

COMPRENDRE LES ÉNONCÉS ET LES CONSIGNES

TOUTES
DISCIPLINES
—
DU CYCLE 2
AU LYCÉE

Un point fort du Socle commun

JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK



COMPRENDRE LES ÉNONCÉS ET LES CONSIGNES

TOUTES
DISCIPLINES

DU CYCLE 2
AU LYCÉE

Un point fort du Socle commun

Jean-Michel Zakhartchouk

Enseignant-formateur

jeanmichel.zakhartchouk@wanadoo.fr

Directeur de publication

Jean-Marc Merriaux

Directrice de l'édition transmédia**et de la pédagogie**

Michèle Briziou

Directeur artistique

Samuel Baluret

Coordination éditoriale

Véronique Billard

Secrétariat d'édition

Christiane Rebattet

Nathalie Bidart

Mise en pages

Isabelle Guicheteau

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

Couverture

Première rentrée scolaire en France

à Mailley-Chazelot (Haute-Saône), le 21 août 2002.

© Hartmann Christian / Sipa

ISSN : 2425-9861

ISBN : 978-2-240-04030-5

© Réseau Canopé, 2016

[établissement public à caractère administratif]

Téléport 1 – Bât. @ 4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constitueraient donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

5	Préface
9	Introduction

PARTIE 1

13	NOTIONS THÉORIQUES
15	Comment rédiger des consignes
17	La consigne parfaite n'existe pas
19	Le choix des mots
21	Une lecture bien particulière
23	Former des élèves stratèges
25	Je dois, mais aussi je peux
28	Précautions pour les consignes orales
29	Consignes et numérique
30	Que faire avec les élèves en difficulté ?
32	Les consignes et les parents

PARTIE 2

35	ACTIVITÉS
37	De la leçon au devoir
40	Utile, pas utile, manquant ?
42	Où faut-il chercher ?
47	Les mots importants d'un énoncé
50	Les bonnes questions à poser, à se poser...
52	Reformuler les consignes
54	Aider à expliciter la demande
56	Quel est le résultat attendu ?
58	Pourquoi le professeur a-t-il donné ce travail ?
60	Retrouver la consigne
63	Consignes, stratégies et profils d'élèves
64	Analyser des réponses
66	Reconnaître les textes de consigne

68	Inventer des consignes
71	Des consignes différentes sur un même support
74	Utiliser des formes ludiques

77	TROUVER DES RÉPONSES ORIGINALES
78	Des consignes dans des activités créatives
79	Travail avec des élèves en difficulté
81	Numérique et consignes
84	Réponses à quelques objections

87	Conclusion
91	Bibliographie

Préface

COMPRENDRE LES CONSIGNES, UNE AFFAIRE SÉRIEUSE

On aurait tort de faire de la question des consignes un problème purement technique. On aurait même tort de n'y voir qu'une affaire de didactique qui pourrait être simplement résolue par une meilleure maîtrise des contenus et une analyse plus poussée des contraintes spécifiques de la transposition d'un savoir en situation d'apprentissage scolaire.

À bien des égards, les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement : elles en sont le mode privilégié de communication. Que fait un enseignant sinon donner des consignes ? Il explique à longueur de journée qu'il faut ouvrir son cahier et fermer son livre, être attentif et retenir telle ou telle notion, se souvenir de tel exemple, utiliser telle règle dans telle situation, effectuer tel travail de telle manière. À y regarder de près, on verrait même, sans aucun doute, combien est mince la part purement expositive où le savoir se livre en une transparence parfaite sans que les esprits soient guidés et qu'un ensemble de consignes dirige son activité.

On se souvient peut-être que Joseph Jacotot, pédagogue libertaire qui prétendait que le maître devait tout ignorer de ce qu'il était chargé d'enseigner afin de ne pas céder à la tentation de l'expliquer, réduisait l'enseignement à « l'art de mettre en route et de diriger l'intelligence par des consignes opportunes ». Il ne s'agissait nullement pour lui de communiquer un savoir ou de transmettre des connaissances mais, tout au contraire, de « régler l'activité de l'esprit pour qu'il découvre lui-même, par les vertus qui lui sont propres, ce que l'humanité requiert de lui ». Fort de cette conviction, Jacotot rédigea des traités de mathématiques, de physique ou d'agriculture dans lesquels n'était exposée aucune connaissance dans l'un de ces domaines ; il y proposait simplement des exercices censés permettre à ceux qui s'y frottaient de découvrir les connaissances dont ils avaient besoin pour les réaliser et, au-delà, résoudre les problèmes qu'ils rencontreraient plus tard. Plus ambitieux encore, Jacotot mit au point des méthodes d'apprentissage de la lecture destinées aux parents analphabètes, utilisant des objets familiers comme les enseignes des boutiques ou les calendriers et censés, avec des consignes appropriées, permettre l'accès à la lecture : « Comment t'appelles-tu ? Trouve ton nom et le jour de ta fête sur le calendrier. Cherche les noms de tes amis. Regarde ceux qui commencent par la même lettre que le tien, etc. »

Certes, comme tout discours pédagogique, les propos de Jacotot ont essentiellement une fonction polémique. Ils s'inscrivent dans une rhétorique de l'indignation commune à bien des pédagogues et particulièrement familière aux anarchistes que furent, comme lui, Paul Robin, Sébastien Faure ou Francisco Ferrer. Pour eux, « l'homme peut apprendre seul, sans dieu ni maître ». Et l'intelligence de chacun, si elle dispose des points d'appui nécessaires, peut

s'approprier les créations culturelles du plus haut niveau. Ce serait simplement, après tout, une affaire de consignes !

Évidemment, les choses ne sont pas si simples : la capacité à formuler les bonnes consignes – celles qui vont guider efficacement l'activité intellectuelle – suppose en réalité une exploration minutieuse des savoirs, une interrogation obstinée à leur endroit, sous l'angle de leur genèse, une anticipation inventive de l'activité de l'apprenant confronté à des matériaux qui ne peuvent lui apparaître qu'étranges et étrangers tant qu'il ne dispose pas d'une clé, d'une question, d'une consigne précisément, permettant de les traiter. C'est pourquoi l'ignorance de Jacotot n'est qu'une efficace ruse ou, plus exactement, l'expression pertinente dans un contexte idéologique déterminé de la ruse pédagogique par excellence : mettre l'esprit en route, sur des chemins soigneusement déterminés et identifiés pour leur praticabilité, en laissant chacun découvrir le plaisir du cheminement et l'intérêt des découvertes. Ainsi les consignes sont-elles un moyen privilégié de « mettre l'intelligence en projet », pour autant, évidemment, qu'elles laissent entrevoir, derrière la technicité de leur formulation, les satisfactions, voire les jouissances, qu'elles peuvent permettre.

Il n'y a donc pas, d'un côté la consigne et au-delà, une sorte de « supplément d'âme » qui laisserait entrevoir un avenir plein de promesses et justifierait ainsi les frustrations qu'impose l'obéissance à de pesantes règles de conduite. Pour être éducative, la consigne doit dessiner d'emblée une forme de relation maître-élève dans laquelle la contrainte suggère et promet, laisse entendre et préfigure une plénitude de connaissance que l'on peut savoir difficilement accessible mais jamais complètement hors de portée.

