LEVER LES IMPLICITES ET PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

TRAVAIL SPÉCIFIQUE SUR « LES CONSIGNES »

marie-noelle.dabestani@inspe-paris.fr
Julie.noel@inspe-paris.fr

SÉANCE 1

Plan des séances

- **Séance 1** - Au plus près de vos expériences

« Faire faire » ou « Faire apprendre » ? : **points de vigilance**

- **Séance 2** – « La boite noire de l'élève »

Registres d'apprentissages et malentendus socio-cognitifs

- **Séance 3** – Détours, Enseignement explicite, différenciation / coopération

1. Introduction

Retour historique:

Dans les années 80-90, on note une préoccupation grandissante des enseignants concernant les consignes.
Le mot n'appartenait pas au vocabulaire enseignant jusque dans les années 60-70. Peu de traces dans les manuels autour des consignes. Pas plus dans les instructions officielles.

=> primat de la discipline (Vincent, 1980), soin et application (Plaisance, 1980), mémorisation-restitution, répétition (ex: SB)

À partir des années 70-80, accélération**, le « niveau monte » (Baudelot et Establet, 1972),** introduction de la logique de compétences (Rey, Crahay)

⇒ **de la mémorisation-restitution à la compréhension-centration sur les procédures intellectuelles plus complexes.**

« Que fait [maintenant] un enseignant (qui veut faire apprendre) sinon donner des consignes (qui font entrer dans une tâche d'apprentissage)? P. Meirieu (1999).

- **Depuis les années 1990**

Désormais, au contraire, le travail pédagogique autour des consignes semble faire partie des tâches de base de l'enseignement.

D'un côté des discours communs sur les élèves : « Ils (les élèves en difficulté) ne comprennent pas les consignes », ils ne sont pas concentrés lors de la passation des consignes.
=> risque d'essentialisation/ **« ritournelle » du handicap socioculturel**.
Les prescriptions officielles se centrent sur la conception d'une « consigne idéale » et retravaillée pour être comprise des élèves les moins connivents.

De l'autre, des discours adressés aux enseignants : « Il est nécessaire de réfléchir aux consignes que l'on donne », « on doit se préoccuper de la manière dont les élèves les comprennent ».
« La consigne » est pensée comme une compétence-clé du métier enseignant .
« Tout cela fait partie du credo de tout enseignant qui se respecte, de ses missions fondamentales » (JM Zarkhartchouk)

=> **ritournelle techniciste** du métier de PE

=> Interroger de **manière relationnelle: « ce qui se joue » dans les interactions PE-élèves** lors de la passation des consignes, de la mise en activité des élèves.

Un mot ambivalent:

…..discipline, ordre scolaire, sanction, dévolution de la responsabilité à autrui

1. Une valise mise en consigne.
2. Il y a cinquante centimes de consigne sur la bouteille.
3. **Instruction formelle donnée à un militaire**, **fixant sa mission** dans diverses éventualités du combat ou du service de garnison.
4. **Instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter** : J'ai la consigne de ne rien dire.
5. **Punition consistant à retenir un élève dans l'établissement un jour de sortie ; retenue, colle.**
6. **Mesure de sécurité maintenant, pour des raisons diverses, la troupe dans ses casernements.**

À l'école :
La mise en activité des élèves: respect des règles scolaires dans l'espace de la classe

D'un processus de **dévolution de la responsabilité des apprentissages** aux élèves

- quelles sont les conditions côté enseignant?

Analysons une passation de consignes

Mettons un peu d'ordre…

Exemple d'une consigne entendue par des élèves de CP :

« Aujourd'hui vous allez faire la page 12 du fichier de lecture écoute Max tu vas pas savoir comment faire après alors vous commencerez par entourer toutes les lettres A comme ça en suivant bien ici (en montrant le support à tous) Ludivine j'ai pas dit de commencer encore puis vous écrirez en écriture cursive les mots des images (en montrant sur le support) comme ça en cursive vous pourrez vous aider du tableau et vous levez la main si vous avez besoin d'aide puis quand vous aurez fini vous écrirez votre prénom tout en bas de la feuille pour la déposer sur mon bureau Alors pour faire ce travail vous avez besoin de votre crayon, de votre gomme ».

