

INFLUENCE DU DISPOSITIF DE FORMATION SUR LA COMPREHENSION D'UNE CONSIGNE LORS DE L'APPRENTISSAGE D'UNE ACTIVITE MEDIATISEE

Lucie Petit

Université Lille 1
Cueep-Département Sciences de l'Éducation et Formation des Adultes
Cité Scientifique - Bât. B5/B6
59655 Villeneuve d'Ascq Cedex
luciepetit@free.fr

Mots-clés : Consigne, dispositif, activité, apprentissage, représentation pour l'action

Résumé. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la consigne est un thème récurrent. Sa lecture, sa compréhension et son exécution jalonnent les programmes scolaires, de l'école primaire au collège. De nombreux ouvrages de la littérature pédagogique l'abordent or, peu de textes s'intéressent à la manière dont les contraintes dispositives (Berten, 1999) influent sur sa compréhension. Cette communication se propose d'étudier l'influence d'un dispositif de formation destiné à des adultes sur la compréhension d'une consigne. Elle montre, à partir d'entretiens d'autoconfrontation et des réponses après un exercice, que tant que la représentation pour l'action (Teiger, 1994) d'un dispositif n'est pas élaborée par ses usagers, la consigne n'est pas comprise, ce qui contrarie l'apprentissage d'une activité médiatisée.

1. Introduction

Vie quotidienne, monde professionnel, monde de l'éducation, l'omniprésence des consignes y est prégnante. La profusion d'objets techniquement sophistiqués impose aux consommateurs de les appliquer au risque de ne pas voir fonctionner leurs acquisitions. Les métiers liés à la sécurité ou à la santé exigent un respect strict des consignes (Veyrac, 1998) et, dans ceux moins exposés, elles sont présentes sous diverses formes (prescriptions, normes, etc.).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la consigne est un thème récurrent. Sa lecture, sa compréhension et son exécution balisent les programmes scolaires, de l'école primaire au collège, et de nombreux ouvrages de la littérature pédagogique l'abordent : fiches méthodologiques, exercices, recommandations quant à sa formulation, exposés sur ses effets (Zakhartchouk, 1996, 2004, 2006). Cependant, peu de recherches s'en emparent comme objet. Si la formulation et la lecture d'une consigne préoccupent les pédagogues et les didacticiens (Grazcyk et Cauterman, 1985 ; Daunay et Lusetti, 1994 ; Cauterman et Delcambre, 1997), peu de textes s'intéressent à la manière dont les contraintes dispositives (Berten, 1999) influent sur la compréhension de la consigne.

Cette communication concerne l'influence du dispositif de formation sur la compréhension d'une consigne. Comment la parasite-t-il ? Telle est la question à laquelle nous essaierons de répondre en nous intéressant à un dispositif de formation destiné à des adultes.

2. Consigne et dispositif

La consigne est définie selon le domaine qui l'étudie. En ergonomie, sont considérés les documents écrits. Selon le public, le texte sera explicite (montage ou mise en marche d'un objet pour le grand public) ou peu exhaustif afin d'éviter une surcharge cognitive des professionnels, et dans ce cas il se limitera à rappeler les règles de la tâche prescrite ou les proscriptions (Cellier, 1997). La pédagogie la définit comme un énoncé le plus souvent écrit, indiquant la tâche à

accomplir ou le but à atteindre (Raynal & Rieunier, 1997), permettant de cheminer vers l'apprentissage car « (...) *sous ses mots se cachent des « tâches » et des opérations intellectuelles.* » (Zakharthouk, 2006).

La consigne orale ou écrite, genre de l'incitation à l'action, est « *une action discursive englobée dans le dire de faire* » (Adam, 2001), inséparable de l'activité humaine à laquelle elle se réfère. Dans le champ éducatif, elle fait partie d'un agencement de prescriptions, de dispositions et de moyens qui vont déterminer son apparition, son énonciation, ses destinataires, son contenu et les résultats attendus.

