

La consigne en maternelle et définition de la tâche

Source : article de Marie –Thérèse Zerbato-Poudou paru dans la revue pratique n° 111-112

Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU

Maître de conférences IUFM d'Aix-Marseille, Maître de conférences IUFM d'Aix-Marseille, CIRADE, EA 848, Université de Provence

À l'école maternelle où l'enfant acquiert le métier d'élève, il s'agit pour lui de s'approprier les règles du « jeu scolaire », les comportements favorables à l'apprentissage tels que l'écoute, la prise de parole, l'attention, le respect de la consigne, l'achèvement de la tâche. Cependant, comprendre une consigne est une chose, donner du sens à la tâche en est une autre.

Comment se caractérise la tâche scolaire ?

La tâche repose sur un scénario bien réglé et ritualisé : énoncé de la consigne, successions d'actions, validation ou évaluation du résultat.

Ce sont les instructions ou consignes qui orientent l'action; c'est au cours de cette phase que le sujet se représente l'action et son produit, anticipe et planifie son activité sous forme d'une représentation subjective qui déterminera la forme de son intervention. Réaliser une tâche requiert une organisation mentale. La consigne joue un rôle essentiel dans ce processus.

La réalisation d'une tâche mobilise d'autres compétences que la seule compréhension de la consigne. Elle fait appel à des dimensions temporelles au niveau de l'organisation de l'action, aux conduites d'achèvement de la tâche, à son inscription dans un ensemble qui lui donne sens. La tâche n'existe que pour donner forme au travail scolaire, aux apprentissages. Elle s'inscrit dans une histoire de classe, dans une expérience scolaire passée et un futur à construire. Elle fait écho à ce qui se passe à d'autres moments. De ce fait, son contenu ne peut avoir de sens que référé à un ensemble plus vaste, ce qui nécessite d'aller au-delà des finalités concrètes immédiates. C'est bien là que se situe la difficulté pour certains élèves : donner du sens à la tâche, comprendre dans quel objectif d'apprentissage elle s'insère, et, plus simplement, relier l'exercice à la discipline de référence.

Que signifie la tâche pour les élèves de maternelle ?

La mise au travail du petit enfant se produit relativement tôt lors de son entrée à l'école maternelle, il est sollicité pour faire un "joli" dessin, confectionner un puzzle "comme il faut"...Petit à petit, l'élève va comprendre que les demandes de l'enseignant ne sont pas gratuites et qu'il doit les accomplir selon les directives données et l'attente d'un résultat qu'il anticipe rarement. La compréhension de la tâche scolaire est supposée se faire

progressivement, par le jeu d'observations, de répétitions, au gré du processus de maturation.

Construction du concept de tâche par les élèves de l'école maternelle

Petite section	Moyenne section	Grande section
Le plaisir sensori-moteur domine et neutralise les objectifs de la tâche (les élèves ne sont pas capables d'avoir une vision d'ensemble)	Les élèves ont également une vision limitée et parcellaire de la tâche, mais ils commencent à en ordonner les actions (elles sont le plus souvent juxtaposées)	L'activité plus rationalisée : les élèves peuvent se représenter la tâche dans sa totalité, orienter leur action, la planifier et la contrôler en partie, ils maîtrisent leur impulsivité motrice.

Cependant, au-delà de 6 ans parfois, la tâche et son résultat n'en font toujours qu'un. Ceci révèle la difficulté qu'ont certains élèves à décontextualiser leurs actions, à les détacher du contexte pédagogique de l'exercice en cours.

On constate que pour les élèves de maternelle, comprendre la tâche est un apprentissage en soi qui repose sur l'appropriation des "règles du jeu" scolaire. La consigne ne suffit pas à elle seule à éclairer les élèves, étant elle-même à décrypter.

Si l'orientation de la tâche dépend étroitement de l'énoncé de la consigne, d'autres épisodes contribuent à la préciser. Compte tenu de ses aspects temporels, **les régulations en cours d'action**, les réajustements, les relances, sont autant d'interventions dont le but est de maintenir ou de rappeler le sens initial, l'objectif défini par la consigne. De même, le moment de validation ou **d'évaluation** est d'autant plus important qu'il permet non seulement de signifier la clôture de l'action, mais également de répéter la consigne, d'effectuer un retour sur les modalités d'exécution, de créer un espace supplémentaire pour comprendre les finalités de la tâche.

Les trois volets qui composent la tâche : la consigne, le guidage et l'évaluation, ont un rôle qui va au-delà de leur fonction première : ils permettent d'inscrire la tâche dans un ensemble qui lui donne sens.

