

Chapitre X. Négocier avec des consignes pour réaliser une tâche

Pourquoi enseigner cette compétence

Dans la vie quotidienne, on est souvent confronté à des consignes en vue de faire quelque chose : un mode d'emploi pour utiliser un appareil ménager, des instructions sur une borne de paiement pour s'acquitter de son parking, le code de la route pour emprunter les voies publiques, des consignes de sécurité pour utiliser des produits ménagers, des instructions d'un entraîneur sportif pour construire un jeu d'équipe, des règles morales pour établir une charte de vie...

Dans le contexte scolaire, les élèves et d'autres partenaires ne prennent pas toujours la peine de lire les consignes ou pas jusqu'au bout (ils voient le premier mot de la phrase et foncent). Au contraire, ils peuvent être obnubilés par les consignes au point de ne pouvoir s'en détacher et ne semblent pas être sûrs d'eux. Dans ces situations, les élèves ont souvent du mal de réaliser ce qu'on leur demande ou d'aller jusqu'au bout de la tâche.

Pour nous, négocier avec des consignes pour réaliser une tâche, c'est trouver un chemin, pour la réalisation de cette tâche, entre l'obéissance aveugle et une liberté qui négligerait le principe de réalité.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Lors de l'inscription à un concours.
Lors de décisions sur base de règles éthiques.
Lors d'une démonstration en maths.
Face à un protocole d'expérience en sciences.
Face à un couple qui refuse de se marier dans les règles légales du mariage.
Lors d'une grève face à un règlement tatillon.
A l'occasion d'une négociation avec une charte de vie ou un règlement d'ordre intérieur.
En cas de rénovation d'une habitation, face au règlement d'urbanisme.
Lors d'examens, face aux consignes inscrites dans les questions.
Face aux doctrines officielles d'une religion, considérées comme normes...
Face aux règles de politesse qui me contrarient ou qui me paralysent.
Etc.

1. Présentation de la compétence : suivre des instructions à la lettre ou décider de prendre distance par rapport à elles ?

Cette compétence a une histoire au sein de notre équipe. La première formulation était « savoir réaliser un plat à partir d'une recette ». Et c'est tout spontanément que nous sommes partis d'une situation vécue pour la développer, celle d'un banquet organisé lors d'une fête de quartier et présenté ci-dessous (Les aventures d'une salade liégeoise).

Cette formulation a ensuite évolué en « Respecter des consignes », « Bien utiliser des consignes », « Tenir compte de consignes », « Réaliser une tâche à partir de consignes » et enfin comme annoncé dans le titre « Négociier avec des consignes pour réaliser une tâche ».

Le terme “négociier” (comme on négocie un virage) a été retenu en référence au fait qu’on décide toujours de la pertinence des instructions reçues. L’application aveugle n’existe pas et aurait des résultats désastreux. Lors de la réalisation d’une recette de cuisine, les ingrédients et leur quantité peuvent être modifiés en fonction des goûts, à certaines exceptions près comme un soufflé ou encore lors du montage d’un meuble en kit. Lors de la première utilisation d’un appareil tel qu’un DVD, un GSM ou un ordinateur, un jeune aura moins besoin de lire les instructions qu’une personne plus âgée, ... De plus, « suivre » des consignes trop strictes nous amène à les passer en revue les unes après les autres ... sans réfléchir.

Ce qui est visé avec la conceptualisation de la compétence, c’est non seulement, la compréhension et la négociation des consignes, mais aussi l’incitation à leur (re)lecture. En effet, les enseignants font souvent remarquer que le problème est le suivant : les élèves ne prennent pas la peine de lire les consignes et en tout cas pas jusqu’au bout, qu’ils vont trop vite, ... ils voient le premier mot de la phrase et foncent, ... ou ne semblent pas être sûrs d’eux et n’ont pas dès lors le recul pour les négocier.

« Les aventures d’une salade liégeoise »

Origine

La salade liégeoise est un plat déterminé par le procédé de conservation des aliments utilisé à l’époque : conservation dans un saloir.⁷⁸

La viande qui se conservait surtout dans le saloir était le lard (les autres parties de l’animal, côtelettes, rôtis, jambons devaient être consommées rapidement ou fumées). Certains légumes étaient aussi conservés dans le sel (haricots).⁷⁹

La salade liégeoise est donc un plat complet qui utilise des ingrédients de conservation au sel ou de saison. La recette évolue donc dans l’année.

Deux principes organisateurs du goût interviennent dans la recette :

- il s’agit tout d’abord du choc entre le chaud et le froid : patates chaudes, lard rissolé, légumes crus ou cuits froids - salade frisée, scarole, oignons et haricots cuits et tiédés, vinaigre glacé
- du choc gustatif entre le lard rissolé frappé par le vinaigre.

Il n’est pas anodin de remarquer un parallélisme, dans cette région à forte culture de métallurgie, entre les procédés de trempage de l’acier et la frappe du lard par le vinaigre.

Recette pour 4 personnes

⁷⁸ C’est un exemple de la manière dont une technologie engendre une manière de vivre...

⁷⁹ Il y a là tout un ensemble de connaissances que la technologie du frigo fait perdre peu à peu.

Choisissez un beau cochon d'une centaine de kilos, dégagez la partie intercostale, mettez la au saloir 9 semaines à raison d'une livre de sel par livre et demi de viande. Réservez les autres parties de l'animal pour le boucher.

Choisissez un beau potager afin de pouvoir y récolter les légumes de saison suivants : scarole, salade frisée, salade romaine, haricots, oignons, patates (Belle de Cherratte, Qwenne de gate, Cahotte des terrils), estragon.

Prenez un plat en grès bleu, préparez une strate de fond avec une scarole agrémentée éventuellement de jeunes oignons verts + brins d'estragon (ou 1 livre de haricots cuits tièdes). Ajoutez une strate intermédiaire de patates chaudes (2 livres et ½), couvrez afin de conserver la chaleur.

Pendant ce temps, faites frire à la poêle 1 livre de lard salé (passe de 3/8 au laminoir), ajoutez éventuellement du saindoux. Lorsqu'il est cuit, formez la troisième strate en le versant prestement sur les patates avec le jus de cuisson.

Hors du bas fourneau, déglacez rapidement la poêle avec 5 cuillerées à soupe de vinaigre glacé afin de la retremper et versez le mélange sur le plat. Remuez les strates, attendez 1 ou 2 minutes l'équilibrage des températures et servez. Ventilez bien la cuisine.

Variantes, contes et légendes

Sur les coteaux ouest du Maelbeek, les autochtones agrémentent le plat de witloofs. On raconte que lors de la 3ème vague d'invasion des Vikings en 1284, ceux-ci remontèrent la Meuse jusqu'à Ougrée. Les autorités du village invitèrent les vikings à un banquet afin d'éviter le pillage (et surtout le saccage des installations de production de fer). Elles leur servirent des quantités de salade liégeoise agrémentées de Gauloise et de pèkèt. Ceci n'évita malheureusement pas la faillite du consortium local car les Vikings, passablement éméchés retournèrent à leurs instincts destructeurs, ne respectèrent pas leur promesse et mirent à sac les forges et les installations de production. Les événements de ces dernières années ont puisé dans cette légende la présente négociation du bassin sidérurgique liégeois.

Sans rancune belliqueuse, la métallurgie liégeoise a exporté son savoir-faire et a procédé à l'installation, au début du 19ème siècle, des premiers hauts fourneaux en Suède. La qualité des aciers dès lors suédois, contribua à l'essor et au développement scandinave pour aboutir aux chaînes de production automobile. On sait cependant moins que la cuisine a été elle aussi marquée par ce transfert de technologie et qu'un plat typique suédois, le « BRØÖlså » reprend les axes fondateurs de la recette (choc thermique et choc gustatif) sur base patates chaudes/chou et abats de renne frits choqués par le vinaigre d'aquavit.

Puissiez-vous à travers ces explications apprécier la richesse culturelle et chargée d'histoire de cette recette qui peut s'adapter facilement aux spécificités locales !
(Source : Marie Anne Maniet et Dominique Teheux, Banquet du Parcours citoyen, Ixelles, juin 2003)

Notons au passage qu'une telle recette mobilise une série de connaissances (c'est dire de représentations de situations).

En guise d'introduction à l'exploitation de la recette

En repérant les phases successives énumérées ci-dessous, le professeur peut se faire une idée des démarches que doivent réaliser les élèves pour donner les signes de compétence attendus. Ceci permettra aussi probablement de prévoir certaines difficultés rencontrées par les élèves dans la mise en pratique de cette compétence :

- lecture de la recette ;
- distinction des informations secondaires pour le but poursuivi (p. ex., historiques) et des éléments essentiels à la mise en œuvre de la recette ;
- identification des ingrédients, du matériel et des manipulations nécessaires ;
- identification de ce qu'on sait déjà faire et de ce qu'on ne sait pas encore faire (apprentissage si nécessaire) ;
- estimation des coûts ;
- achat des ingrédients (cf. « faire preuve d'esprit critique ») ;
- préparation des ingrédients (lavage, découpe, ... p. ex.) et du matériel (propre !) en respectant les règles d'hygiène et de sécurité ;
- disposition des ingrédients et du matériel selon un ordre qui facilite l'exécution de la recette
- repérage des étapes de la préparation ;
- organisation des étapes (ordre dans le temps, minutage, étapes à faire en même temps, ...)
- réalisation des étapes dans l'ordre voulu ;
- rapidité de la réalisation (pour éviter d'altérer certains ingrédients) ;
- présentation du plat ou des assiettes (des éléments culturels évoqués dans la recette interviendront ici) ;
- réalisation d'une variante de la recette en fonction de réalités locales ou de fantaisies liées au calendrier, ... à suivre !

Chacune de ces étapes demande une combinaison de différents savoirs et savoir-faire en vue de réaliser une tâche précise, nécessaire à la réussite de l'ensemble.

La méthode que nous proposons pour aborder ce type de compétence pourrait trouver sa place dans un cours de cuisine... Mais cette compétence a une dimension transversale parce qu'elle peut être adaptée à toute une série de situations concrètes de la vie quotidienne (de l'usage d'un appareil ménager à l'écriture d'un résumé de livre, en passant par les instructions de l'entraîneur de volley-ball) et de là à tous les cas où il s'agit de considérer des instructions pour réaliser une tâche.

Mise en œuvre de la compétence par un groupe

Par exemple, dans un sport d'équipe (football, volley-ball, ...) le jeu se construit suivant des règles qui promeuvent le jeu d'équipe. Au volley-ball, chaque joueur peut être très bon individuellement, mais s'il ne construit pas le jeu avec ses coéquipiers, son équipe a beaucoup moins de chance de gagner la partie qu'une équipe où les joueurs sont moins bons individuellement mais qui construisent leur trois passes.

Il en est de même pour un règlement d'ordre intérieur, le code de la route, un jeu de société, ..., qui, d'ailleurs, n'ont de sens que s'il y a une collectivité !

Lors de l'organisation d'un évènement (à l'école ou en dehors), les organisateurs négocient, en général, une procédure dont ..., il vaut mieux, les membres doivent tenir compte !

Dans une chorale, dans un mouvement de jeunesse, et tout travail en équipe que ce soit en classe ou dans toute autre activité en dehors de l'école!

Question de terminologie

Afin d'éviter certaines confusions, il est utile de se mettre d'accord sur le sens que l'on donne à « consigne », « ordre », « énoncé », « question ». Pour nous,

- les consignes sont des instructions concernant la tâche demandée, autrement dit « comment faire ». Elles peuvent se trouver dans un énoncé ou/et une question ;
- l'ordre est la demande venant d'une autorité mais qui ne stipule pas nécessairement le « comment le réaliser » ;
- l'énoncé est un ensemble d'informations, de données pour lesquelles il faut distinguer celles qui sont indispensables pour le travail et celles qui permettent de situer le contexte ;
- la question est ce que le professeur demande à l'élève qu'il interroge ; elle peut contenir des consignes.