Nous avons beaucoup appris, depuis la première édition de ce livre, des travaux du psychologue Lev Semionovitch Vygotski, aujourd'hui très largement et justement utilisés et qui soulignent, en particulier, la nécessité de bien inscrire les apprentissages dans la « zone proximale de développement » de l'enfant ou de l'adolescent. Il faut pour cela articuler de nouveaux savoirs et savoir-faire avec ce qu'il maîtrise déjà mais qu'il ne pourra dépasser, dans un premier temps, qu'avec l'aide des consignes du maître, précisément. Ces consignes qui relèvent de la communication maître-élève (et, donc, de l'interpsychique) pourront ainsi devenir, si elles sont bien construites – et désignent clairement, tout à la fois, la tâche à réaliser, les gestes physiques et mentaux à accomplir et les critères de progression –, un précieux outil intrapsychique générateur d'autonomie intellectuelle et de progrès cognitifs. L'élève a en effet besoin de médiations structurées, qu'il intègre progressivement et qui lui permettent d'agir sur lui-même : il transforme ainsi les ressources du contexte en instruments psychologiques dans un processus de contrôle et d'autonomisation où le rôle des éducateurs et des situations d'apprentissage auxquelles il est confronté est absolument déterminant. Vygotski insiste, à cet égard, sur le rôle essentiel des « signes » (symboles, schémas, cartes, plans, etc.) et des consignes qui permettent de travailler sur ces matériaux pour en dégager des modèles d'intelligibilité. Il ne cesse de souligner l'importance du langage de l'adulte, médiation décisive sur laquelle l'enfant doit s'appuyer pour développer sa propre activité psychique¹.

¹ « À [la] formation [du concept] participent toutes les fonctions intellectuelles élémentaires en une combinaison spécifique, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel du mot comme moyen de diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier les traits isolés, d'en faire la synthèse et de les symboliser à l'aide d'un signe. » Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985, p. 204. Sur la question de la médiation chez Vygotski, voir Janette Friedrich, « Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique », Genève, Faculté des sciences de l'éducation, *Carnets des sciences de l'éducation*, 2010.

À l'aune de cette conception, on doit donc interroger toute pédagogie sur la précision et la rigueur de ses consignes, témoignages de la « fermeté linguistique » dont elle fait preuve. Il faut, en effet, que le langage du maître ne se dissolve pas dans le bavardage – fut-il bienveillant –, mais propose des états assez saillants et solides, précis et saisissables à la fois, pour que l'élève en ait une perception stabilisée sur laquelle appuyer sa propre activité psychique. Que le maître ait un langage structuré, qu'il écarte toute confusion et toute approximation, qu'il utilise des unités sémantiques distinctes et parfaitement assimilables, qu'il évite les injonctions répétitives sans conséquences comme les apartés connotatifs systématiques... voilà qui est bien la moindre des choses pour celui dont le métier impose, plus que tout autre, de savoir « ce que parler veut dire ».

De là, l'absolue nécessité de placer la formation à la « fermeté linguistique » au cœur de toute formation initiale et continue des éducateurs, et en particulier des enseignants, comme celle de les entraîner à formuler des consignes qui permettent aux élèves de développer progressivement leur attention et de cibler leur action afin de pouvoir s'investir dans des apprentissages et des activités intellectuelles de longue haleine.

C'est pourquoi l'ouvrage de Jean-Michel Zakhartchouk est plus que jamais d'actualité et infiniment précieux. On ne peut qu'inviter à sa consultation, en promettant au lecteur que, comme les élèves dont il est question ici, il peut en espérer bien des satisfactions ; il suffit pour cela qu'il s'astreigne lui-même à une discipline, qui n'est autre que l'exercice d'une intelligence qui va à la rencontre d'un savoir pour que d'autres, moins avancés sur le chemin, le rencontrent à leur tour. Bel exemple de cette transmission à laquelle on nous exhorte tant et qui se donne ici les moyens de sa réalisation.

Philippe Meirieu,
professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2

Introduction

AU CŒUR DU SOCLE COMMUN

D'après le chercheur Franck Ganier, de l'université de Brest, les textes que l'on rencontre le plus fréquemment dans la vie quotidienne sont les « textes d'instruction », les « documents procéduraux », ces écrits qui « disent de faire », que l'on pourrait qualifier d'« injonctifs », en somme des textes qui contiennent des « consignes ». Pourtant, l'utilisation et le traitement de ces textes font rarement l'objet d'un enseignement formel systématique².

Car pour réussir à l'école, il est décisif de bien comprendre la tâche à effectuer, de saisir ce que l'enseignant ou le manuel commande de faire : ces éléments, qui participent de la « langue de l'école », et que les élèves doivent tous apprendre à « décoder », à manier, à maîtriser. Il est donc capital d'étudier sur le long terme les consignes scolaires. Ce travail, sous de multiples formes, est bien au cœur du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, particulièrement ce qui concerne le domaine 2 : « Outils et méthodes pour apprendre » [BO n° 17 du 23 avril 2015].

En 1987, nous avons proposé une première réflexion sur le sujet, qui a donné lieu à la publication, par le CRDP d'Amiens, de la brochure *Lecture d'énoncés et consignes*. Celle-ci rencontra un grand succès et a, semble-t-il, aidé de nombreuses équipes à entreprendre un travail dans ce domaine, alors même qu'il n'était guère à l'ordre du jour dans les textes officiels, pas plus que dans les pratiques. Ainsi, dans le petit *Dictionnaire portatif de pédagogie* que les Cahiers pédagogiques ont publié en 1962, le mot « consigne » n'apparaît même pas. Par la suite, la question a été sous-estimée et peu travaillée pour elle-même, même si les difficultés des élèves en la matière – leur manque de méthode, etc. – étaient souvent pointées.

Cette première publication, qui contenait un grand nombre d'activités essentiellement destinées pour le second degré, a rapidement été épuisée. Une nouvelle édition est parue en 1999 sous le titre *Comprendre les consignes*, dans laquelle nous avons ajouté des développements sur les consignes orales, en soulignant le fait que la question n'était pas simplement technique mais qu'elle mettait en jeu le processus même d'apprentissage. Depuis, nous avons encore élargi notre expérience et le champ de notre réflexion en animant notamment de nombreuses formations, pour des publics très variés : des enseignants du prestigieux lycée français de Londres à des équipes de Segpa ou d'établissements en éducation prioritaire, des professeurs de lycée général ou professionnel, des formateurs du secteur « décrochage scolaire »... En outre, la question de la compréhension des consignes a souvent été une composante majeure des formations sur la maîtrise de la

² Franck Ganier, « Les instructions de la vie quotidienne », *Cahiers pédagogiques*, n° 483, sept. 2010.

langue, l'aide méthodologique apportée aux élèves en collège ou dans les liaisons intercycles. Certes, les problèmes rencontrés ne sont pas tous du même ordre selon les contextes, mais des points communs apparaissent, ainsi que le constat qu'il n'est jamais simple de comprendre ce que veulent les « donneurs » de consignes, en même temps que leur rédaction, pour les enseignants, n'est jamais chose aisée non plus.

D'autre part, se pose également la question des consignes orales, dont les énoncés sont tellement nombreux lors des heures de cours. Celles-ci renvoient à la problématique de l'attention que nous avons également étudiée dans le cadre d'un groupe de travail de l'académie d'Amiens ; une question elle aussi cruciale à l'heure du « zapping », de la tentation de la dispersion, des multi-tâches et de la surinformation.

Aux *Cahiers pédagogiques*, nous sommes fréquemment sollicités sur ces sujets ; les ouvrages épuisés font l'objet de demandes régulières. C'est pourquoi il nous paraît utile aujourd'hui de publier à nouveau l'essentiel de ce travail sous une forme revue et augmentée.

Plusieurs facteurs nous ont permis d'enrichir notre propos : notre expérience pratique, à la fois de formateur et de praticien dans un collège en éducation prioritaire, ainsi que la coordination d'un dossier des *Cahiers pédagogiques* sur le sujet (n° 483 : « Attention aux consignes »).