La consigne, le modèle

La consigne est le premier volet destiné à définir la tâche. Elle est porteuse d'informations permettant 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. Cependant, le passage de l'instruction à la compréhension de la tâche n'est pas simple. **Comprendre la consigne ce n'est pas pour autant comprendre les finalités de la tâche.**

À quelles conditions la consigne permet-elle à l'élève de faire la distinction entre les aspects matériels de l'action et ses objectifs d'apprentissage ?

La compréhension de la tâche nécessite un apprentissage de la part des élèves de maternelle. Il en est de même pour la consigne, car même si celle-ci est simple, les élèves n'en appréhendent pas d'emblée toutes les dimensions. Elle est le plus souvent comprise par les plus jeunes comme un signal déclencheur d'action plutôt que comme un organisateur de l'action. Elle ne leur est donc pas toujours d'une aide efficace pour réaliser la tâche et en comprendre les objectifs. De plus, l'impulsion et l'excitation motrice sont dominantes chez les plus jeunes, ce qui introduit des décalages entre la représentation de l'action et son exécution. Ce n'est que plus tard que la consigne sera comprise comme une contrainte et ensuite comme un guide et un appui. Il faudra attendre l'âge de 5 ans pour que la consigne commence à jouer son rôle de régulateur de l'action. Cependant, si la consigne est complexe, les élèves n'ont pas une vue d'ensemble des actions à réaliser, ils isolent et juxtaposent les différentes tâches. La consigne est alors impuissante à diriger pleinement la conduite.

À l'école maternelle, la consigne est principalement verbale. Toutefois, le recours au modèle (humain ou matériel) est fréquent. Il accompagne la consigne verbale pour parfois s'y substituer, dans la mesure où le modèle semble d'une approche plus directe et accessible. Dans ce cas également, il faut se méfier des apparences, car se pose pour le modèle le même problème que pour la consigne, problème qui est lié à la compréhension de ses fonctions. Suivre les règles d'un modèle est une opération plus complexe qu'il n'y paraît. Le modèle matériel à copier n'est pas appréhendé par l'enfant selon la conception adulte pour qui le modèle est un objet de référence, régulateur d'action. Pour reproduire un modèle matériel (ex. : modèle graphique), l'activité perceptive comme l'activité motrice sont sollicitées. Il s'agit donc de prélever des informations, de les isoler, d'en discriminer les différentes composantes, de les organiser en un tout sur le plan mental et posséder des habiletés motrices pour les reproduire. Ce n'est que vers 5-6 ans que l'enfant comprend le modèle comme un guide et un appui. Cette analyse permet de relativiser le rôle supposé facilitateur du modèle et de souligner les difficultés liées à son emploi. La redondance d'informations en maternelle n'est pas inutile. Encore faut-il s'assurer que cette redondance n'induit pas des difficultés supplémentaires d'interprétation. **L'énoncé des consignes et la présentation du modèle doivent faire systématiquement l'objet d'une vigilance toute particulière** ; ne contenant pas leur finalité propre, ils doivent être mis en relation avec les autres structures de la tâche pour que leur fonction soit activée.

En ce qui concerne la compréhension des objectifs d'apprentissage de la tâche, de ses finalités, à l'école maternelle, les énoncés de consignes sont rarement explicites. Par exemple, dans des situations familières où les élèves doivent remettre en ordre un texte, une phrase, en collant des étiquettes porteuses d'écrits ou d'images, on relève fréquemment ce type de consignes :

"Il faut découper et remettre au bon endroit en regardant le modèle..." "Il faut mettre en ordre les étiquettes..." "On va travailler sur la recette, aujourd'hui il faut découper les images,

les mettre dans l'ordre et les coller sur une feuille..." "Vous faites pareil (sous-entendu, comme le modèle), vous découpez et collez..."

Dans ces situations, on remarque que les consignes portent sur le produit à réaliser, les actions concrètes, les supports (les étiquettes, les images), le résultat, et non sur les intentions d'apprentissage. Remettre au bon endroit ou faire comme le modèle ne donne aux enfants aucune information sur la finalité de leurs actions.

Consigne permettant d'orienter l'attention de l'enfant vers la finalité didactique de la tâche : *" vous allez remettre en ordre les mots de la phrase : "Le lapin mange une carotte", il faudra coller les étiquettes pour que l'on puisse lire correctement la phrase"*

Dans ce cas, non seulement une direction est donnée à l'action matérielle, coller les étiquettes, mais la finalité de ce travail de collage est également précisée : reconstruire une phrase. On remarque également que la consigne annonce le critère d'évaluation, pouvoir lire correctement la phrase.