2. Conceptualisation : de la définition à l'évaluation de la compétence en passant par son transfert

Cette méthode demande que les élèves soient partie prenante à chaque moment de la démarche. Le professeur adoptera le plus possible une attitude d'écoute et de guide pour que les jeunes s'impliquent dans la construction de la compétence.

Nous développerons le modèle selon les étapes suivantes transférables à des compétences non disciplinaires.

<p>Tenir compte de la dimension affective et du processus métacognitif tout au long de la démarche</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives. 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence. 3. Raconter une série de situations où cette compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains critères, qui présentent un "air de famille"). 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées. 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). 6. Tester la pertinence de la définition. 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. 9. Développer une métacognition. 10. Évaluer de manière certificative.
--	---

Étape 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou négative) pour expliciter les représentations spontanées de la compétence et ses réactions affectives

Inviter les élèves à raconter une expérience vécue (dans la vie de tous les jours ou à l'école) lors de la réalisation d'un plat : parler de ce qui a été bien réussi, de ce qui a été réellement loupé, de ce qui a été difficile, de ce qu'il faut améliorer, ...

Noter au fur et à mesure les éléments cités, regrouper ceux que nous estimons équivalents pour la compétence que nous étudions. Dans le module d'enseignement envisagé ici, il y aura un va-et-vient (un transfert) entre la situation très précise de l'usage d'une recette avec l'exemple de la salade liégeoise, d'une part, et de la façon de négocier avec des instructions, d'autre part.

Étape 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence

Première synthèse de ce que les élèves ont communiqué autour de la proposition « je suis compétent pour réaliser un plat à partir d'une recette quand, par exemple, dans le cas de la préparation d'une crème brûlée :

- j'en connais les ingrédients,
- je connais la succession des opérations,
- je maîtrise les gestes techniques nécessaires,
- ...

Ceci fait donc apparaître un ordre dans les opérations, la vérification des ingrédients, la bonne compréhension de ce qui est écrit, ... On se contentera, à ce stade-ci, des propositions des élèves.

Étape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains critères, qui présentent un « air de famille ») et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées

Faire raconter, sous forme de mini-récits, par des élèves d'autres situations du même genre, par exemple : préparer un tiramisu, un spaghetti bolognaise, un thé à la menthe. Réfléchir aux similitudes dans les situations. Pour chacune, faire apparaître en quoi on a utilisé ou pas la compétence mais aussi en quoi notre affectif a été atteint. Par exemple : suis-je prêt à cuisiner selon une recette dans certains cas et non dans d'autres, pour quelles raisons et pour quels sentiments?

Après les recettes de cuisines, évoquer des situations qui n'ont plus qu'un petit « air de famille », allant de la préparation du montage d'un meuble en kit à la réalisation du règlement d'un club de jeunes, en passant par l'utilisation du mode d'emploi d'un logiciel ou l'écoute d'un instructeur de Zen, ...

Dans chacun des exemples, il peut être intéressant de distinguer des situations où grâce aux instructions on est parvenu à ses objectifs et des situations où finalement notre projet n'a pas abouti. Par exemple : j'ai gagné un GSM grâce à un concours proposé dans une revue / zut, je n'ai pas profité de ma chance de gagner ce GSM car je n'ai pas rempli toutes les conditions du règlement ; nous nous sommes bien amusés en jouant aux cartes / nous nous sommes disputés car les règles ont été mal lues ou nous ne nous sommes pas mis d'accord sur ces règles, ... Qu'est-ce que j'éprouve vis-à-vis de la lecture des instructions dans chacun des cas ? Quand est-ce que les instructions m'énervent ? Quand est-ce que je les ressens comme une aide ? Quelles sont mes attitudes habituelles face à des instructions ?

Ainsi, on transfère la compétence envisagée (« négocier une tâche à partir d'instructions ») au-delà des recettes de cuisine. Chacun écoute et note pour chaque famille découverte, les ressemblances ou les dissemblances ; ou bien la moitié des élèves repère les ressemblances avec ce qui a déjà été relevé aux étapes 1 et 2; les autres élèves notent les différences. Chacun et chacune exprime aussi les sentiments qu'il ressent face aux analogies envisagées : enthousiasme, peur, différence, solidarité, tolérance, audace, transgression, contentement, culpabilité, etc.

Synthèse :

- repérage de ce qui, pour le projet, est considéré comme équivalent et qui renforce la première représentation
- repérage de ce qui, pour le projet, est considéré comme différent et peut conduire à un ajustement de la première représentation.
- expression des sentiments éprouvés face à ces transferts possibles (les cauchemars et les rêves...)

Remarque : l'enseignant a préparé une liste de familles de situations au cas où les élèves éprouveraient des difficultés à en proposer. Par exemple :

- Les jeux de société : le règlement doit être connu de tous afin d'éviter les malentendus.
- Lors de l'inscription à un concours ou à Star Academy : il est important de respecter strictement les modalités de participation sous peine que la demande ne soit pas prise en considération.
- Lors de délibérations éthiques, il y a des normes, mais on négocie avec elles.
- Lors de la mise en service ou de l'usage d'un appareil : il est utile de lire le mode d'emploi sinon on risque d'avoir des pannes ou de l'endommager et la garantie ne jouera pas.
- A l'école, comme dans les entreprises : il y a une charte de vie ou un règlement de travail ... Le non-respect peut être à l'origine d'un renvoi (tout comme dans les clubs de jeunes, dans les équipes sportives, ...).
- Dans la circulation : il vaut mieux connaître le code de la route, soit pour ne pas se faire renverser, soit pour ne pas avoir une amende, soit ...
- En cas de rénovation d'une habitation : si je veux peindre la façade de ma maison, il y a une procédure à suivre auprès de la commune.

- Si je veux construire, il faut introduire un permis de bâtir en respectant le règlement d’urbanisme. Si je construis sans ce permis, la maison sera démolie comme cela s’est déjà passé (cf. actualité).
- Lors d’examens : quand je reçois mes questions, la lecture attentive des consignes et leur application m’aideront à comprendre ce que le prof. attend de moi.
- Face aux doctrines officielles de l’Eglise, considérées comme normes... comment négocie-t-on avec elles ?
- Face à des instructions contradictoires ?
- Face à un cahier de charges qu’on peut considérer comme des instructions.

Parmi ces situations, certaines nous paraissent, à première vue, comme appartenant à un genre à propos duquel on se sent à l’aise pour négocier des instructions. Pour beaucoup, ce sera le cas s’il s’agit du code de politesse ou de questions d’examen. Mais on ne sera peut-être pas toujours à l’aise si quelqu’un propose de considérer une analogie avec les normes morales ou pour les catholiques avec les doctrines officielles de l’Eglise.

Chacun peut repérer les situations à propos desquelles il se sent prêt à examiner la compétence dans sa transversalité ; ainsi que celles à propos desquelles il éprouve une résistance⁸⁰ ... au point qu’il aimerait peut-être qu’on ne parle pas de cette compétence dans le cadre d’un transfert possible.

Bref, des facteurs psychologiques, culturels et sociaux interviennent dans la problématique du transfert.

Étape 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective liée à l’usage de la compétence

Ainsi pour étudier la compétence « négocier une tâche à partir d’instructions, nous sommes partis de la recette de la « salade liégeoise ». Pour devenir compétent dans cette négociation, on applique concrètement ce qu’on a déjà trouvé et on vérifie si c’est correct, si c’est assez mais pas trop complet, si l’ordre des éléments est valable, ... Par exemple, la liste des ingrédients, l’ordre des manipulations, ... On retrouvera ici certains éléments évoqués ci-dessus (sous le titre « Exploitation »). A ce stade de la réflexion, on n’est jamais exhaustif.

Ensuite, on cherche les caractéristiques propres à la réalisation de la salade liégeoise en mettant l’accent sur ce qui peut être transférable et qui prend du sens avec les situations antérieures. On verra que tout n’est pas valable dans tous les cas comme par exemple les manipulations.

Ainsi, j’affine la définition de la compétence «savoir réaliser un plat à partir d’une recette », à partir du moment où je peux dire : Je suis compétent pour réaliser une salade liégeoise à partir d’une recette quand :

- j’aurai lu suffisamment (et compris correctement) cette recette en fonction de mon projet ;

⁸⁰ Ainsi beaucoup de gens éprouvent une résistance quand on parle de normes pour l’amitié et l’amour. Par contre, la plupart accepte des instructions pour des questions de propriété privée.

- j'aurai distingué l'allure que doit avoir le plat fini des moyens utilisés pour y arriver (par exemple, je veux un goût acide dans la salade liégeoise, mais ce pourrait venir de citron plutôt que de vinaigre) ;
- j'aurai vérifié que je dispose des ingrédients et du matériel nécessaire et que j'aurai trouvé des équivalents pour ce qui manque (ceci est bien différent de «il me manque quelque chose, ...donc je ne sais rien faire) ;
- j'aurai organisé les étapes successives de mon travail, si nécessaire en faisant des adaptations que j'assume ;
- j'aurai passé en revue de quoi il s'agit ;
- chaque fois que je m'écartais de la recette, j'aurai réfléchi aux conséquences possibles ;
- j'aurai réalisé le plat dans le respect de la recette et des consignes d'hygiène et de sécurité ;
- je présenterai le plat réussi.

Étape 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence)

Ces grandes étapes peuvent être considérées comme les caractéristiques spécifiques de la compétence, transférables aux autres familles de situations. A ce stade, nous conceptualisons la compétence. En fait, le travail est presque terminé car nous avons veillé à donner à nos attributs pour la salade liégeoise une expression permettant aisément la généralisation à de multiples autres situations. On peut donc proposer les caractéristiques ou attributs qui suivent.

Attributs représentant la compétence « Négocier une tâche à partir d'instructions »

- j'aurai lu suffisamment (et compris adéquatement) ces instructions en fonction de mon projet ou du projet que j'assume car il m'est imposé ;
- j'aurai distingué parmi les instructions données celles qui sont liées fortement au but poursuivi et celles qui spécifient des moyens pour l'atteindre ;
- j'aurai vérifié que je dispose des éléments (intellectuels, affectifs et matériels) nécessaires et j'aurai trouvé des équivalents pour ce qui manque ;
- j'aurai organisé les étapes successives de mon travail, si nécessaire en faisant des adaptations que j'assume ;
- quand je m'écartais des instructions, j'aurai réfléchi aux conséquences possibles ;
- j'aurai passé en revue de quoi il s'agit et aurai vérifié que j'ai tenu compte des éléments importants pour le projet ;
- j'aurai réalisé la tâche dans un respect des normes, tout en gardant un champ pour des initiatives adéquates.

Quand il s'agit de consignes orales, il est opportun d'ajouter au premier attribut : « je me concentre pour retenir ce qu'on me demande et comment je dois le faire ».

Conceptualiser quelque chose, c'est s'en donner une représentation grâce aux caractéristiques. (Rappelons qu'une représentation est un objet -matériel ou mental- qui, dans

certaines discussions peut tenir la place de la réalité, comme une carte représente un territoire. Désormais, on testera la compétence manifestée par notre pratique en utilisant la représentation que nous avons mise au point.)