Selon Bruner (1983), la compréhension doit précéder la production. Que l'activité se déroule en situation professionnelle ou en situation d'apprentissage, la consigne est essentielle puisqu'elle permet au sujet d'agir. Ce dernier, selon ce qu'il en comprend, va redéfinir la tâche demandée (Leplat, 1997) ce qui déterminera son effectuation. Élément de la situation de formation, cet énoncé donne des indications sur l'activité qui va se dérouler, aussi bien en termes matériels (artefacts, documents, organisation spatiale, etc.), humains (rôle des pairs et des enseignants) que sémiotiques (que faire avec... pourquoi faire avec... comment faire avec... ?). Si cette aide à la réalisation d'une tâche nécessite d'être comprise, cette compréhension dépend d'énoncés allogènes parfois paradoxaux tels que peut en émettre un dispositif de formation.

L'influence du dispositif sur l'apprentissage est une question vive dans le champ de la formation des adultes et de l'éducation (Enlart, 2008 ; Blandin, 2008), rendue prégnante par le déploiement de l'usage des nouvelles technologies. En effet, ces dernières requièrent de repenser la relation entre sujets (apprenant, pairs, enseignants), artefact technique, savoirs et apprentissage, tout en réinterrogeant l'articulation entre situation(s) et dispositif(s) (Audran, 2007 ; Enlart, 2008). Mais que recouvre le terme « dispositif » dans le monde de la formation ? Peraya (1999) propose de le définir comme « *une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres.* » (p.153). Astier (2007) parle d'un ensemble de représentations (agencements, prédispositions, prescriptions) articulées avec une intention définie. Quant à Blandin (2008), il refuse ce terme car « *le mot dispositif masque l'ensemble de ce qui le compose* » (p. 27), et lui préfère celui d'environnement d'apprentissage.

Nous retiendrons qu'un dispositif de formation est la « *concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'un environnement aménagé* » (Peeters et Charlier, 1999, p.18). Il propose et impose des contraintes d'ordre temporel, organisationnel, matériel ou symbolique : agencement de prescriptions, dispositions et moyens afin de susciter activités et interactions de la part des usagers pour atteindre un but.

Nous émettons l'hypothèse que ces contraintes ou plus exactement la représentation qu'en ont les usagers influe aussi bien sur la compréhension que sur l'exécution d'une consigne.

3. Cadre théorique

Dans cette communication, seront principalement mobilisés les cadres théoriques de la didactique professionnelle (Pastré, 1999, 2008), de l'analyse ergonomique du travail (Weill-Fassina, Rabardel et Dubois, 1994), de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995) et de la didactique des disciplines.

La didactique professionnelle nous intéresse car elle s'attache notamment, au développement initial des compétences dans des situations portant une intention de formation (Rogalski, 2004). La genèse instrumentale nous aide à comprendre comment, lors de l'apprentissage d'une activité médiatisée, le sujet s'approprie l'artefact auquel il est confronté. La didactique des disciplines nous permettra d'aborder le fonctionnement des consignes dans une situation d'apprentissage.

De l'analyse ergonomique du travail nous retiendrons le thème des représentations pour l'action (Teiger, 1994). Il s'agit, dans le cadre d'une formation, des représentations opératives (Ochanine, 1978) - Pastré parle de modèle opératif (1999-2) - qui se forment au cours d'une action dirigées sur des objets. Ce type de représentation permet d'agir avec pertinence et efficacité dans une situation donnée. Il est fonctionnel, dynamique, composite, déformé, non exhaustif, subjectif et il

exprime un degré d'efficacité. Les représentations pour l'action se construisent en situation de formation, ou selon le public notamment adulte, se transforment, se réorganisent.

