail
Items concernés	1, 7, 11, 14, 16	5, 6, 15	9, 10, 3	2, 4, 8, 12, 13

Prolongements possibles :

Il peut être demandé aux participants :

- de proposer d'autres items ;
- de proposer une autre catégorisation des items.

Travail de groupes

Synthèse, structuration, production écrite par les formés.

Consigne :

A. Concevez, par groupe, un document de consensus sur ce que sont pour le groupe les éléments constitutifs d'une consigne de travail appropriée : types, indicateurs, critères de formulation et de passation.

B. Décrivez ce que la compréhension de ces consignes de travail exige pour l'élève, les stratégies pour lire et comprendre une consigne (en termes de difficultés de compréhension orale ou écrite).

Ce temps de synthèse peut s'appuyer à la fois sur vos expériences, les travaux des groupes et les échanges antérieurs, ainsi que sur la lecture des différents documents pédagogiques ci-après remis par le formateur et analysés dans les groupes.

Cette phase I se termine par un consensus à propos des éléments constitutifs de la consigne de travail donnée à l'élève au début des activités. Il n'y a pas à proposer ici une définition univoque.

Attention, toutefois, à ce que la consigne :

- ne s'apparente pas à un ordre à exécuter sans que les élèves n'en comprennent le sens ;
- ni à une simple question ou une règle de fonctionnement (prenez les cahiers, levez les ardoises) ou un rappel à l'ordre (taisez-vous).

Pour quoi et pourquoi faire ce que le maître demande de faire est aussi important que le comment le faire. Et, par ailleurs, un renforcement positif sous la forme d'un encouragement (vous devez y arriver, c'est à votre portée, allez-y, ayez confiance...) peut être utile.

Pour conclure cette première phase, le formateur peut faire réfléchir les formés aux liens entre la forme des consignes et les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant.

Apports théoriques du formateur

Documents qui peuvent permettre d'éclairer différentes conceptions de la nature et de la fonction d'une consigne de travail, et sur lesquels peuvent s'appuyer les groupes de travail. Chaque formateur peut retenir quelques-uns de ces documents.

Pour LE DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE Larousse, Bordas, 1996

La consigne, c'est le fait, « pour l'enseignant, de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer, dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation (en particulier temps qui leur est imparti), sécurité... Les critères d'évaluation doivent être également clarifiés dès le départ ».

Pour Jean-Michel Zakhartchouk

« Un exercice scolaire est un texte injonctif qui demande à l'élève de procéder à une opération précise pour aboutir au résultat souhaité, afin de vérifier qu'il a acquis une connaissance et qu'il maîtrise un savoir-faire, qu'il est capable de transférer dans une situation nouvelle. » Selon lui, il existe quatre formes de consignes :

- *les consignes orales : levez le doigt pour répondre à cette question ;*
- *les consignes gestuelles : les consignes de sécurité devant un danger ;*
- *les consignes écrites : répondez par écrit aux questions correspondantes ;*
- *les consignes sous forme de dessins, de schémas, d'animations ou de photographies, afin de réaliser un montage ou une manipulation.*

Pour Françoise Raynal et Alain Rieunier

CONSIGNE : Ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. « Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent

au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive.

Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut essayer de vérifier si elle répond aux questions Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pour quand ? Comment ? Pourquoi ? Pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut la faire reformuler, éventuellement plusieurs fois : le contrôle du feed-back est indispensable dans toute bonne communication. S'il s'agit d'une consigne de travail rédigée (tâche précise à effectuer), nous ne connaissons aucune autre validation possible que celle de l'expérimentation (analyse de l'interprétation des consignes à l'issue de l'activité). »

Pour Michel Develay (2000, à partir d'un entretien)

1. Il existe trois types de consignes.

Des consignes buts (elles précisent la nature d'une tâche à réaliser ou d'une activité à accomplir).

Exemples :

- Notez les verbes présents dans le texte écrit au tableau.
- Combien d'angles droits repérez-vous dans cette classe ?
- Pour demain, vous rapporterez au moins trois graines.

Des consignes critères (elles précisent comment les élèves sauront que la tâche à réaliser ou l'activité à accomplir est faite).

Exemples :

- Vous saurez que vous n'avez oublié aucun verbe dans le texte que je vous ai distribué si vous en trouvez au moins cinq.
- J'ai compté les angles droits dans la classe et j'en ai trouvé entre 40 et 45 ; je vous demande d'en trouver 15.
- Les trois graminées que je vous ai demandé de rapporter seront différentes en taille ou en nature.

Des consignes procédures, qui précisent la manière d'accomplir la tâche.