Cependant, ces attributs exprimés ainsi restent trop généraux, donc inévaluables. Pour être testés (et évalués) ils devront être rendus concrets en les traduisant en indicateurs. Par exemple, pour réaliser une salade liégeoise (indicateurs réussis/loupés) :

- j'ai lu suffisamment (et compris correctement) cette recette, peut se manifester par des indicateurs du genre ...
 - o j'ai lu attentivement les phrases de la recette / je l'ai lue en diagonale et au moment crucial de la réalisation, je me suis rendu(e) compte que des étapes m'avait échappé ;
 - o j'ai compris les mots et identifié ce que je ne comprends pas / une livre et demi de viande que j'ai confondu avec l'épaisseur d'un livre ;
 - o j'ai compris le sens des phrases ;
 - o j'ai distingué les éléments principaux et secondaires pour réaliser la recette ;
 - o j'ai compris le sens des opérations à effectuer / «je déglace la poêle » ... je la mets au surgélateur) ;
 - o j'ai vérifié que je suis capable de réaliser ces opérations, par exemple, mesurer des quantités, respecter des proportions, ... (si non j'ai appris à le faire) ;
 - o je peux raconter en d'autres mots de quoi il s'agit.
- j'aurai distingué l'allure que doit avoir le plat fini des moyens utilisés pour y arriver (par exemple). Cela peut se manifester par des indicateurs du genre :
 - o j'ai compris que certains ingrédients étaient liés à l'apparence de la salade liégeoise et que je pouvais facilement les remplacer par d'autres ayant le même effet ;
 - o je veux un goût acide dans la salade liégeoise, mais ce pourrait venir de citron plutôt que de vinaigre.
- J'ai vérifié que je dispose de tous les ingrédients et du matériel nécessaire, peut se manifester par des indicateurs du genre :
 - o j'ai écrit la liste complète des ingrédients / j'ai compté sur ma mémoire et je suis rentré(e) sans la viande ! ;
 - o j'ai me les suis procurés ou j'ai trouvé des équivalents / je n'ai pas trouvé les haricots et tant pis, je ne ferai pas à manger ;
 - o je me suis assurée de leur fraîcheur ;
 - o j'ai évité les dépenses inutiles / j'ai acheté 3 sacs de pommes de terre de 3 kg chacun car je ne savais pas ce que c'était une livre ;
 - o j'ai préparé tout le matériel nécessaire ;
 - o je me suis assurée de leur état (propreté et fonctionnement ... un couteau doit couper !) ;
 - o je ne me suis pas encombré(e) de matériel inutile ;
 - o j'ai prévu une petite touche originale pour le moment de servir ;
- J'ai organisé les étapes successives de mon travail, peut se manifester par des indicateurs du genre :
 - o j'ai écrit la liste complète des étapes ;
 - o j'en ai estimé et noté la durée / je n'ai rien évalué du tout et de peur d'être en retard, j'ai commencé à cuisiner trop tôt, tout était cuit bien avant de se mettre à table et donc ce fut raté pour la salade liégeoise ! ;
 - o j'ai écrit ces étapes dans l'ordre de leur réalisation ;
 - o j'ai organisé mon espace de travail ;

- j'ai disposé les ingrédients et le matériel selon un ordre qui facilite l'exécution de la recette / je perds un temps fou à chercher mes affaires ;
- j'organise mon temps en fonction du moment où je servirai le plat (la salade liégeoise ne se ... réchauffe pas !)
- j'ai pris un moment pour voir si je n'avais rien oublié, s'il n'y a rien d'incohérent ;
- chaque fois que je m'écartais de la recette, j'aurai réfléchi aux conséquences possibles, peut se manifester par des indicateurs du genre ;
- avant d'utiliser de l'huile à la place de beurre, j'ai réfléchi à la question.
- J'ai réalisé le plat dans le respect de la recette et des consignes d'hygiène et de sécurité, peut se manifester par des indicateurs du genre :
 - j'ai respecté les normes d'hygiène / j'ai réutilisé un couteau pour couper le lard alors qu'il avait été employé pour servir de l'américain il y a 5 jours ... un de mes amis a attrapé des boutons sur le visage ... ;
 - j'ai respecté les règles de sécurité / j'ai oublié d'éteindre le gaz et j'ai brûlé l'essuie de cuisine ;
 - j'ai gardé sous les yeux la liste des ingrédients et des étapes ;
 - j'ai exécuté toutes les opérations dans l'ordre de cette liste ;
 - j'ai évité tout gaspillage ;
 - j'ai gardé mon calme ;
 - j'ai rangé les ingrédients non utilisés dans les récipients, puis dans les armoires ad hoc ;
 - j'ai nettoyé et rangé le matériel.
- J'ai présenté le plat réussi, peut se manifester par des indicateurs du genre :
 - j'ai suivi les consignes données par la recette pour disposer les différentes préparations dans le plat / j'ai d'abord mis le vinaigre dans le plat et ensuite j'ai eu toutes les peines du monde de mélanger de telle manière que tout soit bien imbibé ! ;
 - j'ai mis en valeur mon plat par une petite touche originale ;
 - j'ai assuré la propreté des bords du plat avant de servir ;
 - je suis fier(e) de ma réalisation et je l'ai présentée avec le sourire.

Il s'agit donc, pour chacun des attributs, de se poser la question « Quels sont les indicateurs qui me disent que j'ai répondu à cette caractéristique ? ».

Et si tel n'est pas le cas, je peux avoir loupé mon menu : mon plat de légumes ressemble davantage à une soupe, ma mayonnaise a tourné car j'ai oublié la moutarde, j'ai mélangé des spaghettis temps de cuisson 3 min avec des spaghettis 20 min, mon souper revient à 20 euros par personne, j'ai acheté du harissa pour un régiment, je n'ai pas fait attention aux instructions quant à l'huile que j'ai utilisé : c'est de l'huile de voiture au lieu de l'huile de cuisine, j'ai suivi la recette à la lettre sans me rendre compte qu'elle supposait un peu de bon sens chez le cuisinier, j'ai mis 2 kg de farine alors que la recette en indiquait 200 grammes, ...

Étape 6. Tester la pertinence de la définition

Tester, c'est vérifier que les caractéristiques données (attributs) à l'étape 5 restent valables dans d'autres situations jugées analogues : les attributs établis sont-ils corrects s'il s'agit de cuire une dinde, de préparer un plat froid ou de réaliser un gâteau. On trouvera

aisément des recettes à faire réaliser. Il serait intéressant de proposer, entre autres, des recettes inhabituelles tant pour le plat concerné que pour la présentation de la recette elle-même (par exemple, tirée d'un ancien livre de cuisine ...) : cela pourra relancer la motivation des jeunes. Cette étape de la méthode permettra de préciser certains attributs, d'attirer l'attention des jeunes sur certaines nuances importantes. On aboutira à une définition d'autant plus valable pour un grand nombre de situations du même genre.

Il ne faut pas limiter les tests aux recettes de cuisine ! Concrètement parlant, on peut, par exemple, tester la pertinence de cette représentation en la faisant fonctionner sur quelques exemples comme : un cahier de charge, une négociation avec une norme éthique, un examen, une expérience en laboratoire.

Étape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et de nouvelles confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

Dans l'étape 6, on a commencé à transférer la compétence à d'autres situations. Ici, on reprend les mini-récits de l'étape 3 et on voit comment les attributs s'y appliquent et pour cela on formule les indicateurs.

C'est en appliquant concrètement la définition à des tâches menées par les élèves qu'on les aidera à fixer peu à peu la compétence visée. Ici, on devrait les inviter à chercher des applications très différentes où cette compétence peut être nécessaire. On pourrait, par exemple, leur demander de proposer d'autres situations de la vie quotidienne. Cette compétence est-elle mobilisée quand :

- on aménage une pièce d'un appartement ?
- on organise un jeu pour des enfants ?
- on doit respecter un règlement par ex. lors de l'emprunt d'un livre dans une bibliothèque ?
- on emploie une carte routière ?
- on remplit un formulaire ?
- on joue une pièce de théâtre en suivant un scénario ?
- ...

Des attributs généraux dégagés à l'étape 5 et leur lien avec des indicateurs peuvent s'exprimer dans le tableau suivant et doivent être pertinents dans diverses situations. La formulation des indicateurs dépendra de chacune des situations vécues.

Attributs décontextualisés	EXEMPLES d'INDICATEURS contextualisés (adaptés à la situation concernée, ici monter un meuble en kit)
Prendre les informations pertinentes pour réaliser la tâche	j'ai lu le mode d'emploi de manière sélective ; j'ai vérifié le sens des mots, des phrases, des opérations à effectuer ; - ...

Distinguer parmi les instructions données celles qui sont liées fortement au but poursuivi et celles qui spécifient des moyens pour l'atteindre	j'ai compris que certaines directives sont liées à l'apparence du meuble et que je pouvais facilement les remplacer par d'autres ayant le même effet.
Vérifier que l'on dispose de tous les éléments (pièces, ingrédients, ...) et du matériel nécessaire	j'ai vérifié la liste des éléments nécessaires ; j'ai préparé le matériel et j'ai vérifié son état de fonctionnement ; - ...
Organiser l'espace et les étapes successives du travail en négociant avec les consignes proposées	j'ai disposé les éléments et le matériel de manière à me faciliter le travail ; j'ai prévu les étapes de la tâche ; - ...
Réfléchir aux conséquences possibles de la transgression d'instructions	- j'ai réfléchi aux conséquences de ne pas utiliser une vis prévue par les instructions
Réaliser la tâche dans le respect des consignes négociées	j'ai exécuté toutes les opérations dans l'ordre ; j'ai gardé mon calme ; j'ai vérifié le « bon fonctionnement » de ma réalisation ; - ...
Présenter le produit fini	j'ai mis en valeur ma réalisation ; - ...

Nous pouvons réaliser le transfert à des situations disciplinaires et confronter les représentations aux attributs d'identification de la compétence « négocier une tâche à partir d'instructions ».

Par exemple :

- Français : réaliser une dissertation en s'inspirant d'un schéma donné en classe, faire un résumé de livre à partir d'une fiche de lecture.
- Mathématiques : réaliser une figure géométrique en deux dimensions permet de construire ce qu'on entend par comprendre des consignes pour réaliser une tâche. Inversement, ce qui vient d'être appris peut être transféré dans une nouvelle situation, par ex, comprendre les consignes du dessin en perspective pour construire une figure géométrique en trois dimensions.
- Géographie : réaliser une carte de synthèse en tenant compte des signes conventionnels. Inversement, ce qui vient d'être appris peut être transféré dans une nouvelle situation, par ex, comprendre les consignes de la construction d'un organigramme pour expliquer les interactions dans la problématique de la sécheresse.
- science : comprendre un protocole expérimental pour réaliser une expérience.
- Histoire : négocier la grille de critique historique pour l'appliquer à un document ancien.
- Education physique : comprendre les règles de sécurité dans la salle de gym ou les règles d'un sport.
- Morale : négocier avec les règles acceptées d'une morale.
- Religion : négocier avec les doctrines établies d'une religion.

- Langues modernes : négocier la grille de critique historique pour l’adapter au cours de langues.
- Cours techniques : comprendre les consignes de montage d’appareils médicaux, ou d’entretien de voiture.
- Langues anciennes : négocier les procédures vues en classe pour réaliser une version
- Economie : négocier la mise sur pied d’une mini-entreprise.
- Négocier avec les éventuelles méthodes de travail.
- Négocier l’essentiel de l’accessoire dans les instructions pour une cérémonie : rentrée des classes, fin des études, naissance, mariage, enterrement, cérémonies religieuses.

Étape 8. Evaluer, dans une perspective formative, ce qu’on a appris et estimer le chemin à parcourir encore

Il est utile de vérifier si les élèves ont perçu que ce travail concerne une compétence qui leur sera bien nécessaire. On pourra leur demander d’évoquer encore quelques situations concrètes où ils devront utiliser cette compétence. Ils doivent comprendre que ce travail fait vraiment partie de leur formation.

Ils peuvent alors appliquer leur compétence, tout en réfléchissant à la manière par laquelle ils s’y prennent : ils doivent pouvoir expliquer pourquoi ils font telle manipulation à ce moment-là. On pourrait les aider en leur fournissant la liste des attributs qu’on a établie, afin qu’ils vérifient s’ils mènent bien leur production en pensant à tout ce qui est nécessaire.

Il est également intéressant que l’un ou l’autre élève puisse raconter, par exemple, pourquoi

- il a raté tel ou tel repas ;
- on a dû recommencer le travail après moi ;
- il a oublié de mettre de l’huile ;
- il a raté son permis de conduire ;
- il a raté une photo ;
- ...

D’autres exercices peuvent être proposés :

- par groupe de 3 par exemple, chaque élève raconte qu’il a raté quelque chose suite à une mauvaise lecture de consignes ; chaque élève indique un point où il est particulièrement attentif pour ne pas rater l’application des consignes ;
- face à un mode d’emploi, faire le tri entre consignes essentielles et secondaires ;
- faire un exercice de réécriture : réécrire les consignes d’un mode d’emploi pour que cela soit plus compréhensible pour l’utilisateur ;
- ...