Nous considérons, avec d'autres, que l'apprentissage est une activité à analyser comme telle. Et nous convoquons aussi bien pour le recueil de données que pour l'interprétation, les concepts et méthodes de l'analyse de l'activité. Ceci nous amène à distinguer avec Rabardel (2004) activité productive (transformation du monde par le sujet) et activité constructive (transformation de soi à l'occasion de la transformation du monde effectuée). Comme le rappelle Pastré (2008), dans une situation de formation institutionnelle, l'activité constructive est le véritable but de l'action, et « *les activités productives, les tâches assignées aux élèves, ne sont plus que des moyens permettant d'entraîner l'apparition d'une activité constructive.* » (p. 55). Or, ce sont ces activités productives qui sont visibles et pour lesquelles les consignes sont formulées. Nous pouvons en recueillir des traces à partir desquelles l'activité constructive sera inférée.

4. Méthodologie

4.1 Le terrain de recherche

La catégorie de formation professionnelle dans laquelle se situe notre recherche prépare explicitement à l'exercice d'une activité, sa particularité étant de se dérouler à l'université. Il s'agit d'un cours intitulé *Utilisation des technologies éducatives, de l'information et de la communication*, d'une première année de Master professionnel destiné à de futurs spécialistes de la formation. Au sein du dispositif de formation, cette unité fait partie d'un sous-dispositif articulatif et liant étroitement deux autres enseignements.

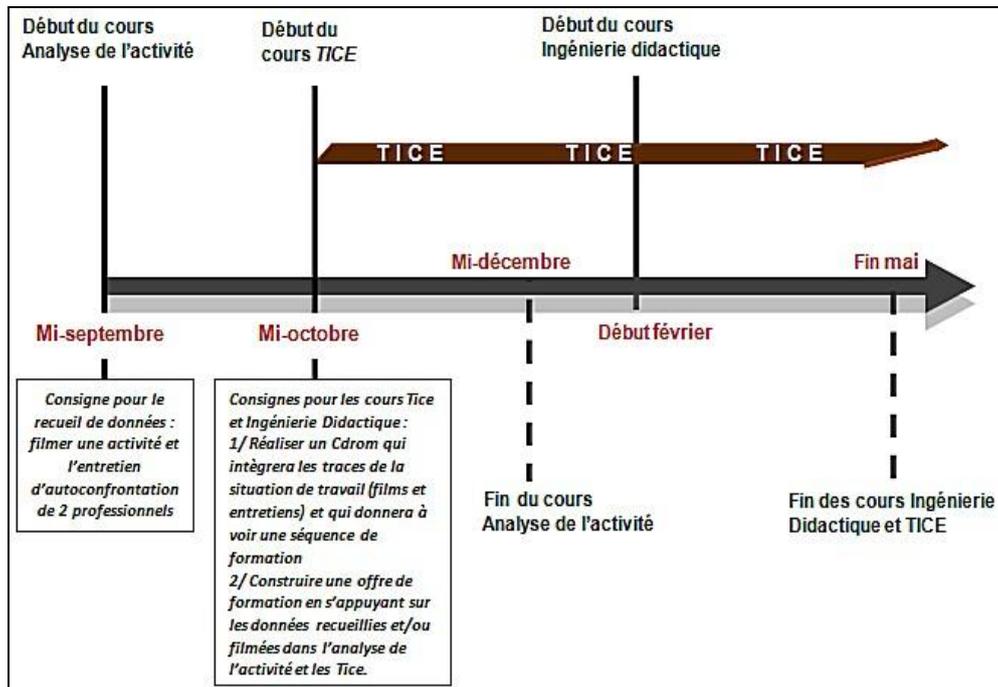


Figure 1 : Décliné temporelle des unités d'enseignement et des consignes

À différentes étapes de sa conception, le travail à réaliser servira aux deux cours, au premier ou au second semestre. Cette unité d'enseignement propose : de filmer l'activité significative de professionnels ainsi que l'entretien d'autoconfrontation de ces derniers ; d'assembler le matériel récolté et d'utiliser ces images ainsi que d'autres ressources audiovisuelles ou graphiques pour la

conception d'un Cdrom de formation. Les éléments filmés bruts serviront ainsi au cours *Analyse de l'activité* et le Cdrom se fondera sur la proposition de formation élaborée lors du cours *Ingénierie didactique* à partir des images récoltées. Les consignes pour les cours Tice et Ingénierie Didactique sont formulées conjointement lors d'un cours qui présente sous forme de diaporama le sous-dispositif (architecture, objectifs) et des exemples de Cdrom réalisés les années précédentes (figure 1).