- quels types d’infos?

- **Une passation « à l'oral » des consignes pas si simple à suivre**

Mode de communication des consignes	Rôle de l'enseignant pour « faire passer la consigne »	Rôle de l'élève
LANGAGE ORAL	EXPLIQUER	Mémoriser les étapes
ET Des traces « écrites » en appui (affichages, fiche…)	EXPLIQUER	Découvrir/comprendre les symbolisations, le mode de lecture des supports
ET Des gestes déictiques, la monstration	MONTRER	Mémoriser les étapes Découvrir/ comprendre l'usage du matériel dans ce contexte spécifique

Premier angle d'analyse des consignes:
Un mode pluriel de communication qui varie selon l'âge des élèves.
Une première approche relationnelle de cette communication.
BESOIN de déchiffrer de nombreuses informations pour les élèves
=> **Passer une consigne: du « dit », de « l'écrit », des « gestes » : penser et anticiper l'ensemble de ses dimensions**
Ex: bien avoir préparé les supports écrits (ne pas interrompre la passation en raison d'un matériel non anticipé).

Une proposition de **typologie des contenus des consignes** données par les PE:

Des consignes entremêlées	exemples	L'enseignant attend de l'élève
les règles de vie de la classe	« En silence », « sans bousculer votre camarade », « en levant la main… »	**un engagement moral:** « respecter les règles définies et participer/ s'enrôler dans l'activité qui lui est imposée
Une organisation pédagogique	« sortez votre matériel; rejoignez votre atelier… », « travaillez en binôme »…	**un engagement instrumental:** utiliser les outils définis par l'enseignant
des opérations techniques: ce qu'il faut « faire »	« découpez, collez, empilez, faites des ronds, entourez les A… » :	**un engagement instrumental :** « faire un ensemble de tâches »
des opérations cognitives: sur les procédures intellectuelles	« comptez les jetons », « reconnaitre une lettre, une syllabe	**un engagement intellectuel** mobiliser des connaissances langagières et cognitives faire sens des tâches prescrites comme enjeu d'apprentissage
des enjeux langagiers: « parler sur »	« explique comment tu as repéré la lettre A »	

Vers un enseignement plus explicite :

Se rappeler de manière incessante que les élèves sont <u>soumis à un flux quasi continu d'informations</u> (entendues, vues) à traiter de façon relationnelle.

Il est attendu des élèves qu'ils soient en mesure:

- **Comprendre les mots utilisés, la syntaxe,** (risque élèves allophones, maîtrisant peu la langue française ou le « langage scolaire »)
- **de trier les informations** (les remarques sur Max et Ludivine ne s'adressent pas à tous)
- de **mémoriser** toutes les étapes (ne pas oublier d'inscrire son prénom)
- de les **hiérarchiser** (« ce qui est important ici c'est d'identifier la graphie et le phonème d'une lettre »)
- d'**anticiper la réalisation finale:** un exercice d'entraînement au repérage de la graphie et phonie d'une lettre…

D'où la nécessité de
- **Prendre le temps** de créer les conditions effectives d'écoute/ mettre les élèves en réflexion: dévolution
- **De faire des choix**
- favoriser les rappels par vous et par les élèves eux-mêmes dans différents moments: **lors de la « passation de la consigne », en séance pendant que les élèves sont en activité, en fin de séance pour un bilan**

ANALYSE DE SÉANCES

Temps 1 : individuel

- ***Décrire** la scène*
- *Identifier les modalités de **passation de la consigne** »*
- *Identifier ce qui fait **obstacles** à certains élèves*

Temps 2 : Mise en commun

- ~~Situation 1 (EM): le papier cadeau en MSM~~
- ~~Situation 2 (EM et CP/CE1): Phonologie en GS / CP~~
- Situation 3 (EM et CP et CE1): reconstituer une phrase en GSM/CP
- Situation 4 (EE) : la séance d'orthographe en CM2