Tant qu’une partie des tâches n’est pas correctement réalisée, ils reprennent le travail. Mais ils savent que, pendant l’apprentissage, ils ne seront pas pénalisés : ils gardent un droit à l’erreur. Au contraire, c’est quand ils découvrent qu’ils ont fait une bêtise, qu’ils apprennent quelque chose.

Lorsque les élèves maîtrisent la compétence, on peut leur demander de réaliser une production sans avoir sous les yeux la liste des attributs, tout en pouvant expliquer ce qu'ils font et pourquoi ils le font ainsi, à ce moment-là.

Étape 9. Développer une métacognition

Cette étape se combine aisément avec les précédentes. Elle invite les jeunes à réfléchir à la manière par laquelle ils ont mis en action leur intelligence pour progresser dans cette compétence.

Cette étape rappelle qu'on ne peut acquérir une compétence que si on prend le temps de réfléchir à ce qu'on fait pour la développer. Au cours de ce travail, qu'est-ce qui a été facile, difficile? A quoi a-t-on pensé spontanément? Qu'a-t-on découvert uniquement parce qu'on a essayé plusieurs situations? Quelle était notre première définition de cette compétence? Quelle est notre définition maintenant? Qu'est-ce qui est intéressant dans cette évolution de ce que nous pensions? Comment notre travail est-il amélioré par cette réflexion? ...

Comme part de la métacognition, on pourrait reprendre la liste des élargissements de perspective depuis le « bien négocié avec une recette » à « négocié un cahier de charge » en passant par la négociation avec des normes éthiques ou des doctrines religieuses. Comment des situations aux contenus si différents peuvent-elles devenir analogues? Comment chaque élargissement est-il un transfert? Ce qui amène à la question finale : qu'est-ce qu'on a appris du transfert à travers tout cela?

Étape 10. Evaluer de manière certificative

Evaluer pour certifier appelle une mesure du degré de maîtrise de la compétence. Rappelons qu'un élève est « jugé » compétent quand il « donne des signes (des indicateurs) de compétence » dans une situation à laquelle il est confronté. Ceci suppose que les formateurs ont défini, préalablement, le niveau de « performance » que doit atteindre l'apprenant pour pouvoir déterminer s'il a acquis ou non la compétence. On ne certifie que si cela est nécessaire.

Pour éclairer cette évaluation, nous proposons de faire attention aux éléments suivants : l'élève sera capable de

- utiliser à bon escient les attributs établis ;
- appliquer la compétence dans diverses situations (transferts) ;
- identifier d'autres situations de la vie quotidienne où cette compétence est mobilisée ;
- faire le choix d'utiliser cette compétence dans la vie quotidienne ;
- ...

3. Séquences didactiques

Destinataires

Séquence destinée à des élèves de 5ème, 6ème primaire et 1ère secondaire.

Objectif

La compétence visée dans ce module est la compréhension des consignes. Néanmoins, tant en contexte scolaire que dans la vie de tous les jours, la finalité est qu'un élève ou une personne puisse réaliser une tâche après avoir compris des consignes. Autrement dit, ce qui est visé, c'est se donner le temps de réfléchir avant d'agir et accepter de le faire.

Mettre en projet avec des petits exercices

En contexte scolaire, il est intéressant de commencer par des exercices sans avertir les élèves de ce qui va se passer... le fait de dire que l'on va apprendre à risque de braquer certains et donc d'être moins ouverts à l'apprentissage. On leur demande de jouer le jeu, de le faire sans commentaire. Cet exercice, s'il présente un intérêt ludique, pique leur curiosité et les plonge d'emblée dans une situation où la compétence visée est exercée. Notre expérience de terrain nous a montré à quel point commencer la séquence par un exercice qui cadre la démarche, permet aux jeunes d'appréhender les situations en rapport avec la compétence et les positionne dès le départ comme acteurs de l'apprentissage.

Les exercices choisis sont puisés dans les revues de jeunes de cet âge en y insérant un plus disciplinaire mais que chaque élève peut faire spontanément.

Il est évident que ces exercices peuvent être remplacés par d'autres. Il ne s'agit que d'un exemple. Les 4 exercices ont été choisis de telle manière que

- les consignes soient découvertes de manière ludique ;
- il y ait différents « niveaux » de consignes. Par ex. :
- réalisation d'un dessin avec des consignes superflues (mais pas troublantes) et où elles doivent être toutes lues avant de le commencer ;
- un énoncé donnant seulement un constat ... donc rien n'est demandé ;
- un dessin ne donnant aucune consigne quant à la réalisation de la tâche ... donc on obtiendra différents dessins répondant à la même tâche demandée ;
- un énoncé avec une consigne cachée.

Les 3 pages suivantes sont distribuées aux élèves.

Exercices

A faire sans commentaire et en individuel.

1. **Le dessin caché.** Réalise un dessin (voir pages suivantes) en reliant les nombres impairs, de manière croissante, en commençant par le nombre 1, ensuite, relie les nombres pairs, de manière décroissante en commençant par le nombre 32 ; ne t'occupe pas des nombres plus grands ou égaux à 33 ; enfin relie les lettres de A à E.

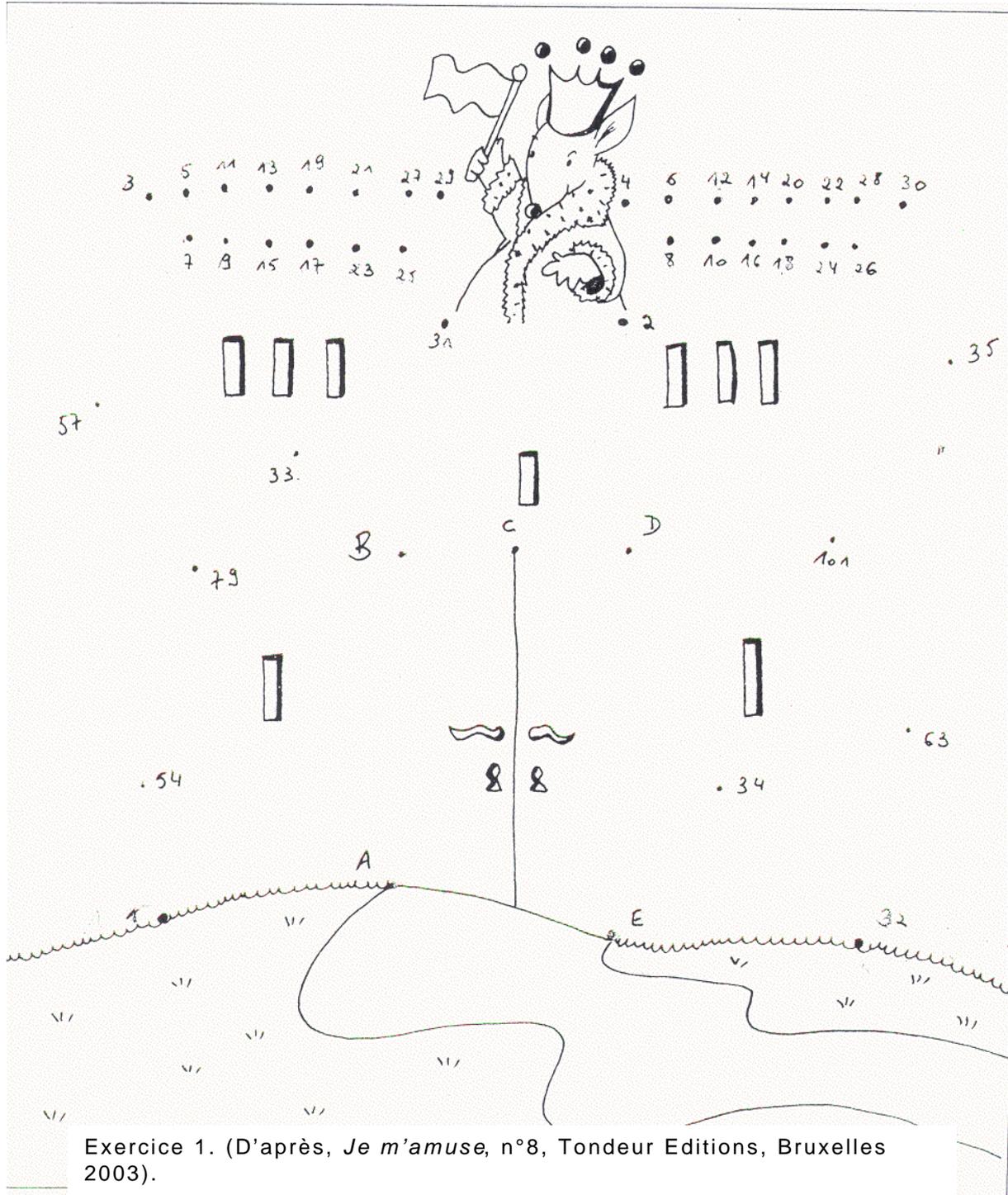
Que représente le dessin obtenu ?

2. Nadia a grandi de 10 cm et pris 3kg en 2 ans.

3. Dessine un quadrilatère ci-dessous.

4. **Soucis de souris** (voir pages suivantes)

Exercice 1 : le dessin caché



Exercice 4

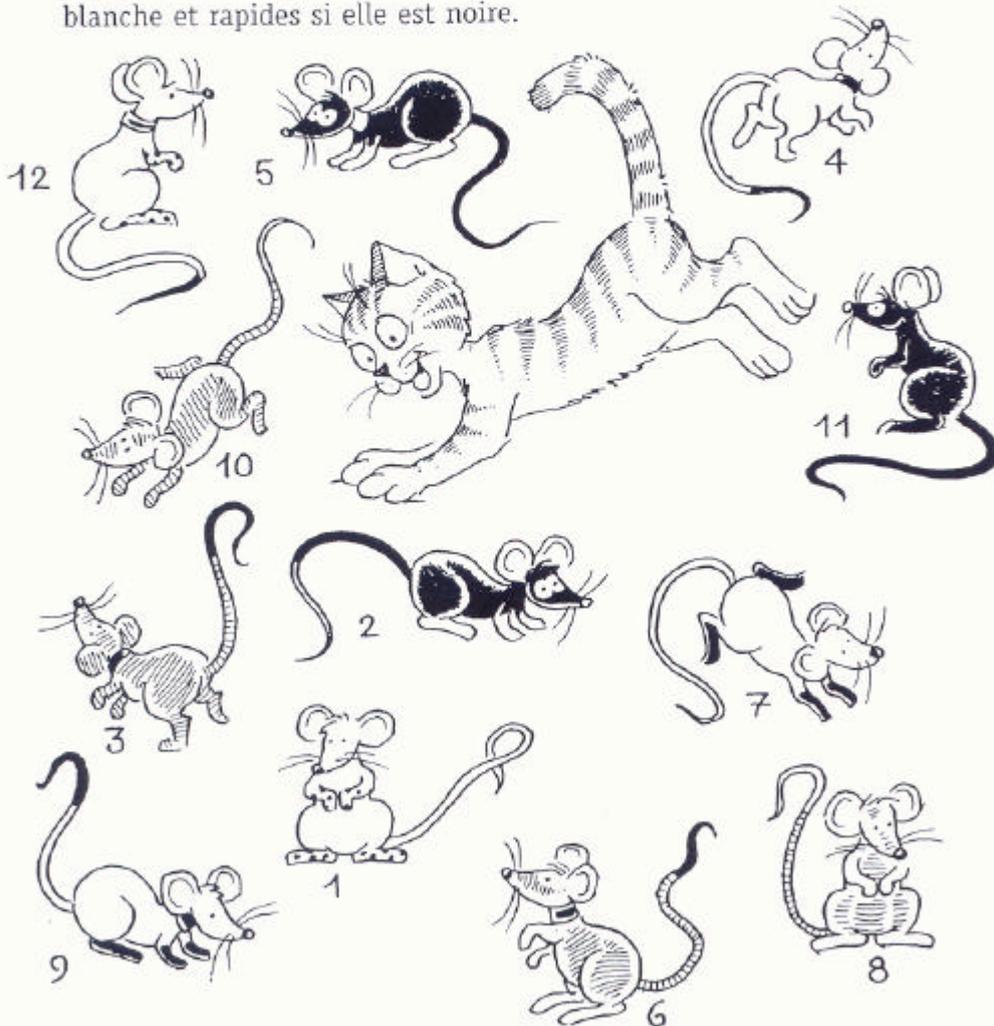
Soucis de souris

Un chat affamé est en chasse. Il y a assez de souris, mais elles ne se laissent pas facilement attraper.