4.2 L'activité d'apprentissage

Nous avons choisi de nous concentrer sur l'étape du montage des films qui, dans une situation de dialogue homme/machine, requiert un double apprentissage : un logiciel et la manière de réaliser dans l'intention de communication à autrui l'assemblage technique et artistique, des images et du son, à partir d'un enregistrement brut. L'apprentissage de cette activité n'est pas à but professionnel stricto sensu : il ne prépare pas de futurs monteurs de film. Il s'insère dans un objectif plus large qui est de préparer de futurs professionnels de la formation aux diverses activités en lien avec les technologies de l'information et de la communication.

Choisir, construire, raconter sont les principes de base de montage¹. Si l'on reprend la consigne générale de travail « *Réaliser un Cdrom qui intégrera les traces de la situation de travail (films et entretiens) et qui donnera à voir une séquence de formation* », l'activité de montage n'en fait pas partie. Elle est implicite dans le traitement des traces filmiques². Les étudiants avancent dans leurs travaux avec l'aide des enseignants³ qui formulent oralement les consignes intermédiaires et précisent au fur et à mesure la durée des films à intégrer (quinze minutes) et le nombre de films (un film et de courts montages si cela est pertinent pour comprendre le contenu du Cdrom) ainsi que les points techniques.

4.3 La population

La population enquêtée est hétérogène en termes d'âge, d'expérience professionnelle et de formation. Elle est issue aussi bien de la formation initiale que de la formation continue professionnelle⁴. Cette mixité se retrouve dans les groupes formés pour réaliser la tâche demandée. Six groupes et deux personnes travaillant seules composent ce corpus.⁵ Neuf formés observés, âgés des 30 à 50 ans, relèvent de la formation continue (F.C.), et huit personnes, âgées de 23 à 25 ans, relèvent de la formation initiale (F. I.).

5. Le recueil de données

Le recueil de données se déroula de novembre à fin mars 2008-2009. Trois étapes ont ponctué notre recueil, utilisant chacune une méthode différente et complémentaire pour appréhender l'apprentissage de l'activité observée.

¹. « *Le montage consiste à raccorder deux ou plusieurs plans de telle sorte que leur mise en relation détermine un sens qui n'appartient à aucun de ces plans pris séparément* » (Mitry, 1987)

². L'activité d'apprentissage est nouvelle pour les étudiants même si la technologie disponible est connue, à l'exception du logiciel et que le montage est un allant-de-soi dans la mesure où tous ont vu des films.

³. Ils sont deux à animer le cours.

⁴. Personnes bénéficiant d'un congé individuel de formation, d'une reprise d'études avec ou sans allocation ou encore d'une prise en charge par Pôle emploi.

⁵. Formée 1 (F. C.) et Formée 2 (F. C.) ont travaillé seule ;

- Groupe 1 est composé de : Formé 3 (F. C.), Formé 4 (F. C.), Formé 5 (F.I.) ;
- Groupe 2 est composé de : Formé 6 (F. C.), Formé 7 (F. C.), Formé 8 (F.I.) ;
- Groupe 3 est composé de : Formé 9 (F. C.), Formé 10 (F. C.) ;
- Groupe 4 est composé de : Formé 11 (F. C.), Formé 12 (F.I.) ;
- Groupe 5 est composé de : Formés 13 (F.I.), Formé 14 (F.I.) ;
- Groupe 6 est composé de : Formé 15 (F.I.), Formé 16 (F.I.), Formé 17 (F.I.)