SITUATION 1

- E: samedi je suis allée faire des courses et alors pour les moyens j'ai trouvé de drôles de jolies choses. Alors regardez bien les moyens. Regardez ce que j'ai trouvé.
- L'enseignante s'est saisie des feuilles sur lesquelles sont collées des morceaux de papiers brillants ayant des motifs graphiques.
- E : qu'est-ce que c'est? D'où ça peut venir?
- Él: d'un magasin de Noël
- E: d'un magasin de Noël oui et c'était? C'était des papiers cadeaux. Et je les ai trouvé beaux. Regardez voir. Je me suis dit que les moyens allez pouvoir en choisir un?
- Él: moi aussi?
- E: ah oui mais tu choisiras après, d'abord les moyens
- Plusieurs: Moi aussi?
- E : oui écoutez attendez voir. Ecoutez bien les moyens ce qu'il va falloir faire. Je m'étais dit qu'il était beau ce papier cadeau là et que vous vous alliez pouvoir le continuer sur la feuille. Celui-là, il est fait comment ce papier cadeau?
- Él: vert
- E: Vert et qu'est-ce qu'il y a dessus?
- Él: des ronds
- E: des ronds alors peut-être que vous allez pouvoir le continuer celui-là
- Él: faire les mêmes choses
- E: voilà essayez de reproduire les mêmes choses à côté de le continuer
- Él: moi je sais faire des lunes
- E: mais est-ce qu'il y a des lunes?
- Él: non
- E: alors après si tu veux en fabriquer un papier avec des lunes comme tu veux tu pourras comme tu le désires
- Él: moi je vais me fabriquer un papier cadeau
- E: on va déjà continuer celui qui est commencé aujourd'hui et puis après on pourra
- él: moi je veux faire des soleils
- E: oui mais les moyens d'abord là c'est pas pour toi ma puce. C'est les moyens car ce sont les très grands vous le ferez après

Bautier et Goigoux, 2004 *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, Revue française de pédagogie pp. 89-100

SITUATION 2

Exploitant l'univers animalier d'un album étudié par ailleurs, la maîtresse construit sa séquence hebdomadaire d'étude du code graphophonologique en la présentant ainsi :

« tous les animaux du village veulent aller chez la poule // pourquoi ? // pour faire la soupe aux cailloux / mais le loup a peur qu'il y ait trop de monde / le loup ne veut pas tout le monde / il va choisir les animaux qu'il va laisser rentrer // chez la poule ».

Un élève l'interrompt : « ça devrait être la poule qui choisirait parce que c'est la maison de la poule ».

La maîtresse acquiesce : « oui mais c'est le loup qui décide aujourd'hui // vous me proposez des animaux qui viennent frapper chez la poule et moi je fais le loup // et je dis si je le veux ou si je ne le veux pas ».

Les enfants proposent alors des noms d'animaux que la maîtresse accepte ou rejette en grondant comme si elle était le loup. Après avoir laissé fuser les premières propositions (tigre, éléphant, lézard, biche, cochon, coq, anaconda géant, serpent, rhinocéros, canard, coq, dinosaure, etc.), elle accepte « les poussins ». « Parce que c'est petit » commente un élève.

La maîtresse précise alors sa consigne : « on s'arrête // si vous n'écoutez pas le nom des animaux vous n'allez pas comprendre comment le loup les choisit. Écoutez bien, je crois qu'il faut bien écouter. »

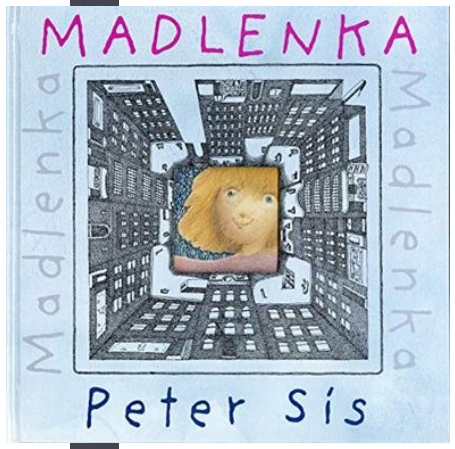
(suite)

