

Entraîner les élèves à comprendre des consignes

Les consignes constituent un cas particulier des actes de langage directifs, c'est-à-dire de ceux qui visent à faire faire, faire obéir. Ils n'appellent pas de répartie mais peuvent susciter des questions, des demandes de précisions.

La difficulté de l'usage des consignes collectives est qu'ils ne se sentent qu'exceptionnellement concernés, aussi longtemps qu'ils ne sont pas capables de décentration (ils répondent ou obéissent si on s'adresse à eux individuellement) et qu'ils n'ont pas compris le rôle de cet acte de langage particulier. Il importe donc de veiller à la manière de donner la consigne tout autant qu'à son contenu.

À l'école maternelle, plus encore que dans les niveaux scolaires ultérieurs où souvent les élèves peuvent relire les consignes de travail, une attention très particulière doit être portée par le maître à cet acte de langage. La formulation des consignes est prévue dès la préparation de la journée de classe, pour qu'elles soient concises et précises. L'enseignant veille à varier les consignes (coller, colorier, découper) mais il est aussi très important qu'il ait recours à des formulations variées (« Range ton dessin. », « Il faut que tu ranges ton dessin. », « Tu dois ranger ton dessin. », « Je te prie de ranger ton dessin. »), qu'il les reformule et les fasse reformuler par l'élève.

En section de petits, il s'agit de faire comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë. En ayant bien capté l'attention (par le regard, par le toucher – main sur l'épaule par exemple), il vaut mieux ne donner qu'une consigne à la fois, puis enchaîner quand la tâche a été réalisée ; quand les élèves ont un peu d'aisance, la consigne pourra associer deux demandes en les coordonnant par « puis » ou « et après » (plutôt qu'en les subordonnant par « quand » par exemple) ; il faut être clair sur le destinataire, éviter le « on » trop imprécis. Le « tu » associé au prénom ou le « vous » collectif sont préférables ; avec les petits, il importe de rester très ancré dans la situation dont l'organisation même (matériel, regroupements, etc.) éclaire la consigne. ;

En section des moyens, l'élève doit comprendre les consignes des activités, au moins en situation de face à face avec l'adulte. Au fil de l'année, les consignes se complexifient. Le vocabulaire s'enrichit (classer en fonction de la couleur, relier, coller le long du trait en pointillés...). L'enseignant s'adresse à chacun en le sollicitant par son prénom et en interrogeant l'enfant sur ce qu'il a compris.

Progressivement, on enchaîne des demandes ou des ordres et on peut évoquer des objets, des lieux, des moments hors du temps et de l'espace où on parle. Par exemple, « Ali, quand la récréation sera finie, tu porteras ce message à la directrice ; je le pose sur le bureau en attendant. », « Nadia, va chercher le livre sur les volcans que j'ai lu hier, s'il te plaît. »

On peut entraîner les élèves à suivre plusieurs consignes de suite en répétant plusieurs fois une « consigne repère », comme dans l'exemple suivant (matériel nécessaire : papier et crayon de couleur) :

- « Je trace le contour de ma main *puis, je passe le dessin à mon voisin.* »
- « Sur le dessin de la main que j'ai reçu, je dessine une bague (en précisant sur l'index pour les plus grands par exemple), *puis, je passe le dessin à mon voisin.* »
- « Sur le dessin de la main que j'ai reçu, je colorie les ongles, *puis je passe le dessin à mon voisin.* »

On peut proposer de la même façon une maison à compléter ou autre chose. Cette situation de jeu entraîne les élèves à comprendre une série de consignes simples et successives qu'il faut non seulement écouter mais exécuter sur un rythme soutenu. En section de grands, des phrases complexes peuvent être utilisées (décomposées éventuellement par reformulation). Dans des lieux familiers et avec des objets

usuels de la culture de la classe, la consigne verbale doit faire sens seule, sans désignation, sans démonstration systématique ; on évoque des situations identiques, on sollicite des rappels mais on évite de trop « mâcher » le travail. On desserre le guidage. Les enfants sont alors devenus des « écoliers » ; ils ont acquis les codes du travail scolaire. Il faut les habituer à comprendre des consignes données de manière collective, ce qui signifie que leur attention doit redoubler car l'enseignant ne s'adresse plus uniquement à chacun.

La difficulté, même avec des grands, peut tenir à la complexité de la consigne elle-même liée à la complexité de la tâche : le nombre et la relation des activités et/ou des objectifs finissent par composer des textes trop difficiles et trop longs pour être retenus. Enfin, comme c'est le cas pour le récit, les consignes complexes qui ne respectent pas, dans l'ordre de leur formulation, l'ordre chronologique de l'action à conduire sont plus difficiles à comprendre. Par exemple, une phrase telle que « Vous collerez les photos quand vous les aurez toutes rangées ; numérotez-les pour commencer. » qui énonce toutes les composantes de la tâche dans l'ordre inverse de leur réalisation est très difficile à mémoriser.

À l'école maternelle, plus encore que dans les niveaux scolaires ultérieurs où souvent les élèves peuvent relire les consignes de travail, une attention très particulière doit être portée par le maître à cet acte de langage qu'il banalise trop souvent. Les enseignants – surtout les débutants en école maternelle même s'ils ont de l'expérience par ailleurs – doivent anticiper la formulation des consignes au moment de la préparation de la journée de classe, pour qu'elles soient concises et précises.

Entraîner la compréhension des textes

Choisir, dire et lire des textes

L'enfant scolarisé à l'école maternelle accède au texte par le biais de l'adulte qui le lit ou qui raconte une histoire. Cette médiation apporte, en elle-même, une aide à la compréhension que l'enseignant doit savoir maîtriser.

Il accompagne ses paroles d'un dessin, d'une photo, d'une représentation, d'un geste ; il adopte une physionomie expressive.

Le recours à une intonation plus marquée peut aider à comprendre. L'intonation porte les propos. Elle influence la signification et la portée du message. Elle stimule aussi la mémoire.

Au cours du récit ou de la lecture, la parole de l'enseignant est un modèle linguistique, le débit est plus lent, mieux articulé, les phrases sont marquées.

Ainsi, c'est le langage du maître, la façon de dire et de lire qui sont la première aide à la compréhension.

Au fil de la scolarité en maternelle, les enseignants organisent une progression : la compréhension est d'abord soutenue par des apports extérieurs au texte. Il peut s'agir de marionnettes ou d'accessoires, comme des objets qui sont évoqués dans le récit. On peut aussi montrer les illustrations des albums en prenant soin d'en choisir avec un texte qui se suffit à lui-même. Certains albums sont en effet conçus dans une complémentarité entre le texte et l'illustration qui n'autorise pas une lecture indépendante du texte. Ces albums ont leur usage, y compris en matière d'entraînement à la compréhension, mais on se limite ici à des textes autonomes. En effet, dès la moyenne section mais surtout en grande section, les enfants seront confrontés à des histoires racontées et des textes lus sans aucun support d'aide à la compréhension que la voix de l'enseignant.