Cet ouvrage s'articule aussi étroitement avec la synthèse *Apprendre à apprendre*, publiée en février 2015 dans la collection « Éclairer », aux Éditions Canopé.

Nous nous réjouissons tout particulièrement de l'apparition explicite de l'expression « apprendre à apprendre » dans le Socle commun. Car comprendre les consignes est une partie intégrante de cet « apprendre à apprendre », clé de bien des réussites.

COMMENT EST ORGANISÉ CE LIVRE ?

Après avoir montré comment notre travail s'inscrit dans le nouveau Socle et le paradigme des programmes renouvelés à la rentrée 2016, une première partie, généraliste, porte sur la formulation des consignes par l'enseignant. Quelle est leur finalité ? Comment amener les élèves à devenir de meilleurs « comprennent de consignes », qu'elles soient écrites ou orales, à travers des activités diverses, dans le cadre d'un cours ordinaire ou de moments spécifiques, mais aussi à l'occasion de moments « métacognitifs » – comme lorsque l'on s'arrête « pour se regarder marcher » ?

La seconde partie propose des situations pédagogiques favorisant un travail de fond. Ces propositions d'activités ne correspondent pas à un ordre chronologique de mise en œuvre mais plutôt à une organisation logique pour l'enseignant :

- relier la consigne à son « avant », à ce qui s'est passé antérieurement et qui est souvent indispensable pour accomplir la tâche ;
- repérer les mots importants, reformuler, etc. – ou le « pendant » de la consigne ;
- rattacher au futur, à l'aval – lire une consigne, c'est en effet anticiper sur le résultat final ;
- replacer les consignes dans un ensemble plus vaste pour travailler la question – par exemple un ensemble d'idées, parfois décalées. Il sera à chaque fois essentiel de bien préciser le mode d'emploi de ces activités, pour éviter des dérives et contextualiser un tel travail, afin qu'il ne soit ni « hors sol », ni techniciste, en un mot inefficace.

N	O	T	I
T	H	É	O

Notions théoriques

O

N

S

R

I

Q

U

E

S

PARTIE 1

Comment rédiger des consignes

Rédiger des consignes adéquates est un art difficile pour le professeur. Un auteur de manuel doit y être particulièrement attentif. C'est en expérimentant auprès d'élèves réels que l'on se rend compte que des zones d'implicite non souhaitables demeurent dans leurs esprits, que la demande manque de précision, que des difficultés inutiles subsistent. Il est vrai qu'il existe trop de « mauvaises consignes », celles où « on a fait compliqué quand on pouvait faire simple », celles qui ne prennent pas en compte l'élève tel qu'il est ou, au contraire, le jettent dans la perplexité tant elles paraissent simples ou contiennent trop de redondances (n'y aurait-il pas quelque piège là-dessous ?, se demande alors le lecteur). En bref, la chasse aux mauvaises consignes doit être ouverte en permanence, même s'il faut aussi apprendre aux élèves à « faire avec ». Une bonne manière d'y parvenir consiste d'ailleurs à faire participer les élèves à cette « chasse »³.

Reste qu'il est parfois difficile de distinguer ce qui retourne d'une mauvaise formulation ou de conceptions didactiques contestables. Les deux défauts peuvent se confondre et la consigne est souvent révélatrice d'une faille dans le dispositif d'apprentissage.

Prenons par exemple des questions en CE1⁴ sur le conte *La Chèvre et les sept biquets*, destinées à vérifier si l'élève a bien compris :

- **Combien y a-t-il de personnages dans cette histoire ?**
- **Aimez-vous la fin de cette histoire ou bien auriez-vous aimé qu'elle soit différente ?**
- **Que pensez-vous de cette maman bique ?**
- **Cette histoire vous en rappelle-t-elle une autre ? Laquelle ? Pourquoi ?**
- **L'auteur nous montre la bique et les biquets agissant comme des hommes. Relevez tous les détails qui le prouvent.**

³ Bien entendu, sans démagogie. Cet exercice s'accompagnera d'un travail sur les raisons qu'il y a à poser tel ou tel sujet, à quoi sert telle consigne d'écriture, ce qui est évalué comme capacité, etc.

⁴ *Horizon lecture*, coll. « Lelouch-Thiriot », Paris, Delagrave, 1987.

Loin de permettre de vérifier la compréhension du texte, ces questions se présentent dans le plus grand désordre, faisant tantôt appel à une lecture sélective, tantôt à une interprétation, tantôt à des connaissances culturelles extérieures au texte. Cette cascade de questions mêle des tâches fort simples (dénombrer les personnages), des tâches faussement simples (« ce qu'on pense de l'histoire ») et des tâches extrêmement complexes (l'allusion à une autre histoire : en sélectionnant quels traits de comparaison pertinents ? Serait-ce la situation – le fait que les animaux se comportent comme des humains –, la structure du conte, que l'on pourrait retrouver dans un autre, avec d'autres personnages, ou le personnage du loup, comme dans... ?). Bien sûr, chaque question peut avoir son intérêt si elle suscite une discussion dans la classe ; elle peut être prétexte à une classification, à une approche particulière du conte, à un travail de lecture pour sélectionner des informations. Mais dans ces cas, il ne s'agit pas de questions directement posées à l'élève mais de pistes pour le maître.

Il faut noter que des manuels plus récents prennent davantage en compte, semble-t-il, un ordonnancement logique des questions, en les reliant à des compétences. Ainsi, un manuel de 2011⁵ formule-t-il des consignes de cette manière, dans une activité à partir de *La Chèvre de Monsieur Seguin* : après des repérages (lieu, temps, narrateur), les questions abordent la compréhension (exercices à trous, travaux de substitution de termes) puis finissent par des consignes d'écriture : « Imagine un événement qui aurait pu faire fuir le loup et changer la fin du combat » (bien qu'ici, la consigne ne réponde pas vraiment à l'objectif ; on aurait préféré une formulation de type : « Écris ce que pense le loup à la fin du combat »). Prenons maintenant un autre exemple, en collège, et examinons comment tel questionnaire à propos d'un texte ne permet pas à l'élève de percevoir précisément la tâche « cognitive » qui lui est proposée : lui demande-t-on de donner son opinion ou bien de justifier une réponse établie d'avance ? Ainsi lit-on dans *Lettres*

⁵ *Pépites, CE2*, Paris, Magnard, 2011.

vives, 4^e (Hachette), à propos de la nouvelle *Aux champs* de Guy de Maupassant (p. 207 – contexte : les Vallin ont accepté de « vendre » leur enfant à une famille riche) :

- Le narrateur porte-t-il un jugement sur les deux familles ?
- Dans quelles phrases cependant laisse-t-il percer son opinion sur les Vallin ?
- Relevez-les précisément.

Cet ensemble alambiqué – où il faut d’abord répondre par la négative avant d’effectuer une tâche qui montre que ce non était hâtif – aurait pu être simplifié. Par exemple, en proposant une question ouverte qui permette une véritable recherche par l’élève des indices conduisant à la réponse. Pourquoi pas, tout simplement : « Maupassant donne-t-il raison à l’une des familles dans le texte ? Appuyez-vous sur le texte pour formuler votre réponse. » À travers cet exemple apparaît bien l’importance de la clarté de la consigne elle-même, mais surtout du contrat qui se noue à travers elle. Il ne faut pas s’en tenir à demander à l’élève de justifier une affirmation. Il s’agit plutôt – et ce n’est pas du tout la même chose – de l’inviter à donner un avis, ce qui revient à chercher des indices ou à formuler des hypothèses. Derrière les consignes se révèlent les conceptions mêmes de l’apprentissage. Le pire est sans doute la « fausse découverte », comme dans ces questionnaires où la consigne de recherche n’est qu’un leurre (les fameux « ne pensez-vous pas ? » en étant une forme caricaturale).