Après de nouveaux échecs puis un second succès (« souris »), un élève propose « rat ». Ce phénomène d'association sémantique se répète à plusieurs reprises au cours de la phase 1 : après « grenouille », un élève suggère « crapaud », après « loup » un autre propose « renard », etc. Après 5 minutes de cette recherche au cours de laquelle le loup accepte « souris, poussin, ours, loup, poule et mouton » et rejette une trentaine d'autres propositions, la maîtresse répète les noms retenus en accentuant le phonème [u] (c'est-à-dire en le prolongeant et en augmentant son niveau sonore) puis en le faisant accentuer par tous les élèves.

Elle incite l'un d'entre eux, qui a découvert la règle de tri, à la formuler publiquement. Elle la reformule puis suggère de continuer le jeu « en ne proposant que des animaux où on entend [u] ». Elle invite ensuite un élève à prendre sa place pour valider ou invalider les propositions de ses camarades (il prend le rôle du loup). Une majorité d'élèves respecte la consigne mais six ou sept d'entre eux, les moins performants dans l'apprentissage de la lecture, continuent de proposer des réponses erronées (chien, renard) par association sémantique : après l'acceptation de « pou », par exemple, un élève propose « puce ». La maîtresse fait alors de nouveau référence à la règle phonologique pour inciter l'enfant à corriger sa proposition.

Situation 3: reconstituer une phrase





Je m'appelle : .....

Je m'appelle : .....

Découpe les mots.

Colle la phrase dans l'ordre.

heureuse	car	Madlenka	est	dent	bouge.	sa

2 9:39PM

Description de la scène :

1/ Dans une classe de GSM, en octobre, la PE présente l'activité aux élèves en regroupement. Elle guide les élèves à faire le récit de l'album Madlenka lu les jours précédents.
2/ Quelques élèves formulent à l'oral un élément du récit et elle se ressaisit de différents éléments exprimés par les élèves de type « Madlenka, elle est contente », ou encore « elle a perdu sa dent ».
3/ Elle reformule « donc Madlenka est heureuse car sa dent bouge ».
4/ Elle présente cette phrase écrite sur une bande papier
5/ Elle donne la consigne pour les ateliers : « vous allez découper les étiquettes-mots et les coller en suivant le modèle de la phrase ».
6/ Elle rappelle les modalités de travail : les élèves en autonomie doivent s'installer à des tables en îlot (groupe) sur laquelle sont déjà mises au centre les outils de travail: fiches, bande individuelle de la phrase modèle, barquette de ciseaux et de colle. (fiche détaillée diapo suivante)
7/ Elle prend en charge un groupe d'élèves : groupe en difficulté/ ou qui ont « du mal à se mettre au travail »

Christophe Joigneaux observe simultanément les stratégies de deux élèves proches.

⇒ *Observation de la photographie par Joigneaux:*

Que fait Lina? Lyna a pris son temps: elle a organisé son espace de travail : récupéré une paire de ciseaux et un pot de colle. Elle a placé à l'horizontal la bande modèle sur le coin gauche de sa table. Puis elle a observé le premier mot (Madlenka) à placer sur la phrase modèle. Elle a orienté son découpage pour obtenir l'étiquette qui lui correspond (pour des raisons techniques, les premières étiquettes (heureuse car) ont aussi été découpé mais elle ne les a pas divisé car seul le mot Madlenka l'intéresse à ce stade. Elle colle aussitôt l'étiquette « Madlenka ». Elle poursuit de même. Entre temps elle a aussi aidé Chourouk (d'où aussi les écarts dans leurs réalisations).