Quelles souris finiront dans l'estomac du chat?

Nous savons que:

- Toutes les souris blanches sont lentes, sauf celles qui ont des pattes noires.
- Toutes les souris noires sont rapides, sauf celles qui portent un collier.
- Toutes les souris grises sont lentes si l'extrémité de leur queue est blanche et rapides si elle est noire.



84

Extrait de "Jeux de logique", Chantecler,

Une fois ces exercices terminés, on leur pose par exemple les questions suivantes :

- Quel a été l'exercice le plus facile pour toi ? Pourquoi ?
- Quel a été le plus difficile ? Pourquoi ?
- Dans le premier, qu'est-ce qui était facile ? Qu'est-ce qui était difficile ?
- Aurais-tu pu faire le premier dessin sans les consignes ? Si oui, comment aurais-tu fait ? Aurais-tu pu faire le dessin avec une partie des consignes ? Si oui, quelles sont les consignes qui ne sont pas utiles pour toi ?
- Pourquoi, au 3ème exercice, avons-nous des dessins différents, alors que la question est la même pour tout le monde ?
- Pourquoi certains ont cherché une réponse au 2ième
- ...

Les idées-clefs trouvées par les élèves sont inscrites au tableau. Par ex. :

- je n'ai pas compris le texte ;
- il y a des choses qui ne servent à rien ;
- il y a des étapes qui sont indiquées ;
- ...

Raconter des situations vécues où la compétence est en jeu

Les élèves vont se rappeler en silence et chacun pour soi, une histoire vécue en dehors de l'école où il a réussi quelque chose en suivant des consignes ; il peut aussi trouver une histoire dont l'issue a été ratée.

En petits groupes (dans lequel les élèves auront choisi un porte-parole), chacun raconte son histoire ... et dans l'un ou l'autre cas, il explique brièvement pourquoi. Ensuite le porte-parole raconte l'histoire choisie par le groupe en expliquant en quoi il a réussi ou raté ce qu'il voulait faire (voir la présence ou non de consignes).

On classe les situations racontées (recettes, modes d'emploi, posologie de médicaments, jeux de société, sécurité en rue, ...). Nous appellerons cela des « familles » de situation.

On peut raconter des histoires avec des situations différentes où on réalise quelque chose à partir de consignes. C'est peut-être le moment de faire parler ceux qui interviennent peu dans les cours disciplinaires.

Il est éclairant de faire la distinction entre les différentes façons de formuler une tâche (un ordre, un conseil, une demande...)

Identifier d'autres situations où la compétence est en jeu

L'instituteur distribue une feuille avec des situations variées, l'élève est amené à cocher celles où la compétence « négocier avec des consignes » est en jeu. Voici l'exercice :

Identifier des situations où il y a des consignes :

- Une maman à son enfant qui part à l'école : « marche bien sur les trottoirs ».
- Un papa à son enfant qui va au centre sportif pour son entraînement de foot : « sois prudent ».
- Le professeur qui demande de bien travailler.
- Un prof de cuisine qui demande à ses élèves de réaliser un gâteau pour 8 personnes à partir d'une recette pour 4 personnes, qu'il vient de distribuer.
- Une sœur à son frère : « fais-moi un bon gâteau pour mon anniversaire ».
- En classe : « Tais-toi ».
- A la maison : « prends une cuillère à café de sirop contre la toux le matin et une le soir », dit un papa à Laura, sa petite fille.
- A l'école : Gauthier, « n'oublie pas de prendre ton sirop ! »
- En mathématique : « dessine un triangle rectangle dont deux côtés sont isométriques ».
- En français : « écris une lettre en respectant les instructions données en classe ».

Dans les cas où il est question de consignes, voir ce qui se passerait si on ne les suivait pas. Par exemple : ne pas arriver au bout de sa tâche, la rater, perdre du temps,

Première définition de la compétence

Les élèves sont amenés à compléter la phrase suivante : « pour moi, suivre des consignes pour réaliser une tâche, c'est ... »

Ils nomment ainsi une série de caractéristiques de la compétence. Exemple de réponses proposées par les élèves :

- c'est une aide, une indication, une précision ;
- respecter ce qu'on nous dit ;
- il faut comprendre ce qu'on nous dit ;
- il faut lire attentivement ;
- on n'a pas toujours envie de les suivre ;
- ...

Comparaison des caractéristiques proposées par les élèves avec celles proposées par le module (ou autres trouvées dans la littérature)

Après distribution et lecture du tableau qui reprend les caractéristiques de la compétence, les élèves sont invités à noter les leurs. En général, les élèves ont trouvé dans leurs mots les différentes caractéristiques.

Dans notre jargon, nous appelons ces caractéristiques des « attributs ».

Caractéristiques de la compétence	Les caractéristiques telles que je les ai trouvées
Lire, écouter, prendre et comprendre des informations	

Accepter de travailler avec des consignes	
Vérifier qu'on a les éléments pour réaliser la tâche demandée	
Organiser l'espace et le travail	
Réaliser la tâche	

Elargir l'usage de la compétence à d'autres situations

Il s'agit ici de trouver des « familles de situations » qui n'ont pas encore été évoquées, situations dans lesquelles on a eu besoin de consignes pour réaliser une tâche. Par exemple :

- les jeux dans la cours de récréation ;
- la pratique d'un sport ;
- le mouvement de jeunesse ;
- l'utilisation d'un ordinateur ;
- la pratique d'un instrument de musique ;
- dans les différents cours ;
- l'évacuation d'urgence d'un bâtiment ;
- les consignes de sécurité (produits de ménage, pharmacie, ...) ;
- à la bibliothèque ;
- ...

On peut poser ici, aux élèves, la question : d'après-vous, pourquoi a-t-on essayé de trouver d'autres situations ?

Apprendre à transférer

Au point précédent, nous avons surtout énuméré des situations et des caractéristiques. Maintenant, voyons comment utiliser la compétence dans les différentes situations. Pour cela, choisissons 2 situations. Soit en reprenant 2 situations proposées par les élèves. Dans ce cas, il est prudent pour l'instituteur de continuer l'activité le lendemain ou le surlendemain. Soit les 2 situations sont choisies et préparées par l'instituteur. Nous vous proposons ainsi 2 situations :

- le tri des déchets (les consignes données sont celles de la ville de Charleroi) ;
- la réalisation d'un herbier.

Il est évident que le travail est beaucoup plus porteur lorsque ces situations sont vraiment vécues par les élèves. La compétence prend alors tout son sens.

Pour chaque situation, les élèves utilisent le tableau reprenant les différents attributs. En face de chaque attribut, ils indiquent comment ils peuvent appliquer la compétence à cette situation. Dans notre jargon, nous appelons cela des indicateurs.

Les 4 pages suivantes sont distribuées aux élèves

Comment trier⁸¹ ?

Le tri est utile et nécessaire à condition de le faire de manière correcte. Seuls les emballages qui aboutissent dans le bon sac sont recyclés effectivement.

D'autres emballages ou d'autres déchets qui aboutissent dans le sac peuvent gravement endommager le processus de recyclage.

Guide récapitulatif :

	A déposer :	A ne pas déposer :	Sont toujours interdits:
Papiers- cartons	Sacs en papier Boîtes en carton Magazines et journaux Dépliants publicitaires Livres Annuaire téléphoniques Papier ordinateur Papier machine et à écrire	Papier souillé ou gras Papier aluminium Papier cellophane Papier peint Films en plastique Sans film plastique autour des journaux, magazines et dépliants	Appareils ménagers Déchets de cuisine Déchet médicaux Vêtement / langes Jouets / seaux Tous les emballages ménagers ayant contenu des produits toxiques et/ou corrosifs
Verre	Bouteilles, flacons et bocaux en verre Bien vidés sans couvercle ni bouchon	Vitres et miroirs Ampoules de lampes Tubes néon Bouteilles et cruches en grès ou terre cuite Porcelaine Faïence Pyrex Opaline Cristal	Déchets spéciaux des ménages: solvants, peintures, acides, pesticides et les emballages ayant contenu ce type de produits

⁸¹ D'après : <http://www.fostplus.be>.

<p>Emballages PMC : bouteilles et flacons en plastiques</p>	<p>Bouteilles et flacons (éventuellement écrasés avec leurs bouchons) de : Eau, limonade, lait Produits de lessive et adouçissants Agent de blanchiment Eau distillée Produits de bain et douche Jus de fruits et de légumes Produits de vaisselle et d'entretien liquides ou en poudre</p> <p>Bien vidés sans reste alimentaire. Maximum 8 litres.</p>	<p>Pots et ravers (yaourt, beurre, margarine...) Sacs et sachets en plastique Films en plastique Bidons en plastique d'huile moteur Frigolite Feuilles d'aluminium</p>	
<p>Emballages PMC : Emballages métalliques</p>	<p>Canettes Boîtes de conserve Couvercles et capsules de bocaux et bouteilles Boîtes et bidons Plats, ravers et barquettes en aluminium Aérosols cosmétiques et alimentaires</p> <p>Bien vidés sans reste alimentaire. Maximum 8 litres.</p>		
<p>Emballages PMC : Cartons à boissons</p>	<p>Tout emballage laminé (de type brique de boissons) qui a contenu des produits liquides (jus de fruit, lait...)</p> <p>Bien vidés sans reste alimentaire. Maximum 8 litres.</p>		

Créer un Herbarium⁸²

Ce qu'il vous faut :

- Un cahier ou un grand classeur pour coller les plantes et les planches de découverte
- Des plantes et des fleurs sauvages ou de culture
- Des feutres, des crayons de couleur ou de la peinture

Comment faire ?

- Cueillir et sécher les plantes choisies
- Coller la plante, une fois séchée, sur une première page (planche 1)

Écrire les légendes :

- nom de la plante
- nom savant
- commentaires sur la plante (profitez de l'occasion pour rechercher des informations sur cette plante et sa famille)
- habitat
- lieu et date de cueillette

Dessiner, disséquer la fleur sur une deuxième page (planche 2). Écrire les **légendes**.

Dessiner ou coller le fruit disséqué sur une troisième page (planche 3). Écrire les **légendes**.

Ecrire la famille à laquelle la plante appartient.