Exemples :

- Vous soulignerez les verbes trouvés.
- Pour compter les angles droits de la classe, regardez du sol au plafond.
- Vous rapporterez les trois graminées avec leur nom, que vous aurez demandé autour de vous.

2. Parmi les phrases suivantes, quel type de consigne repérez-vous ou ne repérez-vous pas ?

Exemples :

- Mettez-vous par trois pour prendre le départ de la course de 50 m.
- Comptez les angles droits présents dans la classe en regardant du sol au plafond.
- Faites silence.
- Nous allons faire une course de 50 m.

3. Inventez les trois types de consignes à propos d'un exercice de mathématiques ou de grammaire.

Exemples :

- Notez les verbes contenus dans le texte écrit au tableau.
- Combien d'angles droits repérez-vous dans cette classe ?
- Pour demain, vous rapporterez au moins trois graminées.

Pour M. ALTET, P. BRESSOUX, M. BRU, C. LECOMTE-LAMBERT
« Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en CE2 » DEP (1994-96)

Dans leur recherche sur les observations de pratiques effectives d'enseignement en CE2, les chercheurs ont montré qu'une consigne de travail qui engage le plus les élèves sur une tâche a les caractéristiques suivantes :

- un énoncé clair, explicite, compréhensible de la tâche, passé dans le silence établi par l'enseignant (attention des élèves), avec des compléments méthodologiques (comment faire) et des compléments affectivo-motivationnels (rassurants, valorisants, du type « vous savez ou vous pouvez le faire, c'est déjà vu... »...);
- les consignes qui engagent peu les élèves sur une tâche et ne facilitent pas la réalisation de la tâche sont vagues, passées dans la confusion, le bruit, et sans compléments méthodologiques ni affectifs.

Outil d'observation des consignes verbales de l'enseignant (M. Altet, M. Bru, P. Bressoux, OGP95 – observation gestion pédagogique)	
Nature de la consigne :	● EC : énoncé injonctif précis, clair, explicite ● IEC : énoncé injonctif imprécis, confus, équivoque
Climat et conditions de passation de la consigne :	● BC : bruit, confusion ● SE : silence établi par l'enseignant ● SS : silence spontané des élèves
Caractéristiques de la consigne :	● CD : consigne dépouillée, sans commentaire ● CA : consigne avec complément affectif du genre : « ce n'est pas difficile, il faut faire attention, c'est plus facile qu'hier... » ● CM : consigne avec complément méthodologique ● CAM : consigne avec complément affectif et méthodologique

Pour Jean-Pierre ASTOLFI, dans « Pratiques de formation en didactiques des sciences »
(1997) De Boeck. pp. 389-393.

L'élève et les consignes : lire et comprendre les consignes

● Quelles sont les compétences en jeu ?

« Les consignes sont trop rarement explicitées, alors qu'elles exigent pour l'élève une stratégie parfois complexe. Il s'agit pour l'enseignant de former l'élève à la lecture et à la compréhension des consignes, et en effet :

- de "décortiquer" un énoncé (repérage des verbes d'action...);
- d'analyser les liens entre des données et des consignes;
- de rechercher les liens entre la tâche à faire et la leçon, ou les notions qui sont objet d'évaluation;
- d'anticiper le résultat, de prévoir ce qui est attendu.

- **Analyser les caractéristiques linguistiques des consignes**

Repérage des indicateurs :

- les verbes à l'impératif ou à l'infinitif ;
- repérage des "petits mots" marquant l'interrogation (pour quoi, pourquoi, comment, où...) ;
- repérage des compléments qui précisent la tâche à faire ;
- repérage du vocabulaire : identifier les verbes, mots spécifiques des consignes dans une discipline.

- **Distinction consignes/données :**

- repérage syntaxique (soit..., sachant que..., on appelle...) ;
- développer les capacités méthodologiques des élèves ;
- faire reformuler des consignes par les élèves ;
- faire élaborer aux élèves une fiche méthodologique pour lire et comprendre les consignes ;
- fiche d'auto-évaluation de l'élève face à des exercices ;
- guide méthodologique ;
- création de consignes par les élèves. »

PHASE 2

ANALYSE DES PRATIQUES

Démarche du formateur : à partir du verbatim d'une séance de vocabulaire de CM2 observée, amener les formés à relever les différentes consignes de la séance, à identifier les formulations des consignes qui posent problème.

Activité 1

Travail individuel

Consigne :

- A. Analysez la séance de vocabulaire en CM2 retranscrite ci-dessous.
- B. Dans le verbatim, identifiez les différentes consignes contenues dans cette leçon sur l'enseignement du vocabulaire dans une classe de CM2.
- C. Relevez-les dans le tableau ci-dessous et analysez-les en identifiant ce qui est de l'ordre de la question de rappel, de compréhension ou de vérification, de l'ordre de la règle de fonctionnement, du rappel à l'ordre.
- D. Repérez les consignes mal formulées et proposez une reformulation.