5.1 Une observation filmée

La première phase fut une observation simple (9 h), puis une observation assistée d'une caméra DV (15 h) afin de garder des traces filmées et sonores de l'activité. Le matériel enregistré a été numérisé, assemblé par nos soins. Nous n'avons gardé que certains moments susceptibles de contenir une dynamique d'apprentissage.

5.2 Un entretien d'autoconfrontation

La deuxième étape consista en un entretien d'autoconfrontation simple (Theureau, 2004) en groupe ou seul, à l'observation filmée montée puis au produit final réalisé. L'objectif était d'obtenir des informations et des points de vue sur le travail réalisé ensemble afin de comprendre l'activité d'apprentissage. Ces entretiens ont été enregistrés sur support audio et retranscrits.

5.3 Un exercice

La dernière phase du recueil de données se déroula à la fin de l'entretien d'autoconfrontation. Il a été proposé un exercice de montage identique⁶ pour tous qui dura une vingtaine de minutes et eut lieu dans une salle autre que celle dédiée au montage. Il s'agissait de réduire de moitié un plan en le montant⁷. L'exercice a été filmé. Son but était d'obtenir un recueil de données sans les aléas de l'activité d'apprentissage et de palier certaines limites de l'observation et de l'entretien d'autoconfrontation. Nous avons posé quelques questions en fin d'exercice notamment, sur ce que les étudiants ont voulu montrer.

6. Premiers résultats

Lors de l'autoconfrontation, les propos des étudiants indiquent que la précision sur la durée du film à monter ainsi que quelques éléments du résultat de l'analyse de l'activité (étapes de l'action, déroulement des opérations, artefacts, importance de certains gestes et parfois des paroles) orientent leur activité.

L'ingénierie didactique est rarement anticipée durant toute la période de montage. La compréhension du travail à effectuer pour le Cdrom se fait pour beaucoup aux alentours de fin avril. Si les groupes 1 et 6 ainsi que *FI* ont une idée du projet à réaliser, seul le groupe 1 monte son film en fonction de cette anticipation. Le groupe 6 établit tard le lien entre les deux cours. *FI* possède un projet didactique précis, on s'aperçoit cependant au fil de l'entretien, qu'il s'agit d'une commande de l'association où elle a filmé son sujet.

Après l'exercice, les réponses indiquent qu'après avoir éliminé les images et sons inutiles ou imparfaits, l'important était de montrer les étapes de l'activité (sept groupes), les gestes (quatre groupes), le processus (deux groupes), les images et les sons (une personne). La consigne orale ne donnait aucune indication sur l'intention et l'adressage du montage. Or, il semble évident pour les étudiants que montrer l'activité est ce qui prime. L'influence de la figure du chercheur (il dispense le cours *Analyse de l'activité*) et l'objet à transformer (le rush) ont certainement joué un rôle mais pas seulement.

Lors du montage d'un film, les savoirs à mobiliser sont d'ordre technique, méthodologique, esthétique. S'ils permettent le choix des images et la construction du film, ces savoirs ne sont pas explicités dans la consigne. Ce qui laisse les étudiants dans l'incertitude par rapport à ce qu'il faut effectuer :

- « on sait même pas trop exactement ce qu'on veut faire » (groupe 6)

⁶. Même consigne et même extrait pour tous. Ce dernier présente un cordonnier en train d'effectuer la finition sur une paire de bottes fraîchement ressemelée.

⁷. Une personne a compris la consigne de manière littérale puisqu'elle a coupé l'extrait en deux. Nous lui avons laissé du temps pour refaire son montage.

- « c'est vrai que l'idée que le film on allait l'intégrer à un projet plus grand et que ça au début on n'en avait pas vraiment conscience en fait et je crois que c'est à partir de là où on a pu, on a pu vraiment faire le montage quand on a... quand on a pensé au sens en fait... à la question du sens du film dans, dans un projet didactique mais ça, ça nous est venu assez tard » (groupe 3).