⁸² <http://www.teteamodeler.com>

Et voici à titre d'exemple, les tableaux complétés :

Caractéristiques de la compétence	Comment je comprends les consignes de la ville de Charleroi pour trier les déchets
<p>Lire, écouter, prendre et comprendre des informations</p> <p>Exemple : dans un exercice, je mets les consignes sous forme de plan (avec des tirets)</p>	<p>Je me renseigne sur ce qui est à trier dans la ville de Charleroi ;</p> <p>Je vois si je comprends tous les mots ;</p> <p>J'identifie les types de déchets ;</p> <p>J'identifie les contenants associés aux différents types de déchets ;</p> <p>Je repère les couleurs associées aux déchets ;</p> <p>- Je me renseigne sur les jours de ramassage ou les lieux de dépôt ; etc.</p>
<p>Accepter de travailler avec des consignes</p> <p>Exemple : dans un exercice, j'essaie de comprendre en quoi les consignes peuvent m'aider</p>	<p>Je le fais pour l'environnement ;</p> <p>Même si je ne suis pas pénalisé, je le fais pour le bien commun ; etc.</p>
<p>Vérifier qu'on a les éléments pour réaliser la tâche demandée</p> <p>Exemple : dans un exercice, est-ce que j'ai le crayon et l'équerre dont j'ai besoin ? sinon, comment faire ?</p>	<p>Je vérifie si j'ai tous les sacs appropriés</p> <p>- Je vérifie si j'ai des supports pour accrocher les sacs de tri ; etc.</p>
<p>Organiser l'espace et le travail</p> <p>Exemple : avant d'entamer un exercice, je dispose le matériel à portée de mains et je planifie mon travail</p>	<p>Je dispose les sacs pour qu'ils soient faciles d'utilisation ;</p> <p>Je dispose les sacs dans des endroits accessibles et aérés ;</p> <p>Je prévois de rincer les bouteilles ;</p> <p>Je prévois un bac à côté de mon bureau pour y déposer les feuilles à trier ; etc.</p>
<p>Réaliser la tâche</p> <p>Exemple : dans un exercice, je respecte l'ordre des étapes qu'on m'a données</p>	<p>Je dépose mes déchets dans les sacs ad hoc ;</p> <p>- Je mets les sacs dehors les jours prévus ; etc.</p>
<p>Voir le résultat et présenter le travail réalisé</p> <p>Exemple, je regarde si le résultat correspond à ce qu'on m'a demandé</p>	<p>- Je vérifie que mes sacs sont remplis avec les bons déchets et que je n'aurai pas une pastille rouge le lendemain ; etc.</p>

Caractéristiques de la compétence	Comment je comprends des consignes pour créer un herbier
Lire, écouter, prendre et comprendre des informations Exemple : dans un exercice, je mets les consignes sous forme de plan (avec des tirets)	Je lis tout le texte distribué avant de commencer ; Je vois si je comprends tous les mots ; - Je dessine rapidement un herbier pour voir comment cela se présente ; etc.
Accepter de travailler avec des consignes Exemple : dans un exercice, j'essaie de comprendre en quoi les consignes peuvent m'aider	Je me rends compte que les consignes vont m'aider pour mieux présenter mon herbier ; Les consignes vont me permettre d'organiser mon travail car c'est un travail important ; Je ne m'énerve pas, je prends les consignes une par une ; - Les consignes vont me faire gagner du temps et je pourrai passer du temps pour peaufiner mon herbier ; etc.
Vérifier qu'on a les éléments pour réaliser la tâche demandée Exemple : dans un exercice, est-ce que j'ai le crayon et l'équerre dont j'ai besoin ? sinon, comment faire ?	Je vérifie si je possède le classeur et les feuilles ; Je vérifie que j'ai des marqueurs et/ou des crayons en suffisance ; Je dispose d'une ou plusieurs sources d'informations pour trouver le nom des fleurs et de leur famille ; - S'il me manque des informations, je les cherche (par exemple, comment sécher les feuilles) ; etc.
Organiser l'espace et le travail Exemple : avant d'entamer un exercice, je dispose le matériel à portée de mains et je planifie mon travail	Je prends conscience que la tâche se fait en plusieurs étapes (cueillette, séchage, achats éventuels, classement dans le classeur) ; Je prévois un endroit pour sécher les feuilles ; - Je prévois un endroit bien plat pour faire le collage ; etc.
Réaliser la tâche Exemple : dans un exercice, je respecte l'ordre des étapes qu'on m'a données	J'achète le matériel qui me manque ; Je cueille les plantes désirées en faisant attention de les garder entières ; Je les mets sécher entre des feuilles de journaux que je renouvelle régulièrement ; Je procède au collage avec soin ; - Je recherche les noms et les familles et je les écris au bon endroit ; etc.
Voir le résultat et présenter le travail réalisé Exemple, je regarde si le résultat correspond à ce qu'on m'a demandé	Je vérifie la présentation de mon herbier : est-il soigné, les informations sont-elles complètes, correctes en fonction de ce qu'on me demande ? - Est-ce que j'ai fait preuve de créativité ? Etc.

S'autoévaluer

Exercice d'utilisation de consignes : l'horaire de train.

Travailler avec l'horaire qui suit.

Nous partons au Maroc le dimanche 3 avril 2005. Notre avion décolle à 17h00 de Paris-Orly. Il faut être au moins deux heures à l'avance à l'aéroport. Pour aller de Bruxelles à Paris-Orly, il faut prendre un train Thalys à Bruxelles Midi à destination de Paris-Nord puis un RER de Paris-Nord à Paris-Orly. Ce dernier trajet dure ¾ d'heure.

A l'aide de l'horaire ci-joint, détermine le train que tu vas réserver au départ de Bruxelles, en tenant compte des contraintes ci-dessus ainsi que des moments d'attente éventuels et du stress qu'il vaut mieux éviter.

	9496	9496	9412	9416	9420	9428	9436	9448	9452	9460
Liège-Guillemins	06:40	06:47	07:41	08:41	09:41	11:41	13:41	16:41	17:41	19:41
Namur	07:20	07:29	-	-	-	-	-	-	-	-
Charleroi-Sud	07:56	07:59	-	-	-	-	-	-	-	-
Mons	08:25	08:26	-	-	-	-	-	-	-	-
Bruxelles-Midi/Brussel-Zuid	-	-	08:40	09:40	10:40	12:40	14:40	17:40	18:40	20:40
Paris-Nord	09:44	09:44	10:05	11:05	12:05	14:05	16:05	19:05	20:05	22:05
lundi à vendredi	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
Samedi	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Dimanche	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+

(1)

+ circule

ne circule pas

circule les 28/03, 05/05, 16/05 dans l'horaire du samedi et dimanche

D'après <http://www.thalys.com/fr/fr/horaires>

Certifier

Votre classe désire participer au concours de dessins du journal « Le Soir ». Vous demandez à votre instituteur de soutenir votre projet qui vise à remporter le prix interclasses. Votre instituteur est d'accord mais à certaines conditions : on n'y consacrerait que deux après-midi (donc ne pas perdre de temps en courant à gauche et à droite pour trouver le matériel) et

le local doit être remis en état après chaque activité. Vous avez, ci-joint, le règlement de participation.

Afin de mettre toutes les chances de votre côté :

- réécrivez les consignes qui concernent le groupe-classe
- proposez un plan d'action efficace pour remporter le premier prix

Voici l'annonce du concours (avec l'aimable autorisation du journal Le soir).

48^e Concours de dessins LE SOIR

Règlement

Si tu as moins de 15 ans :

le grand concours de dessins du journal Le Soir fête son 48^e anniversaire et te réserve plein de cadeaux :

- **Des prix pour 25.000 euros** : des séjours et des entrées à Disneyland[®] Resort Paris, des jeux, des dictionnaires, du matériel de coloriage, des livres, des BD, etc.
- **Le prix interclasses** : les 3 classes qui nous feront parvenir les meilleurs envois verront leurs élèves invités à un merveilleux séjour à la mer.
- **Le prix «Place Royale»** récompensera le plus beau dessin «rois et reines».
- **Un prix «familles» sera décerné.**
- **L'exposition des dessins primés se tiendra du 15 au 27/03/2005 aux Musées royaux d'Art et d'Histoire à Bruxelles.**

Cette année, les thèmes sont :

- **Catégorie A, moins de 7 ans** : la Belgique, ses rois et reines, ses zinnekes (chiens), ses personnages célèbres.
- **Catégorie B, de 7 à 10 ans et Catégorie C, de 11 à 14 ans** : la Belgique, ses rois et reines, ses habitants, ses paysages, ses fêtes, ses monuments, ses rues, ses artistes...

Laisse libre cours à ton imagination pour réaliser un dessin en utilisant les couleurs, le papier et le format de ton choix.

Attention :

les collages et bricolages ne sont pas acceptés. Les dessins doivent être récents. Ils seront envoyés au journal Le Soir, concours de dessins, 120 rue Royale, 1000 Bruxelles avant le 30/11/2004. Le jury se réserve le droit d'apprécier les dons des jeunes dessinateurs. Tous les dessins resteront la propriété du journal. Aucun d'entre eux ne sera restitué.

Ce qu'il faut savoir :

Si tu participes seul : n'oublie pas de coller au dos de ton dessin le bulletin de participation dûment complété. Il paraît chaque jeudi, jusqu'au 25/11/2004, dans Le Soir.

Si tu participes avec ta classe : nous remercions les enseignants de nous faire parvenir les dessins de la classe en un seul envoi muni d'un bon de participation, à découper dans le journal Le Soir (parution chaque jeudi). Chaque dessin portera au dos le cachet de l'établissement scolaire, ainsi que les renseignements suivants :



Nom : Prénom : Age : Catégorie :

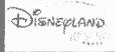
Rue : N° : Bte :

Code postal : Localité :

J'autorise la vente de mon(s) dessin(s) au profit des Œuvres du Soir : oui / non

Je participe au prix interclasses : oui / non

Nom de l'école et de l'enseignant(e) (uniquement pour les prix interclasses) :



4. Commentaires et récits

Commentaires à destination des formateurs suite au travail de terrain.

En ce qui concerne les exercices qui introduisent la compétence

- Ils motivent car ils sont ludiques (aspect affectif) ;
- il est important que les exercices soient concrets, qu'ils représentent quelque chose. C'est le but qu'on poursuit, c'est ce qui donne le sens aux consignes, et c'est aussi une façon de cadrer la démarche et d'identifier des situations où la compétence est en jeu ;
- on observe que certains élèves grommement, recommencent ou ont du mal à démarrer (bien lire et relire, comprendre), d'autres les trouvent faciles ;
- certains démarrent ces exercices trop vite (pour toutes sortes de raisons et notamment parce qu'ils utilisent des procédures automatiques) et donc n'arrivent pas à ce qui est demandé, d'autres, par contre, voient tout de suite ce qu'on leur demande sans détailler les consignes, du moins pour certains exercices ;
- ...

En ce qui concerne une introduction expliquant aux élèves ce qu'on va faire

Pour introduire la compétence, le formateur prendra conscience de :

- l'importance de présenter aux élèves la finalité de l'apprentissage
- la différence entre « négocier » et « obéir » : négocier ne veut pas dire ne pas respecter ... mais signifie qu'on soit à même de juger comment faire en fonction du résultat attendu
- une motivation nécessaire pour suivre des consignes. Par ex. pour respecter celles du code de la route, des motivations sont soit de ne pas me faire renverser par une voiture, soit de ne pas avoir de contravention ; pour mettre ma chambre en ordre, des motivations peuvent être d'y retrouver mes affaires, qu'elle soit accueillante quand mes amis viennent, ...
- de l'intérêt d'être à l'écoute du pourquoi les élèves ne suivent pas les consignes.

En ce qui concerne les expériences racontées par les élèves

Une situation souvent évoquée est celle du professeur qui dit « travaillez ». N'est-ce pas l'occasion de faire la différence entre un ordre, une consigne, une recommandation, ... car peut-on considérer « travaillez » comme une consigne ?

Ils ont du mal de voir ce qu'est une situation vécue où la compétence est en jeu, ils sont partis dans des situations très vastes, loin du concret. Ceci n'est pas facile à gérer. Il vaut mieux insister sur le vécu des expériences plutôt que de les laisser s'imaginer des expériences. Il est important de faire expliquer brièvement pourquoi la compétence est utilisée.

Petit à petit, d'autres situations apparaissent : au basket, on doit suivre les consignes pour gagner ; à la piscine, on ne peut pas courir pour raison de sécurité... Déjà apparaît le but à poursuivre.

En ce qui concerne la première définition de la compétence

A première vue, suivre des consignes pour eux, c'est :

- lire, comprendre, obéir, exécuter, faire, accepter, voir le but.
- Cela vient assez facilement.
- En ce qui concerne la formulation des attributs (étape 5)
- On peut confronter la formulation élaborée des élèves avec celle proposée dans la conceptualisation.
- Certains ont peur car ils disent que, forcément, la définition des adultes sera meilleure. Ce n'est pas nécessairement vrai. Il s'agit souvent d'une différence de formulation.
- En ce qui concerne le transfert dans d'autres situations
- montrer le transfert, donner d'autres situations, par exemple, dès qu'on entre dans l'école le règlement d'ordre intérieur donne des règles pour vivre en communauté
- partir de leur vécu pour arriver à des situations scolaires
- faire trouver aux élèves des indicateurs pour de nouvelles situations

Voici des exemples d'indicateurs trouvés lors de multiples situations proposées par les élèves.