Numéros de lignes	Consignes	Analyse Types de consignes	Erreurs de formulation ; reformulations

Travail par petits groupes

Consignes :

- A. Échangez sur l'analyse de la séance.
- B. Présentez aux membres de votre groupe les consignes identifiées, ce qui est de l'ordre de la question de rappel, de compréhension ou de vérification, de l'ordre de la règle de fonctionnement, du rappel à l'ordre.
- C. Relevez les consignes mal formulées que chacun de vous a repérées.
- D. Au niveau de votre groupe, échangez sur les reformulations de consignes retenues par vos camarades.
- E. Dégagez de façon consensuelle pour votre groupe les différents types de consignes repérés.
- F. Mise en commun et structuration.

Travail collectif de mise en commun des travaux des différents groupes

Après le travail de mise en commun au niveau de chaque groupe, on procède à une synthèse générale des travaux des différents groupes. À cette étape, le formateur apporte ses contributions (précisions, rectifications, réajustements, etc.) pour enrichir les différentes productions en citant ses sources.

Verbatim d'une séance de CM2 à analyser

Contexte Séance/activité : français / vocabulaire usuel Heure : de 9 h 04 min à 9 h 20 min – 64 élèves Objectif de la séance donné au début de la séance par l'enseignant : « Améliorer le vocabulaire des élèves par de nouveaux mots. Connaître le sens de ces mots et savoir les employer dans des phrases. Savoir bien prononcer. »		
Numéro de ligne	Transcriptions des tours de parole et des activités du maître et des élèves, des événements et des attitudes qui les accompagnent (<i>dans l'ordre où ils se produisent et sont observés dans le temps pendant la séance</i>)	Analyse Identification des consignes et de leur formulation
000	Maître (regarde la classe) : « Très bien. »	<i>Ouverture, accueil</i>
001	Maître : « Debout ! »	<i>Règle de fonctionnement M</i>
002	(Élèves : s'exécutent et se lèvent tous.)	<i>Exécution</i>
003	Maître : « Un chant, dès le lever... »	<i>Consigne, chant détente</i>
004	Élèves (chantent) : « Dès le lever du jour... taper comme un sourd du matin au soir. »	<i>Exécution...</i>
005	Maître : « Assis. »	<i>Règle PLM</i>
006	Maître : « Quels sont les mots que nous avons étudiés le mercredi passé au vocabulaire usuel ? »	<i>Question de rappel</i>
007	X : « Alarmant. »	<i>Réponse E</i>
008	Maître : « Oui, qu'est-ce que ça veut dire, alarmant ? »	<i>Question de vérification</i>
009	Maître : « Oui, toi, tu as donné le mot... »	<i>Désignation d'E</i>
010	X 2 : « Inquiétant. »	<i>Réponse E</i>
011	Maître : « Inquiétant, oui très bien. »	<i>Renforcement M</i>
012	Maître : « Oui, quel mot encore ? »	<i>2° Question de rappel</i>
013	X : « Humoriste. »	<i>Réponse E</i>
014	Maître : « Ça veut dire quoi ? »	
015	X : « C'est une personne qui raconte des histoires pour faire rire. »	

016	Maître : « C'est très bien, pour faire rire les gens. »	
017	Maître : « Quel autre mot ? Prenez vos ardoises. »	
018	Maître : « Écrivez un autre mot que nous avons vu, vite. »	
019	Maître : « Lève ton ardoise, montre oui, lis... »	
020	X2 : « Veiller sur, c'est s'occuper soigneusement, prêter attention à... »	
021	Maître : « Très bien. »	
022	Maître : « Rapidement sur vos ardoises, vous allez construire des phrases personnelles. »	
023	(Élèves : se mettent à écrire sur leurs ardoises.)	
024	Maître : « Ça doit être fini maintenant. »	
025	Des Élèves : « Oui, iii... »	
026	Maître : « Posez les ardoises, posez les craies. »	
027	Maître : « Qui va me lire sa phrase ? »	
028	(Élèves : lèvent le doigt.)	
029	Maître : « Oui, toi ? »	
030	X : « J'ai veillé sur ma grand-mère. »	
031	Maître : « J'ai veillé sur ma grand-mère qui est... »	
032	X : « Qui est malade. »	
033	Maître : « Oui, toi ? »	
034	X : « Je veille sur mon petit frère en l'absence de ma mère. »	
035	Maître : « Très bien. »	
036	Maître : « Je veille sur mon petit frère en l'absence de ma mère. »	
037	Maître : « Qui me donne sa phrase ? Toi ? »	
038	X 3 : « Je veille sur la viande de maman. »	
039	Maître : « Oui, je veille sur la viande de maman. »	
040	(Élèves se mettent à rire.)	
041	Maître : « Taisez-vous, pourquoi riez-vous ? »	
042	Maître : « Très bien, chacun a pu construire une phrase personnelle, c'est très bien. »	
043	Maître : « Mais maintenant, aujourd'hui, pour vous permettre de vous exprimer et aussi d'enrichir votre vocabulaire, nous allons encore étudier de nouveaux mots. »	
044	Maître : « Vous allez lire le texte qui est au tableau. »	
045	Maître : « Suivez ! » (bruit dans la classe)	