La durée du film final va donc être une première prescription structurante justifiant le fait de couper et de supprimer des pans d'images. Ensuite, la consigne générale sera reformulée par rapport au résultat de l'analyse de l'activité (certains éléments à montrer dans un ordre précis) qui est utilisé comme scénario facilitant l'assemblage des images. Cette reformulation semble être une manière de construire une représentation du travail à réaliser et de mettre en actes les principes de base du montage. L'on remarque avec l'exercice final qu'une représentation ayant émergé, les étudiants choisissent (couper et supprimer des plans, enlever le son), construisent (déplacer et raccourcir les images choisies), racontent (suivre les étapes, montrer les gestes). Ils s'adressent à un public avec le but de donner à voir l'activité qui demeure le fil conducteur.

La compréhension de la consigne se construit donc à partir de ce qui a été réalisé pour le cours *Analyse de l'activité* et de ce qui est compris de la proposition de formation à faire. Monter, activité implicite mais nécessaire dans le traitement des images, s'effectue en choisissant comme point d'appui ce qui a été assimilé. Le sous-dispositif à l'agencement temporel non linéaire n'est pas compris comme un ensemble contenant des éléments complémentaires dans le but de réaliser un projet multimédia. Cependant, une de ses composantes devient instrument (Rabardel, 1995), moyen d'action pour réussir le travail requis. Ainsi, l'activité d'apprentissage est tributaire d'une représentation fragmentaire du sous-dispositif de la part de ses usagers, d'où un adressage et une définition du but flous : « pour qui ? », « pourquoi ce montage ? », sont des questions récurrentes. L'autre interrogation concerne le « comment faire ? ». Elle trouve sa réponse par la découverte/répétition de fonctionnalités techniques ou de règles esthétiques, soit seuls soit aidés par les enseignants.

De tout cela résulte une activité de réajustement : défaire, modifier, effacer les images montées au fur et à mesure de la compréhension de certains éléments (groupe 1, groupe 3, groupe 5, groupe 6). Si ces ajustements, sortes de ratures, sont souvent vécus comme une perte de temps, ils permettent aux étudiants d'acquérir une maîtrise instrumentale du logiciel et d'affiner leur maîtrise du traitement de l'image.

7. Conclusion

Comme le rappelle Cauterman et Delcambre (1997), ce qui est difficile « c'est moins la compréhension de la consigne elle-même que la compréhension ou l'anticipation des tâches à accomplir, désignées explicitement ou non dans le libellé » (p. 123). Durant la période de l'apprentissage du montage, deux représentations pour l'action (Teiger, 1994) doivent s'élaborer : l'une concerne le sous-dispositif, l'autre s'effectue au cours de l'activité d'apprentissage du montage. Or, l'élaboration de cette dernière est contrariée tant que les étudiants n'ont pas une compréhension des agencements proposés par le sous-dispositif permettant la compréhension de la consigne générale. Nous supposons que cela est dû au fait que les deux représentations se construisent simultanément.

Ainsi, tous les éléments de l'agencement matériel, technologique, temporel et symbolique du sous-dispositif dans lequel a lieu l'apprentissage du montage de film n'est pas perçu par les étudiants. L'agencement temporel et prescriptif (consignes) semble être une difficulté dans l'élaboration d'une représentation pour effectuer les tâches, notamment celle du montage qui est à la fois une tâche à apprendre et une tâche à accomplir.

Dès lors, plusieurs questions se posent. Comment procéder pour que les usagers construisent rapidement une représentation du dispositif dans et avec lequel ils agissent et interagissent ? Peut-on gérer la déclinaison temporelle des consignes pour qu'elles soient comprises et permettent une anticipation des tâches à accomplir et des apprentissages visés ?