Lire, écouter, prendre une information, comprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Je mets les consignes sous forme de plan (avec des tirets) ; - Je comprends tous les mots utilisés ; - Je comprends le sens des phrases ; - Je vois plus ou moins ce qu'on me demande ; - Je connais les règles d'entrée à l'école ; - Je prends connaissance de la recette de cuisine et je vois si je connais tous les ingrédients ; - ...
Accepter de travailler avec des consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne me braque pas contre les consignes ; - J'essaie de comprendre qu'elles peuvent m'aider ; - J'essaie de voir celles qui donnent du sens à l'exercice ; - J'essaie de voir pourquoi on me donne des consignes ; - ...
Vérifier qu'on a les éléments pour réaliser la tâche demandée	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que j'ai mon matériel pour écrire ? - Est-ce que j'ai les ingrédients pour réaliser la recette de cuisine ? - Est-ce que j'ai le matériel de laboratoire nécessaire ? - Est-ce que le matériel est en ordre ? - Si je ne dispose pas de tout le matériel demandé, par quoi puis-je remplacer ? - Est-ce que j'ai les vis et les écrous pour monter un meuble ? - ...
Organiser l'espace et la progression du travail	<ul style="list-style-type: none"> - Je trace une ligne du temps pour mettre les personnages célèbres ; - Je prévois un espace suffisant sur ma feuille pour construire une carte géographique à

	l'échelle ; - Je prévois les étapes de la réalisation de la tâche ; - J'organise la table de laboratoire pour être à l'aise ; - Je dispose les ingrédients et le matériel à portée de mains tout en me laissant un espace de travail ; - ...
Réaliser la tâche	- J'exécute les étapes que j'ai prévues ; - Je respecte l'ordre des étapes ; - Je garde mon calme et je réfléchis à l'organisation ; - ...
Voir le résultat et présenter le travail réalisé	- Je regarde si le résultat correspond à ce qu'on m'a demandé ; - Je regarde si le résultat a du sens par rapport à ce qu'on m'a demandé ; - Je relis les consignes ; - Je reviens aux étapes précédentes si nécessaires ; - Je rends le travail en soignant la présentation ; - ...

En ce qui concerne la métacognition

La métacognition permet une prise de conscience des partenaires de la démarche et est indispensable à l'apprentissage, mais d'autre part une verbalisation intensive risque d'embarquer le groupe trop loin du concret et de susciter une certaine démotivation de leur part.

Récit (qui n'est pas mini) d'une expérience en 5ème primaire

Deux d'entre nous ont été accueillis dans une classe de 5ème primaire de 28 élèves. L'instituteur avait informé les élèves qu'il y aurait une animation mais sans en dévoiler la teneur. Cette animation se déroulera en deux séances de 1h30 chacune.

Après les présentations, nous avons opté, assez spontanément, pour commencer directement par des exercices (ceux qui sont proposés dans la première séquence didactique). Nous avons bien insisté qu'ils devaient le faire pour eux et sans parler ni réagir verbalement et qu'ils avaient 15 min. pour réaliser la tâche. Ces consignes furent assez bien respectées ! Les élèves, intrigués et/ou curieux se sont mis très vite au travail. La plupart ont réalisé assez facilement le premier exercice (celui du château). Peu ont foncé en reliant tous les points successivement.

Le deuxième exercice (celui sans question) ont interpellé plusieurs qui ont levé le doigt ... « Que faut-il faire, il n'y a pas de question ? ». Certains ont essayé de calculer quelque chose.

Le troisième (le quadrilatère) n'a pas posé de problèmes. Et quant au dernier, nous avons été surpris par la rapidité de certains, d'autres ont eu un peu plus difficile.

Pour chaque exercice, nous leur avons posé les questions suivantes : « Qu'est-ce qui a été facile pour toi ? », « Qu'est-ce qui a été difficile ? ». Le mot « consigne » a été dit assez rapidement par les élèves.

Pour le premier exercice, il leur a été demandé « Aurais-tu pu faire le dessin sans les consignes ? Comment aurais-tu fait sans consignes ? Y a-t-il des consignes inutiles ? ». Certains ont fait remarquer qu'ils avaient vu tout de suite ce que le dessin allait donner.

Lorsqu'on a posé les questions pour le deuxième exercice, les élèves ont réagi très vite en disant que rien n'était demandé. Mais ils avaient été déstabilisés car ils ont l'habitude, à l'école, de trouver une réponse sans trop se poser de questions sur le sens que leur réponse peut avoir.

Quant au troisième exercice, en prenant les réalisations de trois élèves, on a pu constater que les trois quadrilatères étaient différents. Pourquoi ? Mais oui, il n'y avait pas de consignes. Lors d'une autre animation, nous avons, de notre côté, dessiné un quadrilatère irrégulier et avons demandé « Que fallait-il dessiner et pourquoi n'avez-vous pas le même que le nôtre ? ».

Nous avons consacré 15 min à ce questionnement.

C'est maintenant que nous avons expliqué ce que nous sommes venus faire avec et pour eux.

Ensuite, en groupe de 4 (avec un porte-parole) nous leur avons demandé « Choisis en silence une situation vécue où tu as bien (ou mal) suivi des consignes ». Deux, trois min. après « Raconte ton expérience à ton groupe ». Ensuite le porte-parole explique à la classe une expérience choisie par le groupe en expliquant en quoi la compétence est en jeu.

Après un petit flottement car nous voulions partir de leurs récits, nous avons dû rassembler tous nos moyens ! Des situations ne comportaient pas de consignes, mais en leur faisant davantage détailler et en demandant pourquoi ils ont bien fait (ou pas trop bien fait), on y arrivait. D'autres situations étaient difficiles à raccrocher à notre contexte, et nous ne voulions pas les rejeter d'emblée. Et d'autres situations ne comportaient qu'un ordre et pas de consigne. C'était le moment de verbaliser avec eux ce qu'est un ordre, ce qu'est une consigne.

Au fur et à mesure, les situations sont notées au tableau en essayant de les regrouper et on fait nommer chaque famille de situations par les élèves : recettes de cuisine, tâches à la maison (comme mise en ordre de sa chambre, faire une course, ...), tâches scolaires, déplacements pour aller à une activité, jeux de société, (30 min.)

Pour vérifier la compréhension, nous avons distribué une feuille avec différentes situations, les élèves devaient y cocher celles où ils pensaient que la compétence est utilisée et dire pourquoi. (10min)

Ici, encore, les différences entre ordre, tâche, consigne, donnée sont apparues.

A partir de ce qui a été fait jusqu'à présent, les élèves, toujours en groupe de 4, ont pu compléter la phrase « Suivre des consignes, pour mon groupe, c'est ... ». Ceci représente une première définition de la compétence. La mise en commun (annotée au tableau) a été assez riche.

Voici ce qu'ils nous ont dit :

- c'est une aide, une indication, une précision ;
- respecter ce qu'on nous dit ;
- il faut comprendre ce qu'on nous dit ;
- il faut lire attentivement ;
- on fait quelque chose ;
- on n'a pas toujours envie de les suivre.(15 min)

Nous avons comparé leur définition à celle que nous avons réalisée lors de la conceptualisation. Nous leur avons proposé d'écrire chacun des éléments de leur définition en face de nos éléments correspondants. Ils ont remarqué qu'ils avaient trouvé par eux-mêmes avec d'autres mots. Ceci est aussi très motivant pour eux !

Notre première séquence (soit 1h30) se terminait ici. Nous leur avons proposé pour la prochaine séance d'être attentif à deux situations où on leur demande de respecter des consignes : une en situation scolaire et l'autre en dehors de l'école, en essayant d'utiliser les caractéristiques (attributs) trouvées ensemble.

Deux semaines se sont écoulées entre les deux séances, dont l'une était le congé de carnaval.

La deuxième séquence a débuté par une série de questions permettant à tous les élèves de se rappeler de ce qui a été fait et d'intégrer ceux qui avaient été absents. Les élèves en avaient gardé quelques traces, même si la manière de le dire était souvent maladroite.

Quant aux exercices demandés ... le congé a été vécu comme tel et ils n'avaient rien préparé ! Ces exercices nous auraient pourtant aidés à leur apprendre le transfert en élargissant la définition à d'autres situations.

Vu le temps dont on disposait, nous avons proposé deux situations qui étaient susceptibles de les motiver. Il s'agit du tri des déchets dans leur ville et de la réalisation d'un herbier (l'idéal, ce serait de choisir deux situations que les élèves vivent). Nous avons trouvé sur Internet les documents relatifs à ces deux situations et explicitant le « comment faire ».

Après avoir lu avec les élèves les documents relatifs au tri des déchets, nous leur avons demandé de dégager les caractéristiques propres à cette situation (les indicateurs). Nous leur avons distribué le tableau « attributs-indicateurs » à compléter. Le premier exercice est toujours assez difficile. Après quelques minutes de travail à deux, nous leur avons proposé de travailler ensemble.

En ce qui concerne la deuxième situation, nous leur avons demandé de travailler seuls. Les minutes passant assez vite et ne pouvant pas prolonger cette animation, nous n'avons pas pris suffisamment de temps pour expliquer comment trouver les différents indicateurs propres

à une situation à partir du tableau des attributs. Les élèves ont eu des difficultés pour réaliser ce transfert.

Nous n'avons pas pu réaliser les dernières étapes, à savoir les évaluations formative et certificative. L'instituteur s'est proposé de les faire lui-même.

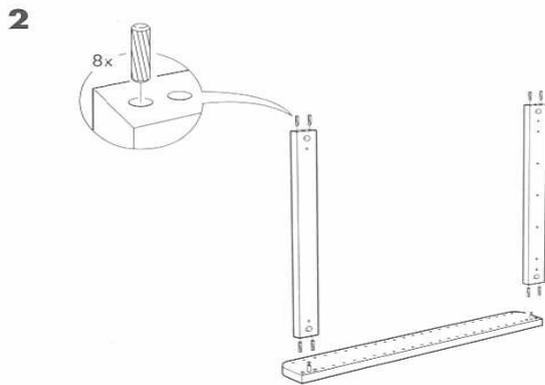
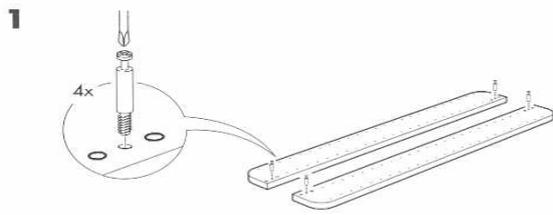
Il ressort de la discussion que nous avons eue avec l'instituteur que

- les élèves ont été très motivés pour ce travail
- ils sont restés « accrochés » toute l'animation malgré la densité du travail et que les plus taiseux s'exprimaient plus que d'habitude
- même si le transfert a paru difficile, le schéma s'est mis petit à petit en place et l'élève a perçu l'utilité de cette compétence.

5. Exercices

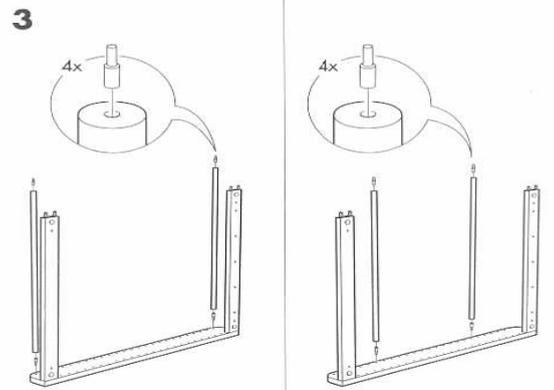
Exercice 1 : montage d'une étagère Ikea

Voici un mode de montage d'une petite étagère Ikea. Sans lui, impossible de la monter correctement (avec l'autorisation des magasins Ikea; étagère Lillsved)...