046	(Élèves : lisent silencieusement le texte, d'autres à voix un peu haute, d'autres bavardent.)	
047	Maître : « On se tait ! Allez, vite, qui lit ? Toi ? »	
048	Halimata : « La pluie a perturbé les manifestations du 11 décembre. »	
049	Maître : « Très bien, la pluie a perturbé les manifestations du 11 décembre. »	
050	Maître : « À quel moment les animaux assouvissent-ils leur faim, c'est à quelle période ? »	
051	(Élèves : lèvent le doigt, certains bavardent.)	
052	Maître : « Suivez, là ; oui, Harouna ? »	
053	Harouna : « Assouvissent leur faim en hivernage. »	
054	Maître : « très bien les animaux assouvissent leur faim en hivernage »	
055	Maître : « Sur vos ardoises : qui les chasseurs attendaient-ils ? Écrivez ; »	
056	Maître : « Toi, lis. »	
057	X : « Le chasseur attendait le lion. »	
058	Maître : « Bon, on va maintenant lire ces trois phrases à haute voix ; toi... »	
059	Ramata : « La pluie a perturbé les manifestations du 11 décembre. Les animaux assouvissent leur faim en hivernage. Le chasseur s'est camouflé dans l'herbe pour attendre le lion. »	
060	Maître : « Bien, maintenant, vous écrivez le mot : perturber. »	
061	(Élèves : écrivent.)	
062	Maître : « Que signifie perturber ? »	
063	Harouna : « Menacer. »	
064	Maître : « Hum... oui, toi ? »	
065	X 5 : « Gâcher. »	
066	Maître : « Très bien, gâcher. »	
067	Maître : « On va dire troubler, mettre du désordre ; répète. »	
068	Maître : « Écrivez, qu'est-ce qu'on peut perturber ? »	
069	Maître : « Vite, allez, toi, une phrase avec perturber ? »	
070	X : « Le mariage. »	
071	Maître : « Le mariage, quoi encore ? »	
072	X 4 : « La fête. »	

073	Maître : « Que peut perturber la fête, le mariage... ? »	
074	(Élèves : lèvent le doigt.)	
075	Maître : « Oui, Ibrahim ? »	
076	Ibrahim : « Les bagarres. »	
077	X 1 : « Les maladies. »	
078	Élèves réagissent négativement : « Nooon ! » (un élève siffle.)	
079	Maître : « Ça suffit ! Les maladies, houn... quoi, encore ? »	
080	Mamadi : « Les petites grèves ont perturbé les cours. »	
081	Maître : « Très bien » ; il écrit « les grèves des élèves ont perturbé les cours » (Mahamadi), en guise d'exemple au tableau tout en mentionnant l'auteur.	
082	Maître : « Prenez sur vos cahiers. Écoutez : que font les animaux pendant l'hivernage ? »	
083	Maître : « Toi ? »	
084	X : « Les animaux assouvissent leur faim. »	
085	Maître : « Oui, assouvir sa faim, c'est manger suffisamment, être bien rassasié. »	
086	Maître : « À quel moment assouvit-on sa faim ? »	
087	X 2 : « Le jour de fête. »	
088	Maître : « Le jour de fête ou de mariage, on assouvit sa faim ; même les chiens, parce qu'ils auront des os à croquer. »	
089	(Élèves : se mettent à rire.)	
090	Maître : « Arrêtez ! Qui va me construire une phrase ? »	
091	Maître : « Bon, maintenant, nous allons voir si vous avez bien compris, prenez les ardoises. »	
092	Maître : « J'écris des phrases, vous mettez le numéro et la réponse qui convient. »	
093	Maître : « 1. Le lion... derrière les buissons. 2. Les cris des élèves..... de la nuit. 3. Le jour de la fête, le chien a... »	
094	(Élèves : se mettent à traiter les exercices.)	
095	Maître : circule dans les rangées pour vérifier : Qui va lire l'autre phrase ?	
096	Maître : « On va corriger, oui, toi ? »	
097	X : « 1. Se camoufler. »	
098	Maître : « Montrez, ceux qui ont trouvé. »	
099	(Élèves : presque la totalité présente leur travail.)	
100	Maître : « Baissez, c'est bien ; bon, copiez la leçon dans vos cahiers. » FIN	