Évoquons aussi ces véritables coups de force qui contraignent les élèves à entrer dans une problématique qui n’est pas nécessairement la leur, tout en leur demandant, là encore, d’être sincères et personnels... Ainsi, trouve-t-on dans un sujet de brevet : « Pensez-vous que les adultes doivent toujours “donner l’exemple” aux adolescents ? Ne pensez-vous pas au contraire que les jeunes doivent se démarquer de leurs aînés afin d’affirmer leur personnalité ? Vous proposez un point de vue nuancé à l’aide d’exemples précis. »

On remarque que cet énoncé pose la nécessité d’être exemplaires, pour les adultes, et le fait de suivre sa propre voie quand on est jeune comme deux attitudes antagonistes, alors qu’elles sont pourtant tout à fait compatibles ; il est certainement plus aisé pour un jeune⁶ d’accéder à l’autonomie si l’adulte montre l’exemple. D’autre part, il apparaît contradictoire, dans cette consigne, de demander une affirmation nuancée après avoir demandé de trancher entre deux

affirmations présentées comme contraires. On est là en pleine injonction paradoxale⁷. Parfois, un simple « problème technique » peut « gâcher » une consigne. C’est le cas par exemple dans un questionnaire de cahier d’évaluation de 6^e dans lequel il est demandé de cocher des cases lorsque la réponse est mauvaise, alors que le code habituel est de cocher à l’endroit de l’affirmation juste.

Évoquons aussi les formulations interro-négatives que les rédacteurs des questionnaires d’enquête d’opinion évitent sagement, car ils savent que les réponses qui en résultent ne sont pas claires. Ou encore, des formulations inutilement compliquées : consignes trop denses ou élaborées avec une syntaxe sophistiquée (comportant des relatives avec « dont » ou des tournures difficiles, comme « substituez à... »). Il peut suffire de peu de chose pour améliorer le taux de réussite à un exercice, une présentation différente des consignes peut y contribuer, mais n’est pas pour autant toujours souhaitable : l’objectif n’est pas la réussite à l’exercice en soi mais, dans bien des cas, la capacité à surmonter une difficulté, à condition que celle-ci reste raisonnable.

Examinons ainsi cet exercice de 4^e :

Voici des titres de journaux. Réécrivez-les en faisant des phrases avec des verbes. Quelle formulation préférez-vous ? Pourquoi ?

- A. Rencontre des chefs d’État africains à La Baule
- B. Destruction du mur de Berlin
- C. Embouteillage monstre sur l’autoroute de l’Ouest

Demandé de cette manière, il est fort probable que l’élève oubliera une des tâches à effectuer. Il semble plus pertinent de formuler l’exercice ainsi :

1. Réécrivez chacun de ces titres sous forme d’une phrase complète.
2. Comparez votre nouvelle formulation à la formulation initiale : laquelle préférez-vous ? Pour quelle raison ?

L’essentiel est d’avoir bien défini les compétences que l’enseignant veut précisément évaluer dans le travail demandé. La capacité à comprendre la consigne peut en faire partie, mais elle ne doit pas occulter le fond de l’exercice – d’où la décision à prendre, au cas par cas, d’explicitier et reformuler, au besoin, la consigne. L’important est de ne pas créer de difficultés « inutiles ».

Voir activité page 58

⁶ Mais après tout, c’est peut-être ce qu’il faut montrer dans la fameuse et magique synthèse où se réconcilient les apparents contraires ; les bons décodeurs l’auront peut-être compris !

⁷ On sait combien cette injonction paradoxale est dominante à l’école. Dans notre propos, il est attendu de l’élève une réponse personnelle... mais dans les règles – celles-ci étant bien sûr tout, sauf personnelles.

La consigne parfaite n'existe pas

Demander à des enseignants de définir les critères d'une « bonne consigne » est instructif, mais constitue aussi un piège. Leurs réponses risquent en effet de renvoyer à la clarté, la brièveté, la précision et au fait que les consignes ne doivent pas contenir de mots compliqués afin d'être compréhensibles par tous, et pour la réussite de chacun. En quoi est-ce un piège ? Tout d'abord, on ne se méfie pas assez de la contradiction qui peut exister entre clarté et précision ou entre concision et simplicité. Une consigne claire, explicite, peut parfois être énoncée au détriment de la rigueur scientifique et de la précision qui peuvent requérir l'utilisation d'un vocabulaire technique pointu. Quant à la consigne courte, elle peut être trop dense, alors que la décomposition des tâches est plutôt facilitatrice.

Par exemple, si on demande à des élèves de choisir entre des énoncés longs et des consignes plus courtes, donc plus denses, ils vont plébisciter la forme brève. Ils risquent pourtant fort de le regretter car le travail s'avérera certainement bien plus difficile à effectuer, la demande étant moins explicite. Par exemple, en histoire, la demande contenue dans la consigne « La Russie de Lénine et Staline » est bien plus difficile à saisir (par son absence de consigne explicite, justement) que : « Décrivez la situation économique, politique et sociale de la Russie de Lénine à Staline, en montrant les évolutions, etc. » De même, les consignes ultra-brèves en rédaction – des inénarrables (c'est le cas de le dire) « Racontez une gaffe importante que vous avez faite un jour » aux sujets de dissertation réduits à deux ou trois mots – posent bien plus de problèmes que des consignes longues, détaillées, accompagnées de critères précis de réussite.

Il faut rappeler que le but d'un travail scolaire n'est pas toujours la réussite immédiate, mais bien plutôt sa contribution à un apprentissage sur le long terme. Celui-ci nécessite peut-être un échec provisoire, qui n'a rien de dramatique s'il règne un climat de confiance donnant droit à l'erreur, et qui constitue une étape vers une réussite solide. Non, un énoncé où toute la classe échoue n'est pas forcément négatif

si on analyse les raisons de l'échec et si on permet ainsi de vrais progrès dans la compréhension.

La seule réponse vraiment solide à la question initiale « Qu'est-ce qu'une bonne consigne » est : « Cela dépend de notre objectif. »

Supposons le petit problème suivant, très classique à l'école élémentaire :

Pierre a, en revenant de l'école, 14 billes. Pourtant, ce matin, il en avait davantage, mais il en a perdu 12 durant l'après-midi, après en avoir gagné 3 le matin. Combien en avait-il en partant à l'école ?

On sait que nombre d'élèves échouent, en effectuant par exemple une soustraction quand il faut effectuer une addition (bien qu'il y ait eu « diminution »). On peut engager la réussite de beaucoup plus d'élèves si on reformule le problème en rétablissant l'ordre chronologique et en fournissant des aides :

Pierre part à l'école avec un paquet de billes qu'il appelle sa « réserve ». Il joue aux billes. Au début, il en gagne 3 de plus, mais ensuite, il en perd 12. Sa réserve n'est plus que de 14. Combien en avait-il dans sa réserve avant de commencer à jouer ?

Avec cette reformulation, n'a-t-on pas sinon supprimé, du moins amoindri, ce qui faisait le principal intérêt de l'exercice en décomposant trop la consigne ? Gardons-nous de penser que la solution à la difficulté des élèves est dans la formulation de l'énoncé. Dans notre exemple, c'est moins la consigne proprement dite qui crée un problème, mais la formulation de l'énoncé. Dans d'autres cas, c'est le verbe choisi pour indiquer la tâche qui pourra induire l'élève en erreur. Non pas qu'il faille l'explicitier à chaque fois, mais un travail préalable sur les verbes de consigne s'avère indispensable pour ne pas confondre les différents usages de « décrire » ou « observer », par exemple. L'exercice peut servir à vérifier que ces éléments ont bien été assimilés, mais il ne faut pas supprimer la difficulté abusivement. Méfions-nous des bouées qui retardent le moment où il faut nager seul, et aidons les élèves à accepter d'affronter la difficulté, quand celle-ci est utile et fructueuse.