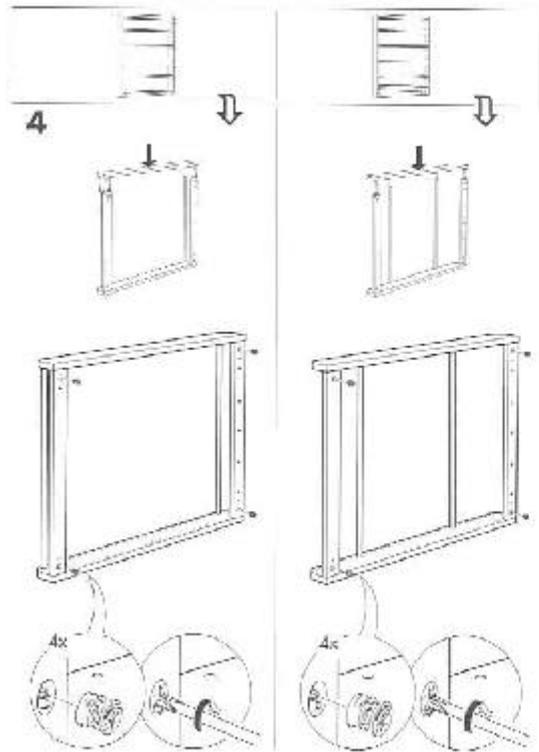


4

AA-8826-2

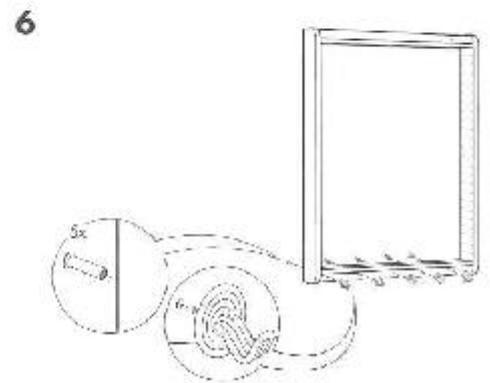
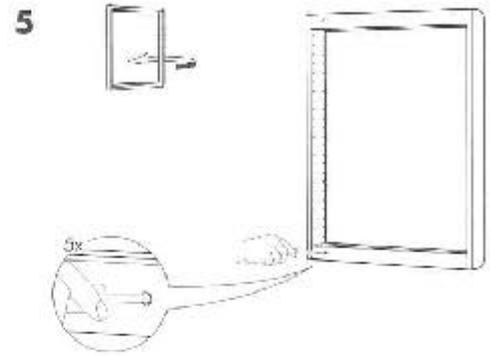


5



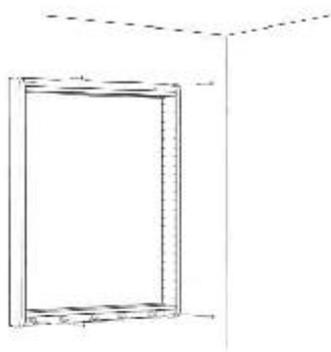
6

608091

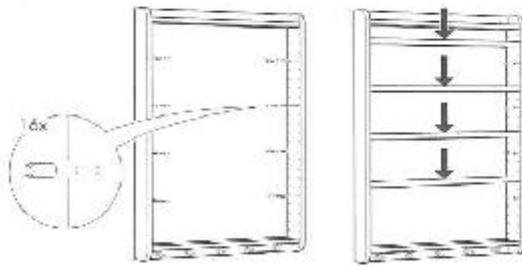


7

7



8



8 16x

16x16x

L'apprentissage d'une compétence n'est motivant que si le projet existe réellement. Si l'école ou la classe n'a pas de projet d'achat d'un meuble en kit, quelqu'un parmi le personnel a peut-être besoin d'un nouveau meuble. Un petit meuble, facilement transportable en voiture, pourrait être monté à l'école avec les élèves.

Les élèves sont informés du projet et reçoivent le kit. Quand les pièces seront déballées et après s'être gratté la tête, les élèves passeront en revue les différents attributs de la compétence et les appliqueront à ce cas. Voici à titre d'exemples.

Caractéristiques de la compétence (attributs)	Caractéristiques de la compétence dans cette situation (indicateurs)
Lire, écouter, prendre et comprendre des informations	je cherche le mode d'emploi ; j'observe toutes les images pour me faire une idée de la succession des étapes ; j'observe le croquis du meuble monté ; ...
Accepter de travailler avec des consignes	je m'arrache tellement les cheveux que j'ai vite compris que j'ai intérêt à le lire convenablement ; j'essaie de comprendre en quoi les consignes peuvent m'aider à monter correctement le meuble ; pourrais-je le monter sans ces informations ; ...
Vérifier qu'on a les éléments pour réaliser la tâche demandée	je vérifie si le kit contient bien toutes les pièces annoncées dans le mode d'emploi ; je vérifie si j'ai besoin d'autres éléments comme par exemple un tournevis et de quel type ; ...
Organiser l'espace et le travail	je m'assure que j'ai un espace plane suffisamment grand pour le montage ; je dispose le matériel à portée de mains et dans l'ordre d'utilisation ; ...
Réaliser la tâche	je monte le meuble en respectant les éléments à utiliser et l'ordre des étapes ; ...
Voir le résultat et présenter le travail réalisé	je regarde si le résultat correspond au croquis ; je m'assure que les coins soient bien d'équerre ; je m'assure que toutes les vis ont été bien vissées jusqu'au bout ; je peux être fier de ma réalisation ; ...

Exercice 2 : comprendre l'usage de la compétence

Une autre façon de comprendre l'usage de la compétence est de vérifier si dans les situations proposées ci-après, les consignes ont été respectées.

Voici 3 exercices.

Pour chacun est donné un exemple de réponse d'un élève.

Il y a une ou plusieurs erreurs dans chaque réponse.

Tâche : trouver les erreurs dues à la mauvaise lecture des consignes.⁸³

Exercice 1

1. Mettez le sujet et le verbe de ces phrases au pluriel.
2. Encadrez les marques du pluriel.
3. Ecrivez en dessous les marques du pluriel qu'on entend lorsqu'on lit le texte à haute voix.

Voici le texte :

« Le petit ours pleurait dans la forêt quand soudain il vit s'approcher une petite fille accompagnée d'un étrange chien. »

Voici la réponse à rectifier :

« Les petits ours pleuraient dans la forêt quand soudain ils virent s'approcher une petite fille accompagnée d'un étrange chien. »

On entend : les, virent.

Exercice 2

Ecrivez 5 lignes d'un conte, puis soulignez les mots au pluriel : une fois les noms, deux fois les verbes. (Il faut 4 noms, 4 verbes)

Voici la réponse à rectifier :

« Les trois frères partirent à la recherche de leur sœur prisonnière de l'ogre. Ils traversèrent d'étranges montagnes et d'étonnantes rivières. Enfin, ils arrivèrent. »

Exercice 3

Mettez les verbes qui suivent à la 3e personne du singulier du passé simple, puis employez-les chacun dans une phrase : manger – paraître – lancer – faire – boire.

Voici la réponse à rectifier :

« Il mangea – Il parut – Il fit – Il but. »

⁸³ Repris à Zakhartchouk, op. cit.

Exercice 3 : une station météo

Au cours de géographie, on peut monter une station météo. Par exemple, lors de la construction du pluviomètre, les consignes suivantes sont données :

- éviter une ouverture trop grande pour collecter l'eau de pluie
- le diamètre de l'entonnoir doit être le même que celui du récipient

Pourquoi est-il important de suivre ces consignes? Autrement dit, quel sens peut-on leur donner ?

Les réponses que l'on peut attendre sont :

- les risques d'évaporation seront trop importants d'où utilisation d'un entonnoir ;
- la mesure des précipitations tombées se fait en litre par unité de surface.

Exercice 4 : des consignes dans les différents cours

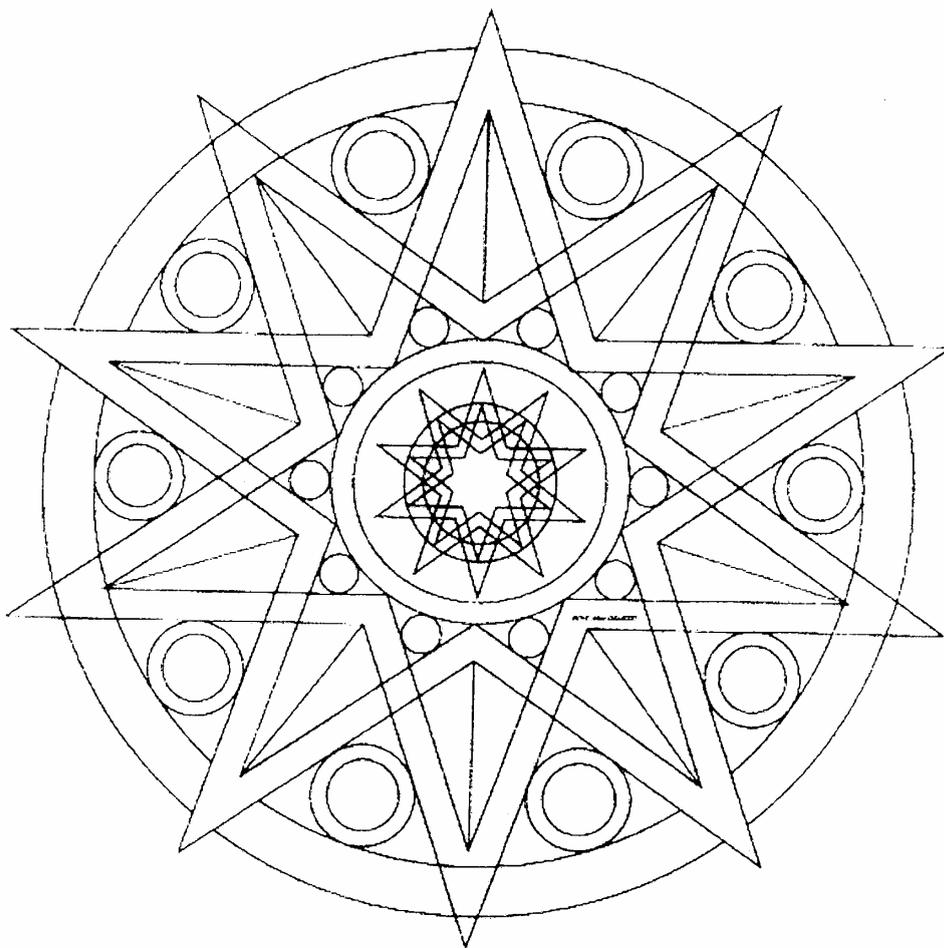
Faire rechercher par les élèves, dans leurs différents cours, des exercices dans lesquels ils avaient des consignes à suivre. En quoi les ont-ils respectées ou pas ? Que se serait-il passé s'ils les avaient mieux respectées ?

Exercice 5 : favoriser l'usage de la compétence

Demander aux professeurs des différentes branches de privilégier des activités avec consignes et d'être attentifs à la manière de les suivre.

Exercice 6 : une mandala

Voici une mandala à faire réaliser par les élèves en stimulant leur créativité et leur sens artistique.



<http://perso.wanadoo.fr/rickylasouris/mandalas/mandanico/original/Nico02.jpg>

Colorie ce mandala en mettant en évidence :

- O les cercles : le cercle représente l'univers, le cosmos. Dans les icônes chrétiennes, il représente l'éternité.
- Δ les triangles : chez les hébreux, le triangle est symbole de perfection
- ✱ les étoiles : l'étoile est source de lumière, elle a toujours guidé l'homme. L'étoile polaire (qui indique le Nord) donne l'axe de la galaxie autour duquel tourne le firmament.

Construis ta légende en choisissant 3 couleurs et en coloriant le symbole qui précède le nom des formes. Pour chaque couleur, tu peux utiliser des tons (clair, foncé) différents.