Type de corrigé possible proposé par le formateur :

Numéros de ligne de la séance	Consignes	Types	Erreurs de formulation	Analyse
Ligne 18	écrivez un autre mot que nous avons vu, vite	Consignes	Imprécis, vu quand ? Deux ordres	
Ligne 29	posez les ardoises, posez les craies	Règle de fonctionnement	Routine	
Ligne 72	vous allez lire le texte qui est au tableau	Consigne	Ne précise pas s'il faut lire en silence ou à haute voix.	À reformuler
Ligne 76	qui est-ce qui a perturbé les manifestations ?	Question de vérification	Une telle question fait penser à une personne, alors qu'il s'agit de la pluie, ce qui pourrait amener les élèves à donner une réponse incorrecte.	À reformuler
Ligne 50	à quelle période les animaux assouvissent-ils leur faim ?	Question de connaissance	Consigne sémantiquement incorrecte, car il n'y a pas de période précise où les animaux assouvissent leur faim.	À reformuler
Ligne 58	qui les chasseurs attendaient-ils ?	Question	Est-ce une question de compréhension des phrases ou une consigne de travail pour exécuter une tâche ? La question ici fait penser à une personne alors qu'il s'agit d'un animal. Une telle question pourrait amener les élèves à se tromper ; la formulation est incorrecte « attendaient-ils ? »	À reformuler
Ligne 68	quelle manifestation peut-on perturber ?	Question	Est-ce une question de compréhension ou une consigne de travail pour exécuter une tâche ? La question est peu claire et ne se rapporte pas spécifiquement au texte de base qui sera exploité pour la leçon.	À reformuler

Numéros de ligne de la séance	Consignes	Types	Erreurs de formulation	Analyse
Ligne 73	que peut perturber la fête ?	Question	Est-ce une question de compréhension ou une consigne de travail pour exécuter une tâche ? La question ne se rapporte pas spécifiquement au texte de base qui sera exploité pour la leçon.	À reformuler
Ligne 69	une phrase dans laquelle on va voir le mot perturber		Absence de rigueur dans l'élaboration de la question, car elle ne s'adresse pas expressément aux apprenants et ne dit pas de façon précise le comportement attendu d'eux.	À reformuler
Ligne 82	que font les animaux pendant l'hivernage ?		Est-ce une question de compréhension ou une consigne de travail pour exécuter une tâche ? Cette question ne permet pas de donner une réponse qui fait comprendre le sens du nouveau mot.	À reformuler
Ligne 90	qui va me construire une phrase ?		Cette question manque de précision. Il ne s'agit pas de n'importe quelle phrase, mais une phrase contenant le mot nouveau étudié.	À reformuler
Ligne 95	qui va lire l'autre phrase ?		Ici aussi, la question manque de rigueur dans sa construction, parce qu'on ne sait pas de quelle phrase il s'agit.	À reformuler
Ligne 92	vous mettez le numéro et la réponse qui convient	Consigne	Ainsi libellée, la consigne est imprécise, car, dans le verbatim, il n'apparaît aucun moment où l'on parle de numéro de question et de numéro de réponse.	À reformuler

PHASE 3

CONCEPTION DE NOUVELLES PRATIQUES RÉINVESTISSEMENT PROFESSIONNEL

Démarche du formateur : faire concevoir une leçon de vocabulaire usuel avec des consignes de travail appropriées, explicites et adressées aux élèves pour les engager autrement, activement dans des tâches à réaliser. Les amener à s'interroger sur comment les élèves lisent et comprennent les consignes données.

Activité 1

Consignes :

Travail de groupes

Rédigez une fiche de préparation pour une nouvelle leçon de vocabulaire usuel avec une approche active portant sur trois mots de votre choix, en utilisant différents types de consignes. Cette leçon sera conduite avec des élèves de CM2.

Ensuite, travail collectif de mise en commun et confrontation des fiches de préparation des différents groupes.

À cette étape, le formateur apporte des contributions (précisions, rectifications, réajustements, etc.) pour enrichir le travail des élèves-maîtres.