Par ailleurs, les problèmes de vocabulaire ne sont pas toujours perçus de manière pertinente. La difficulté ne réside pas tant dans le lexique technique (ce que veut dire *métaphore* ou *critère*), mais dans la polysémie des mots. En effet, les élèves peuvent se laisser abuser par le sens courant d'un mot, inadapté à l'énoncé disciplinaire, et oublier qu'un sommet en mathématiques n'est pas « en haut », contrairement à son sens habituel en géographie, par exemple. Ils peuvent aussi confondre *milieu* et *moitié*, ne pas repérer la différence du mot *énergie* selon les matières, etc.

Encore une fois, l'important est l'objectif visé. Ainsi, plutôt que la réussite à tout prix d'un exercice de mathématiques, l'objectif visé est avant tout la démarche et la recherche que l'élève réalise : dans l'exemple de calcul du nombre de billes cité, si l'élève commet une erreur dans le choix de l'opération, celle-ci pourra s'avérer féconde et donner lieu à une analyse partagée. La difficulté consistant à devoir rétablir l'ordre chronologique des données dans un problème mathématique fait bien partie de difficultés « intéressantes », qu'il ne faut surtout pas supprimer. Il faut cependant entraîner l'élève à surmonter ce genre de difficultés, qui peuvent tenir à la formulation de l'énoncé.

Dans d'autres cas, on introduit des difficultés inutiles qui attirent l'attention sur un point tout à fait secondaire et qui éloignent des vrais problèmes auxquels on veut confronter l'élève. La question est essentielle : quels sont les enjeux de la réussite ? Son coût ? Il est à craindre que, sous prétexte de se mettre à la portée des élèves en difficulté, on ne leur réserve des consignes sans enjeu intellectuel, que même les plus faibles d'entre eux réussissent. L'exercice à trous ou le questionnaire ultra-guidé permettront davantage de réussites, mais à quel prix ? Sans doute celui du renoncement de la mobilisation intellectuelle de l'élève, par peur de l'échec provisoire, du sacrifice du long terme à un court terme sans lendemains.

On ne peut juger dans l'absolu de la pertinence d'un sujet de rédaction comme celui-ci : « Compte tenu de ce texte, élaborez une situation initiale cohérente » ou « Insérez dans ce récit deux descriptions visant à créer une atmosphère ». Il dépend de ce qui a été travaillé en amont, ou encore de la volonté du professeur de faire s'approprier divers outils didactiques à travers, justement, la mise à l'épreuve d'une tâche d'écriture, avec cette idée-force : tant qu'ils n'auront pas produit, tant que les notions vues ensemble n'auront pas été confrontées à cette tâche-là, il n'y aura pas eu de véritable apprentissage.

Nous verrons par la suite comment impliquer les élèves dans cette réflexion sur les objectifs poursuivis par le professeur. Donnons-en dès à présent quelques-uns, afin d'inciter les enseignants à réfléchir au pourquoi – ou au pour quoi – de chaque consigne donnée. On peut proposer des tâches à effectuer pour :

- voir ce que savent ou ne savent pas faire les élèves avant d'aborder une question ;
- vérifier si l'élève sait bien faire quelque chose qu'on a appris ;
- aider l'élève à faire son travail (consignes qui permettent d'entrer dans le sujet, dans un texte, un problème) ;
- inciter l'élève à réfléchir, à chercher – peu importe au fond le résultat – à se centrer sur le processus (« comment vas-tu t'y prendre pour... ? ») ;
- aider l'élève à bien comprendre ce qu'on apprend, vérifier qu'il a compris, participer à son autoévaluation.

Ces consignes peuvent se situer en amont ou en aval d'un apprentissage, elles peuvent participer d'une évaluation diagnostique, formative ou sommative. Notre attention à la formulation ne sera pas la même. Renonçons au standard de la « bonne consigne » au profit de la consigne utile et adaptée au but visé.

VOICI UNE SÉRIE DE QUESTIONS À SE POSER AVANT DE FORMULER DES CONSIGNES

- Pourquoi ai-je donné cette consigne ? Quel est mon objectif pédagogique ?
- Est-ce que, dans ce travail donné, la compréhension de la consigne est partie intégrante de la tâche, ce qui justifie une certaine complexité, ou au contraire celle-ci ne risque-t-elle pas de m'interdire d'évaluer ce qui est vraiment en jeu ?
- Est-il nécessaire de décomposer la consigne ? Est-ce une aide pour l'élève ? Ou cela lui complique-t-il la tâche ?
- Ai-je besoin d'être très exigeant dans la présentation de la réponse (va-t-on attacher de l'importance à ce que ce qu'elle soit soulignée ou encadrée ?) ou puis-je laisser une marge d'autonomie aux élèves, en tenant compte, en particulier, de leurs différents profils ?
- Ai-je pensé aux critères d'évaluation au moment de formuler ma consigne ?
- De quelle manière vais-je donner les consignes (part de l'oralisation) ? Comment vais-je intervenir pendant ce travail ? Apporterai-je des aides ? Est-ce que je prévois de prendre en compte la diversité des élèves (pédagogie différenciée) ?
- Combien de temps vais-je donner aux élèves pour effectuer cet exercice ? Le facteur temps sera-t-il un critère de réussite important ?

Le choix des mots

Quand on demande aux enseignants comment améliorer la compréhension des consignes, beaucoup d'entre eux déclarent souhaiter une harmonisation du vocabulaire utilisé. Souci fort louable, qui risque cependant d'occulter certaines difficultés concernant le lexique et d'autres, d'ordre plutôt cognitif que linguistique. En réalité, sous les mots se cachent des « tâches » et des opérations intellectuelles.

Aussi conviendra-t-il d'adopter un point de vue nuancé et circonspect. Certes, un travail de confrontation du vocabulaire utilisé par les enseignants de disciplines différentes dans le secondaire serait certainement intéressant et aboutirait à quelques rationalisations utiles (par exemple, l'usage plus rigoureux de notions telles que « raconter », que l'on n'utiliserait peut-être plus pour les expériences scientifiques, domaine dans lequel il ne s'agit surtout pas de « récit »). Toutefois, une grande partie du vocabulaire resterait irréductiblement différente d'une matière à l'autre. On peut aussi réfléchir à cette question lors des liaisons entre enseignants du primaire et du secondaire, dans la perspective de la continuité du cycle 3.

Le plus intéressant dans une concertation consistera à examiner précisément ce que recouvre tel mot simple, et quelle « tâche cognitive » il soutient. Prenons l'exemple de la description : « décrire » n'a pas le même sens selon les disciplines.

- En français, décrire est le fait de traduire une réalité en une sorte d'image fixe, dans une expression qui contient les intentions de celui qui décrit. Soit que l'on veuille exprimer une vision particulière, informer le lecteur à un moment précis du récit, « ralentir l'action » et créer un effet de suspense, mettre en relation objet décrit et sujet décrivant, etc.
- En sciences au contraire, « décrire » élimine toute subjectivité, toute orientation de sa description en fonction de critères (comme « sélectionner ce qui est pertinent ») : dans le compte rendu d'une expérience, il serait erroné de parler du « beau pelage blanc, si doux au toucher, de la petite souris » !
- En technologie, la description d'un objet dépend de l'usage auquel il est destiné.