L'évaluation

Le moment de l'évaluation de la tâche est propice à un retour sur la consigne ce qui permet de renforcer les informations à son sujet. En principe, la consigne est également porteuse d'informations pour l'évaluation du produit. Il est donc légitime que ces deux volets qui encadrent la tâche soient en étroite interaction. Le moment de l'évaluation de la tâche doit être compris comme un acte dépassant le simple constat de réussite ou d'échec. En effet, le simple constat d'achèvement de la tâche (" tu as fini, c'est bien") n'est qu'une simple validation. L'évaluation quant à elle, suppose la prise en compte de critères qui permettent non seulement une analyse du produit fini en référence à des éléments pertinents mais également de donner du sens à l'activité de l'élève comme à l'objet d'apprentissage.

A l'école maternelle, les enseignants sont régulièrement conduits à apprécier le travail des élèves. Cette pratique consiste la plupart du temps en une validation rapide du résultat, seuls les élèves ayant commis des erreurs font l'objet d'une attention particulière qui donne lieu à des interactions. Pour les autres, tout se passe comme si le résultat garantissait la pertinence du fonctionnement cognitif.

Dans cette optique, la réponse attendue et l'objectif d'apprentissage se superposent et se confondent. Les élèves peuvent pourtant réaliser correctement un exercice sans en avoir pour autant compris les finalités. La bonne réponse n'est pas un critère suffisant pour décider si l'objectif a été atteint. Par contre, une analyse du produit, réussi ou non, en référence aux critères de réussite et de réalisation permet de préciser les enjeux de l'exercice et d'identifier les procédures de résolution.

Lorsque les élèves ont réussi, on remarque la rapidité de la validation. L'enseignant ne s'attarde pas, il est clair que le produit conforme est accepté d'emblée comme garant d'un fonctionnement cognitif adéquat. Il n'y a aucun dialogue, aucune référence aux critères de réussite. On peut souligner ici aussi, la référence privilégiée aux actions concrètes.

Les enseignants s'attardent auprès de ceux qui ont commis des erreurs dans le but de les aider à les rectifier. Les élèves ne possédant pas les critères de réussite, si ce n'est la référence au modèle ou aux injonctions des enseignants, leur recherche tâtonnante s'avère souvent aléatoire et ne tire pas son origine d'une analyse de l'objet d'apprentissage. Ils s'inscrivent dans un processus de « conformisation » et non d'apprentissage ce qui renforce la centration des élèves sur les aspects formels, techniques de la tâche.

Exemple d'évaluation positive : l'enseignante s'adresse au groupe qui a fini sa tâche :

" Je vais voir si c'est réussi, est-ce que je peux lire la phrase "Le lapin mange une carotte »

L'enfant et l'enseignant lisent de concert en suivant les mots avec le doigt. Il ne s'agit plus d'une simple validation mais d'une évaluation en référence à la consigne, aux critères mais aussi à la fonction sociale de l'écrit (la phrase peut être lue par un tiers) : pouvoir lire le message. L'enseignant procède ainsi pour tous les travaux, réussis ou non. Ainsi, la lecture conjointe de la phrase est faite à plusieurs reprises, chaque enfant du groupe y est confronté et anticipe souvent sur ses erreurs ou oublis. L'expérience individuelle devient un acquis collectif.

Le moment du guidage : création d'un espace social et discursif.

L'enseignant accorde plus particulièrement de l'attention aux élèves qui produisent des erreurs ou sont en difficulté, l'objectif étant de les aider à corriger leurs erreurs, à réguler leur action. Ces moments là sont particulièrement propices aux interactions verbales adulte-élève susceptibles non seulement d'aider à l'auto-régulation mais également à donner du sens à l'activité. Se crée alors un contexte dont la nature n'est pas sans incidence dans la construction du rapport au savoir. Cet étayage, temporellement situé entre la consigne et le moment de l'évaluation, n'est pas indépendant de ces deux phases sur lesquelles il s'appuie et agit en retour. En effet, le moment est propice pour rappeler la consigne, vérifier la compréhension, aider l'élève à en comprendre le sens. **Dans cette situation, le choix des termes utilisés par l'enseignant pour aider l'élève se révèle essentiel.** En effet, lorsque l'élève rencontre des difficultés, le maître a tendance à simplifier son discours pensant, parfois à juste titre mais pas toujours, que la consigne n'est pas comprise parce que trop longue ou complexe. D'autres dimensions peuvent limiter cette compréhension. Cependant, le choix des termes se révèle néanmoins essentiel pour aider l'élève à élaborer des représentations sur son activité comme sur l'objet d'apprentissage.