Cet apport peut être la mise à disposition aux élèves-maîtres de l'exemple de fiche ci-dessous, présentant la même leçon de vocabulaire avec des consignes bien formulées.

Activité 2

Démarche du formateur : faire reconstruire le verbatim d'une séance avec des consignes correctement formulées et passées, pour mettre en activité les élèves sur des tâches de réflexion et avec une approche active et interactive, et non un strict questionnement.

Consigne :

Travail de groupes suivi d'une mise en commun collective

Remplissez le tableau ci-dessous à l'aide de consignes de tâches qui mettent en activité les élèves.

ÉTAPES de la séance	RÔLE DE L'ENSEIGNANT / CONSIGNES	ACTIVITÉS/ATTITUDES DES APPRENANTS

Activité 3

Consignes :

Travail de groupes

Complétez le tableau ci-dessous pour aider les élèves à lire, comprendre, s'approprier une consigne de travail.

FICHE RÉCAPITULATIVE : « La formulation et la passation des consignes »

PISTES DE RÉFLEXION <i>Quand un élève dit qu'il ne comprend pas ce qu'il a à faire</i>	
C'est peut-être parce que...	Ce que peut faire l'enseignant...
Il ne se représente pas la tâche demandée (ne voit pas la démarche intellectuelle à entreprendre).	
Il ne sait pas choisir la bonne méthode, planifier les tâches ; il ne sait pas par où commencer.	
FAIRE	NE PAS FAIRE
Des <i>indicateurs</i> qui peuvent vous aider à élaborer une consigne avec plus de précision : Pourquoi ce travail ? Quoi faire ? Comment faire, avec quoi ? Jusqu'où, quel degré d'achèvement ou de réussite ? Des <i>indicateurs</i> qui peuvent vous aider à passer une consigne dans de bonnes conditions : -	
Travail sur des textes injonctifs Consignes simples Reformulation des consignes Constitution d'une liste de verbes d'action Standardisation des consignes Autres...	

Document réalisé avec « Comprendre les énoncés et les consignes » – Cahiers pédagogiques – J.-M. Zakhartchouk – 1999.

Travail collectif

Mise en commun des productions et échanges sur la compréhension des consignes par les élèves (corrigé ci-dessous)

FICHE RÉCAPITULATIVE : « La formulation des consignes » (ZAKHARTCHOUK, J.-M.)

PISTES DE RÉFLEXION <i>Quand un élève dit qu'il ne comprend pas ce qu'il a à faire</i>	
C'est peut-être parce que...	Ce que peut faire l'enseignant...
Il ne se représente pas la tâche demandée (ne voit pas la démarche intellectuelle à entreprendre).	Travailler sur l'expression de la tâche (verbes de consignes), faire explicitement le sens des mots , en partant des représentations de l'élève.
Il ne sait pas choisir la bonne méthode, planifier les tâches ; il ne sait pas par où commencer.	Faire réfléchir sur les bonnes stratégies à adopter en groupes , regarder l'élève faire et lui faire explicitement ses choix , et en discuter avec lui.
FAIRE	NE PAS FAIRE
Des indicateurs qui peuvent vous aider à élaborer une consigne avec plus de précision : - Pourquoi ce travail ? <i>(l'intérêt pour l'élève)</i> - Quoi faire ? <i>(ce que l'élève doit être capable de réaliser)</i> - Comment faire, avec quoi ? <i>(dans quelles conditions matérielles, le temps imparti...)</i> - Jusqu'où, quel degré d'achèvement ou de réussite ? <i>(ce qu'il faut faire pour que le travail soit considéré comme « terminé » et conforme au but, nombre de réponses acceptées, type de justifications...)</i> Des indicateurs qui peuvent vous aider à passer une consigne dans de bonnes conditions :	Des écueils à éviter lors de la formulation des consignes : - consignes complexes <i>(deux ou plusieurs propositions, à éviter les premiers temps)</i> - choix de verbes mentalistes <i>(manquent de précision et peuvent induire en erreur)</i> - mots polysémiques <i>(porteurs de plusieurs sens d'une discipline à une autre)</i> Des écueils à éviter lors de la passation des consignes :
PROPOSITIONS	
- Travail sur des textes injonctifs <i>(recette de cuisine, mode d'emploi, notices techniques, etc.)</i> - Consignes simples <i>(tenant en une seule proposition)</i> - Reformulation des consignes <i>(permet d'expliquer et donc de comprendre ce qui est attendu)</i> - Constitution d'une liste de verbes d'action <i>(les familiariser avec les verbes d'action pour une meilleure compréhension et pour gagner en confiance)</i> - Standardisation des consignes <i>(au risque de leur apprendre des automatismes au lieu d'une vraie méthode : souligner ou mettre en gras les verbes d'action, et l'action à mener)</i>	- Anticipation du résultat attendu <i>(apprendre à décortiquer les consignes et ainsi permettre de mobiliser des savoirs antérieurs)</i> - Rédaction des consignes à inventer <i>(les confronter à la question du sens des activités données, faire tester leurs consignes à d'autres élèves)</i> - Familiarisation avec le vocabulaire spécifique aux disciplines <i>(les verbes d'action de la consigne tels que « comparer, classer, justifier », faire préciser les actions attendues, voire le résultat attendu)</i> - Analyse des énoncés de toutes les matières <i>(souligner les mots importants, polysémie des termes dans les disciplines et dans la vie courante)</i>