Pensons aussi à la différence entre décrire un tableau en arts plastiques (où le sujet n'est pas l'essentiel par rapport au jeu des couleurs, des formes, des lignes géométriques...), en histoire (où un détail informatif, aussi petit soit-il, aura une importance majeure, comme le vêtement des paysans de Le Nain, les armes utilisées dans une bataille du Moyen Âge...) ou en français (le tableau prétexte à une narration mettant en scène les personnages représentés). L'occasion de l'enseignement d'histoire des arts peut amener cette réflexion collective.

Derrière une consigne, il est donc surtout fécond d'essayer de déterminer :

- la démarche mise en œuvre – communiquer, traiter de l'information, prévoir, déduire, problématiser, résoudre un problème, évaluer, faire un choix, organiser, expliquer, concevoir un plan d'action...
- l'opération intellectuelle qui est en jeu – reproduire ce qu'on a appris, appliquer ou trier, sélectionner, faire des inférences, explorer des possibles, mobiliser des connaissances...

Ainsi, derrière une tâche telle que « Déterminer le nom d'une fleur à partir d'une nomenclature », « Imaginer un processus d'obtention de la benzylamine à partir du toluène » ou « En quoi les documents ci-joints montrent-ils bien que l'Allemagne nazie est un régime totalitaire ? », il est important de réfléchir à quelle activité cognitive des élèves elle réfère.

LE PETIT GLOSSAIRE DU DOMPTEUR DE CONSIGNES

Il peut être fructueux de recenser avec les élèves les verbes et les mots interrogatifs utilisés dans les consignes qu'ils reçoivent. Voici un exemple de travail effectué au collège Jean-Jacques-Rousseau de Creil, sous la direction d'un enseignant, Sylvain Rumello. Les élèves ont recherché les définitions des verbes utilisés dans les manuels et cahiers à l'aide de dictionnaires, puis les ont rassemblées dans un glossaire.

Ce glossaire était ainsi introduit :
Tu es bloqué face à ton exercice ? Avant d'appeler à l'aide et de dire « Je ne comprends pas », trouve le verbe clé de la consigne que te propose ton exercice, et recherche-le dans ce glossaire.

Bien souvent, les quelques explications fournies ici te permettront de résoudre tes difficultés tout seul et de continuer à avancer !
Les définitions multiples renvoient à des actions différentes, au choix.

Si la consigne utilise le verbe...	Je dois...
appliquer	utiliser une règle, une méthode [souvent étudiée en classe] pour trouver la réponse
apprendre	retenir en détail, avec précision [une leçon, une méthode, une règle, une poésie...]
associer	regrouper, mettre ensemble de manière logique des éléments situés à plusieurs endroits d'un texte ou d'un document [souvent, ces éléments ont des points communs et ils sont faits pour fonctionner ensemble]
citer	– prélever un extrait du document [un mot, une phrase, une date, un chiffre...] et le recopier entre guillemets [souvent, cela permet de justifier une réponse que tu as donnée] – dans certains exercices, cela peut aussi vouloir dire « trouver », « nommer »
classer	– mettre des éléments dans un ordre logique – regrouper des éléments [qui ont des points communs] par catégories ou par familles
compléter	ajouter des éléments [à un texte, une liste, un dessin, un schéma, une figure géométrique] pour rendre un document plus clair, ou pour terminer un document qui n'est pas achevé
décrire	donner des précisions sur un personnage, ou un document, pour que le lecteur puisse mieux le comprendre, mieux s'imaginer à quoi il ressemble
définir	– donner le sens d'un mot – expliquer un phénomène, les raisons qui ont provoqué un événement – donner des précisions
délimiter	– dire où commence et où s'arrête quelque chose [un passage de texte sur un sujet précis par exemple] – tracer les limites [signes graphiques pour certains exercices avec des figures ou des schémas]
démontrer	prouver que quelque chose est exact [en utilisant des éléments d'un document, une méthode ou une règle étudiée en classe]
déterminer	– indiquer avec précision – calculer, dans certains exercices
développer	– ajouter des détails à un texte, une phrase, un document – poser en détail une opération ou un calcul, avec toutes ses étapes
effectuer	– réaliser [une expérience, un dessin, une figure...] – poser une opération et donner son résultat
énumérer	faire une liste d'éléments à partir d'un document [une liste de mots, de qualités, de points communs...]
expliquer	donner toutes les informations utiles pour qu'on comprenne mieux quelque chose
justifier	prouver qu'une réponse est exacte en s'appuyant sur les connaissances du cours, ou sur une partie d'un document qu'on étudie
nommer	– indiquer le nom précis d'une chose – citer, trouver des exemples
observer	examiner, regarder attentivement un document avant de donner une réponse
organiser	mettre des éléments dans un ordre logique, les associer en fonction de leurs points communs
reformuler	répéter un énoncé en utilisant d'autres mots, des mots à soi, ou en expliquant d'une autre manière
relever	choisir des éléments dans un document, indiquer précisément
reporter	– recopier une partie d'un document [un mot, une figure géométrique...] – déplacer un élément d'un document à un autre
résoudre	trouver la solution [le résultat d'une opération, d'une énigme, d'un problème...]
résumer	répéter un énoncé d'une manière plus courte [pour résumer, il faut utiliser au maximum ses propres mots et ne dire que ce qui est le plus important]
rédiger	écrire de manière soignée, cohérente et respectant les règles grammaticales et orthographiques
traduire	répéter le contenu d'une phrase différemment [dans une autre langue, ou avec des mots plus clairs...]
trier	séparer des éléments pour les mettre dans un ordre logique, ou pour les ranger par catégories

LES MOTS INTERROGATIFS

Ce travail doit nécessairement se compléter d'une analyse des différentes manières de poser une question-consigne. Il convient aussi d'attirer l'attention sur l'importance du choix des mots interrogatifs. Les élèves confondent facilement « pourquoi » et « comment », et peuvent même répondre par un complément de lieu lorsque l'on pose une question qui met en jeu la durée...

D'ailleurs, le professeur qui formule sa question doit être au clair sur ses attentes et sur le champ de pertinence de la réponse. Ainsi, si on demande : « Qu'est-ce qu'un triangle rectangle ? », la réponse attendue est assez claire et circonscrite ; elle l'est moins, en géographie par exemple, pour une question telle que : « Qu'est-ce qu'un pays émergent ? » Une définition suffit-elle ? Faut-il donner des exemples ? Jusqu'où faut-il aller dans les détails ?

Si on demande de situer une ville avec l'adverbe « où », quel est le degré de précision exigé ? – « Où se trouve San Francisco ? » : la réponse « Aux États-Unis » est-elle suffisante ? ; ne faut-il pas préciser « sur la côte Ouest, en Californie » ? Si on demande encore, dans l'étude d'un roman : « Pourquoi le personnage pleure-t-il ? », la réponse « Parce qu'il est triste » ne peut pas convenir si les causes de cette tristesse ne sont pas expliquées, c'est-à-dire si on ne résume pas les événements qui l'ont sans doute suscitée.

Le passage d'une formulation interrogative à une formulation utilisant un verbe de consigne implique plus de précision. Au lieu de : « Comment se déroule une éruption volcanique ? », on peut demander d'expliquer les différentes phases d'une éruption volcanique, ce qui est sans doute plus « cadrant » et plus clair.