Que fait Chourouk? Chourouk enchaîne ses actions par séquence. Elle découpe toutes les étiquettes et les laisse éparses sur la table. Au moment de les placer, elle ne retrouve pas toutes ces étiquettes. Certaines sont tombées. Avec Lina, elles récupèrent les étiquettes tombées par terre et à la demande Chourouk. Elles ont pris beaucoup de temps et Lina l'aide rapidement à reconstituer la phrase à deux reprises (d'abord « Madlenka est heureuse » puis dans un deuxième temps « car elle a perdu sa dent ») en ordonnant les étiquettes dans l'espace réservé

Après cette photo, description de ce qu'observe Joigneaux:

La maîtresse circule d'un atelier à un autre et valide le travail de Chourouk. Elle demande juste à Chourouk de coller maintenant les étiquettes.
Chourouk pousse d'un geste de sa main toutes les étiquettes pour libérer l'espace de collage puis colle les étiquettes dans un ordre aléatoire. Mais pour les coller, elle est obligée de les déplacer et l'ordre est bouleversé.

SITUATION 4 CM2

Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.) (2011).
La construction des inégalités scolaires.Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement
Chapitre rédigé par Stéphane Bonnéry

Séance d'orthographe des noms masculins et féminins se terminant en [e] [te] [tje]

La PE propose un support individuel (aussi affiché au tableau) contenant une liste de 41 mots (sur la partie gauche) dont voici les premiers: un cahier- une poupée- un pied- la gaieté- un côté- le nez- une entrée- le clocher- la montée- le scarabée….

Le support élève est accompagné d'une consigne écrite: « Classe les noms dans le tableau ». La demi-page droite est formée de deux colonnes « noms féminins , noms masculins » et de trois lignes « noms terminés en [e], [te] [tje]. Les élèves ne sont pas surpris, ils sont l'habitude dans cette classe que le professeur dise « qu'à la suite de l'exercice, on écrira une petite leçon ». La maîtresse précise ensuite à l'oral, que « quand ils recopient les mots dans le tableau, il faut mettre la terminaison en rouge ». La PE circule ensuite dans la classe pour contrôler la mise en activité des élèves.

La maîtresse accorde pour les élèves faibles une grande attention à l'application dans le travail et notamment à l'écriture (taille et calligraphies correctes): « il y a beaucoup de mots donc n'écrivez pas trop gros. D'accord Johanna? On essaie d'écrire bien, même si c'est quelque chose qu'on fait à l'essai. Et si vous n'avez pas la place de mettre tous les mots, bon ben vous avez quand même une grande partie pour écrire après la…le reste de la leçon ». Le temps passant, la PE indique à l'oral « qu'il n'est pas nécessaire de classer tous les mots ». Mélanie et Doha montrent qu'elles sont frustrées et gênées intellectuellement car pour elles, l'essentiel du travail résidait avant tout dans ce premier tri des mots de la liste dans les cases.

« Doha: et Maîtresse, normalement y a aussi « un oreiller » dans les noms masculins…

Ens: oui mais y en a plein

Doha: ah on les met pas tous?

Ens: vous pouvez les mettre tous, moi j'en corrige que quelques uns. Alors dans les sons [te]… »

Seuls les élèves initiés, comme Charlotte, abandonnent rapidement le classement des mots pour se consacrer à copier et compléter le texte lacunaire de la leçon rédigé au tableau. Charlotte prend ainsi de l'avance et complète a posteriori son classement pour avoir toutes les catégories orthographiques et avoir une fiche d'exercice conforme à la leçon.

POINTS DE VIGILANCE

- « Pratiquer explicitement ce genre de questionnements oblige l'enseignant à entrer davantage dans la démarche des élèves, dans leurs représentations et l'aidera, en séance, à être à l'affût de leurs réactions, à les solliciter sur leurs manières de procéder et sur leurs difficultés ». JMZ

Discipline scolaire (domaine d'apprentissage) et savoirs
Quels sont les savoirs en jeu?
Quels sont les connaissances déjà-là à mobiliser pour acquérir les nouveaux savoirs
Quel est mon objectif: mesurer des acquis, exercer ou mettre en recherche?

Choix de l'activité, de la situation d'enseignement
L'activité choisie est-elle réellement au service des savoirs visés?
Ne risque-t-elle pas de les maintenir dans un registre personnel, affectif? « un habillage excessif des tâches scolaires »?

Ex: la « maison de la poule »

TOUS les élèves le savent-ils?