8. Bibliographie

- Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, 111-112, 7-38
- Agamben, G. (2006). *Qu'est ce qu'un dispositif ?* Paris : Rivage
- Astier (2007). Entre dispositifs et situations : espaces intermédiaires et dynamique de l'activité. *Questions vives en Éducation et Formation*, 4 (8), 49-59
- Audran, J. (Coord.) (2007). Dispositifs et situations. Quelles articulations en éducation ? *Questions vives en Éducation et Formation*, 4 (8)
- Blandin, B. (2008). *Les environnements d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, 25, 33-47
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant - savoir dire, savoir faire*. Paris : PUF
- Cellier, J.-M. (1997). Consignes. M. de Montmollin (dir.). *Vocabulaire de l'ergonomie* (pp. 94-95). Toulouse : Éditions Octarès
- Cellier J.-M., Terrier P. (2001). Le rôle de la mise en forme matérielle dans le traitement cognitif de consignes. *Langages*, 141, 79-91
- Chevalier, M.-C. (2007). *Le référent dans la consigne descriptive : outil ou obstacle pour l'élève*. Thèse de doctorat, Université Charles-de-Gaulle Lille 3
- Clément, E. (1996). L'effet du contexte sémantique dans l'élaboration de la représentation du problème. *L'année psychologique*, 3 (96), 409-442
- Enlart, S. (Éd.) (2008). *Formation : les dispositifs en question*. Paris : Éditions Liaisons
- Ganier F., Gombert J.-E. et Fayol M. (2001). Discours procédural et activités mentales : de la compréhension d'instructions complexes à la planification de l'action. *Langages*, 141, 47-63
- Jacquinet-Delaunay, G., et Monnoyer, L. (1999). Avant-propos. *Hermès*, 25, 9-14
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : PUF
- Mitry, J. (1987). *La sémiologie en question*. Paris : Éditions du Cerf
- Pastré, P. (1999-1). Apprendre des situations : éditorial. *Éducation permanente* 39, 7-11
- Pastré, P. (1999-2). La conceptualisation dans l'action. Bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente* 39, 13-35
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93
- Pastré, P. (2008). Activité et apprentissage. Y. Lenoir et P. Pastré. *Didactique professionnelle et didactiques des disciplines en débat* (pp.52-79). Toulouse : Éditions Octarès
- Peeters, H., et Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-22
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-167
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand colin
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. P. Rabardel et P. Pastré (Éds.). *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 11-29). Toulouse : Éditions Octarès
- Raynal F. et Rieunier A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur.
- Reuter, Y. et Cohen-Azria, C. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1 (2), 103-120.
<http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>
- Sarremejane, P. (2008). *Faire l'histoire des théories pédagogiques et didactiques : Approche historiographique*. Paris : L'Harmattan.

- Schnedecker C. (1996). Lire et produire des consignes. *Pratiques*, 90, 27-45
- Teiger, C. (1994). Représentation du travail, travail de représentation. A. Weill-Fassina, P. Rabardel, D. Dubois (Dir.). *Représentation pour l'action* (pp. 311-344). Toulouse : Éditions Octarès
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Éditions Octarès.
- Veyrac, H. (1998). *Approche ergonomique des représentations de la tâche pour l'analyse d'utilisation de consignes dans des situations de travail à risques*. Thèse de doctorat, Université Toulouse Le Mirail.
- Vygostki, L. (2002). *Pensée et langage*. Paris : La dispute
- Zakhartchouk J.-M. (1996). Consignes : aider les élèves à décoder. *Pratiques*, 90, 9-25
- Zakhartchouk J.-M. (2004a). Les aider à comprendre les consignes : Réussir ses apprentissages à l'école et au collège. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 25, 95-104
- Zakhartchouk J.-M. (2004b). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 71-80
- Zakhartchouk J.-M. (2006a). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP
- Zakhartchouk J.-M. (2006b). La métacognition dans les apprentissages : l'exemple de compréhension des consignes. G. Toupiol (Dir.). *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Retz