Voir activités pages 47 et 52 [Retour page 48](#)

Une lecture bien particulière

Dès les petites classes de l'école primaire, il est utile de travailler avec les élèves sur les multiples discours et les « variations langagières » qu'ils rencontrent. C'est sans doute une des manières de former un lecteur raisonné, lucide, capable d'adapter ses stratégies de lecture en fonction des discours ou des tâches langagières à accomplir, un lecteur « flexible » qui, à chaque occasion devant un texte, se posera les questions naïves, mais essentielles :

- Je lis pour quoi faire ? Dans quel but ?
- De quel type d'écrit s'agit-il ?
- Pourquoi ce texte a-t-il été écrit ?

On ne lit pas, en effet, de la même façon un texte narratif et une brochure d'information, un mode d'emploi ou un compte rendu scientifique, une publicité ou une pièce de théâtre. Il en est de même pour les textes contenant des consignes.

L'exercice scolaire est de type injonctif. On dit à l'élève : « Fais cela... » Il appartient donc à la même catégorie que les notices d'emploi, recettes, guides pour tricot, etc. – même si pour ceux-ci, suivre l'injonction n'est pas obligatoire. Dans le cas d'une recette par exemple, il n'y a aucune obligation stricte à suivre les consignes (sauf si on travaille dans un restaurant, ou si l'on est dans un lycée hôtelier) ; mais si on lit la recette, c'est bien pour la réaliser et par conséquent, on est tenu de la suivre si on veut obtenir le résultat visé – et donc se régaler. On peut aussi imaginer des usages différents du texte de la recette, le considérer par exemple comme un témoignage des habitudes alimentaires de telle époque, de telle région (la recette devient un document historique, lorsqu'on lit Brillat-Savarin ou La Reynière). De même, des sujets de rédaction peuvent être lus hors contexte et être envisagés sous l'angle d'une étude historique de l'enseignement du français.

Cette question est importante puisque nous demandons aux élèves, à certains moments, d'opérer cette décontextualisation, c'est-à-dire de lire les consignes comme des supports : non pas pour les réaliser mais pour observer, raisonner. Le fait d'avoir réfléchi sur la typologie des textes doit les y aider. Après les travaux individuels, consacrer des séances collectives à la comparaison de plusieurs écrits injonctifs peut ainsi s'avérer très avantageux. On verra plus loin qu'une lecture comparée de questionnaires et de sujets d'examen constitue une excellente préparation à l'épreuve.

Si une tâche scolaire (exercice, devoir, test...) est bien une injonction, il faut se demander quel est le sens de cette prescription par le professeur. Demandez-on à l'élève qui rédige un récit d'être un écrivain ? Donner la solution du problème de maths est-il le plus important ? Si c'était le cas, comment saisir le sens d'une remarque de type : « Tu as un résultat juste, mais je ne suis pas sûr que tu aies compris ; or c'est cela qui est important », ou au contraire : « Tu as fait une erreur, mais tu as l'air d'avoir compris le problème. »

C'est en effet qu'il existe une grande différence entre le code de la route, par exemple, et les consignes scolaires. La prescription du premier n'a qu'une visée pratique. Peu importe qu'on saisisse toute la logique qui préside aux diverses règles de la priorité⁸, l'important est de les appliquer.

Dans le domaine scolaire, il y a, certes, un aspect prescriptif rédhitoire, mais la finalité de l'injonction est qu'à travers elle, on puisse vérifier que l'élève a compris, retenu, assimilé, que l'on puisse l'évaluer ou plus exactement évaluer ses connaissances et ses savoir-faire.

Si la visée de l'exercice est de faire agir, l'exercice scolaire n'est pas sans rapport avec d'autres types de textes, avec lesquels il s'articule. Les « leçons » sont nécessaires pour répondre à « l'injonction », il est essentiel que l'élève s'y réfère – ce qui est loin d'être une évidence pour lui. C'est ce qui conduit à travailler sur la distinction entre les données et la consigne proprement dite, une distinction pas toujours explicite.

Dans le cas des questions, il est important que l'élève distingue l'injonction qui s'y cache souvent. On est loin du simplisme classificateur des leçons de grammaire traditionnelles sur les types de phrase ; une phrase interrogative peut être une prescription plus ou moins claire : on est ici dans la vie réelle du langage, avec ses implicites et ses sous-entendus.

On connaît le cas de ces élèves qui, sans aucune mauvaise foi ni esprit de provocation, répondent seulement « oui » ou « non » à une question fermée, ne parvenant pas à décoder l'injonction tacite qu'elle contient de justifier sa réponse, de la développer...

Voir activités pages 52 et 66

⁸ Il faudrait nuancer : comprendre pourquoi les règles de la circulation routière sont souhaitables permet de mieux se les approprier !

Former des élèves stratèges

S'il reste beaucoup à faire pour affiner nos formulations de consignes – en évitant les erreurs, les malentendus, les implicites abusifs... les difficultés inutiles en somme –, l'essentiel consiste à exercer les élèves à se familiariser avec elles, à prendre du recul, en s'appropriant les « bons gestes », afin de devenir des stratèges et d'acquérir simultanément les bons réflexes permettant une relative automatiser. Il s'agit de leur mise œuvre dans le cadre de la classe, en espérant un transfert lors de travaux à la maison et... lors d'examens.

En partant de consignes concrètes, on invite les élèves à se poser toute une série de questions.

- Suis-je capable de me redire mentalement la consigne afin de me l'approprier, de l'intérioriser, en la répétant ou en la reformulant dans mon langage intérieur ?
- Pour traiter cette consigne, de quelles ressources dois-je disposer (savoirs antérieurs, habiletés, données présentes dans l'énoncé ou documents à aller consulter ailleurs...). Il s'agit ici de l'amont de la consigne, de son « passé », que l'élève doit mettre en relation avec le présent.
- N'y aurait-il pas intérêt à « décortiquer » la consigne, en dégagant les mots importants (qui peuvent être des « petits mots » en apparence insignifiants : tout peut changer dans un énoncé de mathématiques entre « le » et « un ») et en relevant les verbes de consigne, avec leur sens spécifique selon la discipline. Dans le cas de questions, repérer l'injonction qui est faite. On travaille ici sur la dimension « présente » de la consigne.
- Puis-je anticiper sur le résultat final ? La projection dans le futur est souvent indispensable pour se lancer dans une tâche. C'est faute de savoir le faire (et même de penser à le faire) que bien des élèves prennent des fausses pistes ou se découragent.

Il est probable que lorsque la consigne est simple, familière, ritualisée, ce travail réflexif est inutile. Mais l'enseignant doit résister à la tentation de renoncer à la complexité : s'il faut faciliter la tâche dans la formulation et la présentation de la consigne pour des élèves en difficulté, il n'est pas question pour autant

d'y renoncer. Pour affronter les difficultés, l'effort sera porté sur l'appropriation de moyens, qui sont précisément un composé de bons gestes à acquérir et de réflexions à mener à partir des consignes données. Ajoutons encore qu'une autre condition favorise la maîtrise de la capacité à bien lire les consignes, qui consiste à adopter une attitude positive, de confiance à leur égard : les paroles encourageantes de l'enseignant, une mise en condition non stressante (pourquoi pas à travers une séance de relaxation avant de se lancer dans un travail ardu ?) comme le fait de déclarer clairement que la tâche est tout à fait réalisable, mais pas vraiment « facile » (rien de plus décourageant que de rencontrer des obstacles pour un travail décrété « pourtant facile », « évident ») sont autant de postures, parmi d'autres, qui y participent.

De bons ou d'anciens bons élèves (tels les enseignants) pourront affirmer que ces efforts sont inutiles, et qu'eux-mêmes accèdent spontanément aux bons réflexes face à des consignes, sans avoir besoin d'un enseignement spécifique. Nous ne devons pas pour autant renoncer à cet apprentissage. L'enseignant qui a atteint une certaine « expertise » oublie la phase laborieuse qu'il a vécue, plus ou moins consciemment, en tant que « novice ».