- « Pratiquer explicitement ce genre de questionnements oblige l'enseignant à entrer davantage dans la démarche des élèves, dans leurs représentations et l'aidera, en séance, à être à l'affut de leurs réactions, à les solliciter sur leurs manières de procéder et sur leurs difficultés ». JMZ

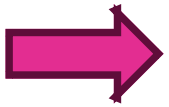
Les procédures cognitives ET langagières: passer du Faire à l'apprendre

Quelles sont les différentes procédures? De la plus « simple » à la plus experte.

Comment formuler clairement la procédure à enseigner?

Est-ce que je ne risque pas d'évaluer surtout la compréhension des consignes?

Est-ce que j'attends des initiatives et des réponses plurielles?



TOUS les élèves identifient-ils les procédures?

Questionner les élèves pour qu'ils adoptent une posture réflexive:
comment? Comment tu vas faire cette tâche?

Sur le but: Pourquoi? qu'est-ce qu'on attend de toi dans cet exercice? À quoi va-t-il ressembler à la fin (anticiper)?

Exemples de pratiques

Donner du temps à chaque élève pour réfléchir (« chacun réfléchit en silence pendant 30'', 1' » puis nous écouterons vos réponses)

Demander aux élèves de se représenter l'activité dans leur tête (« se faire le film » Cèbe)

« donner la réponse » à une situation : Comment cela a–t-il été possible?

Penser la prise de parole et sa distribution

- L'organisation de la prise de parole ne fait pas toujours l'objet d'une attention particulière. Elle est pourtant décisive pour permettre ou faciliter l'activité intellectuelle de l'élève dans les temps d'apprentissage collectifs. Quelques pistes :
- ralentir le rythme de la classe : poser une question et laisser quelques minutes de réflexion individuelle silencieuse (puis à deux le cas échéant…) avant de solliciter les élèves ;
- solliciter tous les élèves : créer des habitudes de fonctionnement qui sollicitent tous les élèves au-delà des quelques-uns (en réussite) qui demandent ou prennent fréquemment la parole, en évitant les effets de stigmatisation…

« Pratiquer explicitement ce genre de questionnements oblige l'enseignant à entrer davantage dans la démarche des élèves, dans leurs représentations et l'aidera, en séance, à être à l'affût de leurs réactions, à les solliciter sur leurs manières de procéder et sur leurs difficultés ». JMZ

Langage, « les mots de la discipline »
Quels sont les mots que je veux mettre en exergue?
Quand et comment transmettre et mettre les élèves en production de ce langage?

→ Pour TOUS les élèves

« Parler de »…/ « Parler sur les mots » (scolariser/secondariser la situation)
La maîtresse : - Donne-moi un mot où l'on entend [wa] .
Les élèves : - un roi (réponse attendue, la dimension linguistique est privilégiée)
- mais c'est le chien qui fait oua (dimension cognitive)
- moi, j'ai peur de l'oie chez ma mémé (dimension affective)

(ex Brigaudiot)

« Que lis-tu? » : une lettre, un mot, une phrase?

Être vigilant avec les étiquettes (alternance d'étiquettes-mots et d'étiquettes-lettres) qui nécessitent une flexibilité qui n'est pas toujours pré-requise.
Comment le lis-tu? En déchiffrant? Tu le connais par cœur (voie directe ou indirecte)?

« Pratiquer explicitement ce genre de questionnements oblige l'enseignant à entrer davantage dans la démarche des élèves, dans leurs représentations et l'aidera, en séance, à être à l'affût de leurs réactions, à les solliciter sur leurs manières de procéder et sur leurs difficultés ». JMZ

Passer la consigne

Ma consigne ne risque-t-elle pas de dissoudre les enjeux d'apprentissages? De supprimer tout enjeu intellectuel (sur-étayage)?
Comment revenir en séance sur les enjeux d'apprentissage?

Aider les élèves

Quels sont les types d'aides que je peux apporter en séance?
Est-ce que je souhaite aider tout de suite les élèves? Quand et comment? Selon les besoins des élèves?
Selon quelle modalité organisationnelle? (transition)

Que retient-on ?