Corrigé – Document réalisé avec « Comprendre les énoncés et les consignes » – Cahiers pédagogiques. – J.-M. Zakhartchouk – 1999.

Pour aller plus loin...

La formulation et la passation d'une consigne de travail appropriée sont d'une très grande importance pour tout enseignant ou formateur. Il est rare, voire surprenant dans le cadre d'un apprentissage ou d'une formation, qu'une consigne mal comprise, parce que mal formulée, amène l'apprenant à une production réussie. Un enseignant qui ne maîtrise pas la formulation et la passation des consignes de travail place inévitablement ses élèves sur le chemin d'un hors sujet ou de l'absence de réponse, donc de l'échec. Pour pallier cette difficulté, il est nécessaire pour les formés de connaître les critères qui guident la bonne formulation et la passation des consignes de travail, et de leur donner les moyens d'apprendre à leurs élèves à lire et à comprendre les consignes.

À son tour, un formateur qui se rend attentif à la formulation de ses consignes d'activités est un formateur qui place ses étudiants dans des situations d'investigation, soucieux de faire de ses interventions des moments de réflexion, de recherche, de réflexivité. Il se comporte dès lors comme il souhaite que ses élèves-maîtres se comportent avec leurs élèves futurs. La boucle de la cohérence entre temps et processus de formation, et temps et processus de futurs apprentissages des élèves, est bouclée.

Apports théoriques du formateur

Il s'agit de mettre à la disposition des formés un contenu théorique et des références bibliographiques pour renforcer leur maîtrise de l'élaboration, de la formulation et de la passation de la consigne, ainsi que la lecture et la compréhension des consignes chez les élèves.

Définition d'une consigne

Selon Le Petit Larousse illustré, édition 2011, « la consigne peut se définir comme une instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter ».

Jean-Michel Zakhartchouk distingue quatre formes de consignes :

- les consignes orales : levez le doigt pour répondre à cette question ;
- les consignes gestuelles : les consignes de sécurité devant un danger ;
- les consignes écrites : répondez par écrit aux questions correspondantes ;
- les consignes sous forme de dessins, de schémas, d'animations ou de photographies, afin de réaliser un montage ou une manipulation.

Dans un autre contexte, elle est aussi définie comme un commandement strict donné à un militaire, un gardien, lui précisant ce qu'il doit faire. Elle est un ordre que l'on donne à quelqu'un, un règlement à respecter.

Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en grande partie la qualité du travail effectué. La lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive. S'il s'agit d'une consigne de travail rédigée, c'est-à-dire une tâche précise à effectuer, il faut la valider à travers une expérimentation. Tel est l'esprit de Françoise Raynal et d'Alain Rieunier – Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ESF éditeur – 1997.

Importance de la rigueur dans le vocabulaire utilisé

Pour la formulation d'une consigne de travail, il est exigé de la rigueur dans le vocabulaire utilisé. À titre d'exemple, un enseignant dit à ses élèves : « On ne peut avoir d'enfant que lorsqu'on est grand. » Un élève lui pose alors cette question : « Les nains peuvent-ils avoir des enfants ? » Il faut en effet établir la différence entre grand et âgé.

Emploi des verbes mentalistes

En général, les verbes mentalistes manquent de précision. Il faut, dans la formulation des objectifs, les remplacer par des verbes exprimant des comportements plus clairs et plus précis. Ainsi, « comparer » pourrait par exemple devenir « noter les éléments identiques et les éléments différents » (Gérard de Vecchi – Aider les élèves à apprendre – Ed/Éducation - 2000)

La formulation des consignes

Dans l'évaluation des enseignements-apprentissages, il existe de bonnes consignes, tout comme il en existe de mauvaises.