Comment le contexte langagier participe de la compréhension de la consigne et de la tâche ?

Exemple sur l'apprentissage de l'écriture : l'élève doit exécuter la copie d'un mot. Les pratiques habituelles consistent majoritairement à décrire les lettres ou les segments de lettres à l'aide d'analogies : tracer un serpent (pour le s), une vague (pour le v), un pont ou une canne (pour les arceaux des n et m)...Ce codage destiné à faciliter la mémorisation du "portrait" de la lettre, conduit à inscrire l'objet d'apprentissage, la langue écrite, dans un contexte inapproprié : un dessin. L'acte d'écrire se déroule hors contexte d'écriture. L'attention de l'élève est attirée sur la forme des lettres, sur les habiletés motrices ce qui ne lui

permet pas d'élaborer une réflexion sur l'écrit, sur ses modes de fonctionnement, sur son usage.

L'adulte prend essentiellement appui sur les caractéristiques formelles de l'écrit. L'attention des élèves est principalement centrée sur la réponse graphique attendue, sur la réussite de la tâche. Par ailleurs, l'action n'est pas analysée du point de vue du fonctionnement de l'objet étudié (la langue écrite) mais du point de vue de la conformité avec le modèle, de l'expérience concrète, de la réussite technique. Ces pratiques ne favorisent pas le partage de l'intention d'apprentissage de l'enseignant. Le principe de conformité gomme les autres aspects de cette activité d'écriture. Les termes utilisés réduisent les fonctions du langage et ramènent l'écriture à une suite de tracés décontextualisés du système d'écriture, les lettres, décrites à l'aide d'analogies, sont rarement nommées. Le contexte ainsi créé s'éloigne du contexte langue écrite.

Rien n'interdit de décrire la forme des lettres à l'aide d'analogies, mais il est nécessaire de procéder à un détachement progressif par rapport au contexte concret, c'est à dire faire référence au concept, nommer les lettres, inscrire l'activité dans un contexte social d'écriture.

Exemple : la tâche consiste pour l'élève à copier le mot NOEL écrit en majuscule d'imprimerie sous ses yeux. Une seule lettre est tracée par l'élève : le O.

E : est-ce que tu as su écrire NOEL ?

B : oui

E oui...tu as tout écrit ?

B : non, j'ai fait le rond

E : oui, tu as écrit une lettre, celle-ci, comment elle s'appelle déjà ?

B : un rond

E : oui mais c'est un "O". Tu as su écrire le "O", est-ce que tu as su écrire les autres lettres ?

(B fait un signe de tête négatif et insiste) : C'est un rond

E : oui, pour écrire le "O" de NOEL il faut tracer un rond. Mais c'est un "O"

B : c'est un "O" ? (étonné)

E : oui

B : alors, je sais écrire !

La lettre est détachée de son contexte concret, de son aspect formel : le rond pour être inséré dans le contexte langue écrite, le mot, la lettre "O". En signifiant la nature sociale de l'objet, l'enseignant permet à l'élève de donner du sens à son activité qui n'est pas seulement une activité de dessin (le rond) mais une activité d'écriture. Il procède à un va et vient entre les deux contextes : " pour écrire le "O" de NOEL, il faut tracer un rond". C'est ce

va et vient qui permet à l'élève d'envisager les différents objectifs de la tâche : objectif concret et didactique.

Ainsi la signification que donnent les élèves à leur activité dépend étroitement des formats d'échanges institués par le maître. L'activité de guidage, dans ses aspects langagiers, se révèle importante pour donner du sens à la tâche, à la consigne, et à l'évaluation qui va suivre.

Conclusion :

Dans la mesure où la compréhension de la tâche scolaire est fondamentale pour que l'élève construise un rapport au savoir adéquat, il apparaît que l'énoncé de la consigne doit être considéré dans toutes ses dimensions. Ce constat s'impose d'autant plus à l'école maternelle où le rôle de la consigne n'est pas accessible d'emblée par les jeunes élèves. Le moment de l'évaluation doit renforcer le rôle de la consigne puisque ces deux volets de l'activité se répondent. De même le guidage de l'action offre un moment propice à l'explicitation de consignes.

De la sorte, ces trois épisodes qui structurent la tâche et lui donnent sens ont chacun une importance fondamentale dans l'élaboration du processus de compréhension de la tâche. Chacun d'eux, bien qu'ayant sa propre logique et sa construction spécifique ne contient pas en lui même sa propre finalité, il s'inscrit dans un ensemble qui lui donne sens, ensemble que ces 3 épisodes contribuent à construire de concert. En conséquence ils constituent un triptyque qui signifie *la tâche*.