Une mauvaise consigne :

- est soit trop vague et l'élève ne sait que faire ;

Exemple : « Fais une description vivante. »

- est soit trop bavarde et l'élève n'a plus rien à faire ;

Exemple : « Cite les trois adjectifs qualificatifs qui montrent, dans le 3^e paragraphe, que le narrateur est triste. »

- emploie des verbes généraux : imaginer, apprendre... ;
- manque d'informations et de précision concernant le matériel nécessaire orientant le type d'activité ;
- ou trop chargée, complexe, plusieurs consignes de tâches données en une seule ;
- ou confuse, mots peu clairs, à plusieurs sens ou difficiles.

Une bonne consigne :

- est explicite et facilite la tâche à entreprendre ;
- focalise l'attention de l'apprenant sur ce qui est important en fonction de l'objectif poursuivi ;
- est formulée à l'impératif ou au futur ;
- est précise tout en restant ouverte, mais de façon à ne pas communiquer le résultat ;
- est restrictive en ce sens qu'elle doit mobiliser des connaissances bien précises chez l'élève.

Comment exprimer une consigne ?

Une consigne comporte toujours un verbe qui indique la tâche à effectuer. Celui-ci doit être précis pour éviter toute ambiguïté. Il est recommandé, dans la formulation des consignes, l'utilisation de verbes qui ne portent pas à équivoque : souligner, encadrer, trier... toujours accompagnés d'un complément. Exemples : encadrer le sujet du verbe dans la phrase, trier les graines de baobab, souligner l'adjectif qualificatif contenu dans la phrase, poser cinq capsules sur la table.

Dans une consigne, il faut accorder de l'importance à la particule interrogative : où, quand, pourquoi, qui, que, comment, quel, etc.

Différence entre consigne et question

Paraphrasant Jean-Michel Zakhartchouk, la consigne peut se définir comme le fait de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer, dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé, la tâche à faire.

Quant à la question, elle est une demande que l'on adresse à une personne en vue d'apprendre quelque chose venant d'elle. En d'autres termes, elle peut être comprise comme une demande d'information adressée à un apprenant pour juger son degré de maîtrise d'un apprentissage. Elle pourrait avoir pour synonyme l'interrogation. La question peut être écrite ou orale, individuelle ou adressée à un groupe d'apprenants.

En analysant ces définitions, on peut donc déduire que la consigne est différente de la question, quand bien même, dans certains cas, elle se présente sous forme de question.

Comment bien passer une consigne de travail ?

Pour que la passation des consignes se fasse avec succès, il faut qu'elles soient bien formulées, qu'elles captent l'attention des élèves, qu'il y ait un climat de confiance, avec des éléments affectifs, rassurants, valorisants, motivants. Ex. : « C'est facile, vous l'avez déjà fait... » Il faut ajouter à tous ces principes l'appui méthodologique, une information sur le « comment faire la tâche ».

En d'autres termes, il s'agit de mettre l'élève sur la piste, de l'engager dans la tâche ; on peut faire usage soit du procédé de reformulation de la consigne par les élèves, soit du procédé de relance des questions lorsqu'elles ne sont pas bien comprises.

Il est essentiel pour l'enseignant de s'assurer que la consigne de travail est comprise.

Ces techniques favorisent la compréhension et la maîtrise des consignes, et, par conséquent, des réponses adéquates de la part des élèves aux tâches demandées.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- **Altet, M. et coll.**, (1994), *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF (scanné)
- **Altet, M., Bru, M., Bressoux, P., Lambert, C.** (1996), *Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Paris : les dossiers d'éducation et de formation n° 70*
- **Astolfi, J.-P. et coll.** (1997), *Pratiques de formation en didactiques des sciences*. Bruxelles : de Boeck
- **De vecchi, G.** (2000), *Aider les élèves à apprendre*. Ed/Éducation
- **Develay, M. (2000)**, *Les types de consignes*. Université Lyon 2. Entretien
- **Raynal, F. et Rieunier, A.** (1997), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. ESF
- **Zakhartchouk, J.M.** (1987), *Avec la collaboration de Florence Castineaud, Lecture d'énoncés et de consignes*. Amiens : CRDP (scanné)
- **Zakhartchouk, J.M.** (1996), *Comprendre les énoncés et les consignes*. Dans *Pratiques*, n° 90, juin 1996, pp. 9 à 25
- **Comment améliorer la compréhension des consignes en cycle 2**
<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2006/a/4/06a4039/06a4039.pdf>
- **Comment favoriser la compréhension des consignes**
https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00225.pdf
- **Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire**
<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00840651/document>
- **Lecture de consignes – Académie de Nancy/Metz**
<http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/pdf/57WoippyRAR2008-7-5b.pdf>
- **Travailler sur les consignes en formation – Les Cahiers pédagogiques**
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Travailler-sur-les-consignes-en-fo>