De multiples activités permettent aux élèves de se construire ces compétences. Nous examinerons dans la seconde partie un inventaire d'activités possibles pour y parvenir. Ces activités « décrochées » ne remplacent pas un travail quotidien réalisé à partir des consignes données lors des cours ordinaires, mais favorisent des moments de réflexion et de recul qui sont souvent indispensables. Former des élèves stratèges, c'est aussi faire entrer les élèves dans le monde de la « métacognition ».

Pour accroître l'efficacité des apprentissages, de nombreux travaux ont montré l'importance de l'explicitation par l'élève lui-même des procédures qu'il a mises en œuvre pour parvenir à un apprentissage ou à un résultat. Un des outils de cet objectif est le « dialogue pédagogique » autour des manières

personnelles de procéder. Dialogue « vrai », c'est-à-dire fondé sur le fait que l'enseignant ne connaît pas la réponse aux questions qu'il pose (« Comment t'y es-tu pris ? », « Cela t'a-t-il semblé difficile ? »...) – ce qui correspond à une pratique sociale ordinaire, mais qui a lieu assez rarement à l'école !

POUR QUE LE DIALOGUE MÉTACOGNITIF FONCTIONNE, IL FAUT RESPECTER UN CERTAIN NOMBRE DE RÈGLES... UNE POSTURE LOIN D'ÊTRE AUSSI ÉVIDENTE QU'IL N'Y PARAÎT !

- S'efforcer de « coller » le plus possible à l'élève, ne pas induire ses réponses, suivre son cheminement.
- Éviter les questions en « pourquoi » qui sont un peu paralysantes et préférer le « comment », au début très concret – au ras des pâquerettes –, pour essayer, petit à petit, d'accéder aux procédures mentales, et pas seulement matérielles.
- Reformuler ce que dit l'élève, mais en n'allant pas trop loin dans ce sens ; il y a une bonne distance à trouver (les sociologues parlent des entretiens semi-directifs, c'est un peu cela ici).
- Amener peu à peu des conseils, notamment à travers les échanges entre élèves, tout en gardant bien à l'esprit que ce qui est valable pour l'un ne le sera pas forcément pour l'autre.
- Respecter le rythme de réflexion de l'élève ; ce type de dialogue va à l'encontre de nos traditions de vitesse et de cadences souvent « infernales ».

Voici, en exemple de ce type de dialogue, des extraits d'une discussion menée à la suite d'une épreuve de l'évaluation en 6^e. La consigne était : « Trace un triangle avec l'un des côtés en couleur. Puis trace le segment qui joint le milieu du côté colorié au segment opposé. »

Le professeur – Est-ce que quelqu'un veut commencer à dire comment il a fait ce jour-là pour effectuer la consigne ?

Karine – Moi, j'ai eu du mal, parce qu'il me fallait un temps de réflexion et avec le temps limité, euh...

Le professeur – Tu as eu du mal parce qu'il te fallait un temps de réflexion et avec le temps limité, ça te gênait. Est-ce que tu peux me dire quand même, dans ton souvenir, comment tu as fait ce jour-là ?

Karine – J'ai fait un peu au hasard, parce que j'avais pas très bien compris. J'ai... essayé de faire passer par le sommet opp... par le côté colorié et par... euh...

Le professeur – Côté colorié, tu comprenais, mais... qu'est-ce que tu ne comprenais pas exactement ?

Karine – Faire passer par le... Puis trace un segment qui joint le milieu du côté opposé au sommet opposé.

Lylian – Côté colorié !

Le professeur – Côté colorié au sommet opposé.

Le professeur – Est-ce que Mickaël pourrait nous expliquer comment il a fait avec son demi-triangle colorié en couleur ?

Le dialogue se poursuit, un élève qui a réussi explique alors à ses camarades, avec ses mots à lui. La verbalisation aura peut-être permis à Karine de comprendre ses erreurs, son incompréhension. Pas de remède miracle : il faudra fréquemment avoir recours à ces activités réflexives pour que la lecture de consignes s'améliore. Des récapitulations synthétiques du professeur (« Voilà où nous en sommes ») accompagnent ces dialogues, qui peuvent être répertoriées dans une fiche de ce type :

- Comment tu t'y es pris ? Penses-tu avoir bien réussi ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
- Est-ce que la consigne que tu avais à exécuter t'était familière, ou est-ce qu'elle t'a surpris ?
- Quelles difficultés as-tu rencontré ? Qu'as-tu fait pour les surmonter ?
- Est-ce que tu as utilisé des conseils vus auparavant ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu pourrais réutiliser ailleurs ?
- Qu'est-ce qui t'aurait été utile pour faire ce travail ?
- Penses-tu réutiliser plus tard ce que l'on vient d'apprendre ensemble ?
- As-tu repéré des façons personnelles de faire ? En quoi est-ce différent de la manière de faire de tes camarades ?

Ce type de pense-bête n'est qu'un outil ; il doit être complété par l'habileté professionnelle de l'enseignant qui posera les bonnes questions au bon moment, qui évitera le style « interrogatoire de police » que l'on trouve dans un dessin de Pol Le Gall, publié dans le numéro « Aider à travailler, aider à apprendre » des *Cahiers pédagogiques* (n° 336), où des adultes se penchent sur un malheureux élève et l'assaillent de questions, tandis qu'un autre demande : « Est-ce qu'il a parlé ? », à la manière d'un policier justement.

Les activités métacognitives peuvent commencer très tôt, en les adaptant lorsqu'il s'agit de tout jeunes enfants, mais la verbalisation à l'école maternelle est une bonne manière de lancer un parcours sur toute la scolarité, ce qui rend l'élève de plus en plus conscient de ce qu'il fait et l'aide à trouver du sens dans les activités scolaires.

Voir activités page 58 et 64

⁹ Il est souvent intéressant d'enregistrer ces moments, puis de les analyser. Il existe trop peu de vidéos de ce type, surtout pour le secondaire. Nous lançons un appel pour des dispositifs comme la Banque de séquences didactiques de Canopé-Montpellier, où l'on filme la classe puis l'on fournit une analyse du travail effectué.

Je dois, mais aussi je peux

Tous les élèves abordent-ils les consignes de la même façon ? De nombreux travaux ont paru sur ce que l'on appelle tantôt « profils pédagogiques », tantôt « styles cognitifs », ou encore « stratégies personnelles d'apprentissages ». Tous s'accordent pour mettre en avant les différences de cheminement entre « apprenants » : ils n'apprennent pas tous de la même façon, même si subsistent des passages obligés et des méthodes incontournables.

Depuis les travaux d'Antoine de La Garanderie, la distinction entre les « visuels » et les « auditifs » est bien connue. Ces théories ont été contestées¹⁰, surtout quand elles étaient assénées de manière simpliste et dogmatique. Il nous semble pour le moins qu'elles incitent à proposer une diversité de démarches qui ne peut être que féconde, mais qui ne doit pas pour autant conduire à une sorte d'enseignement sur mesure, avec étiquetage des élèves réduits à leur « profil » (des dérives de ce type ayant été repérées outre-Atlantique – de façon marginale, heureusement).

Jean-Pierre Astolfi a réalisé une synthèse de ces travaux dans un document très clair (et dont il faut lire le mode d'emploi pour éviter tout dogmatisme réducteur)¹¹. Il envisage des « pôles opposés » entre lesquels se situent les apprenants :

- une approche globale et une approche par étapes,
- une tendance à privilégier l'analyse ou au contraire la synthèse,
- une dépendance plus ou moins forte à l'égard du contexte,
- une tolérance ou une intolérance à l'incertitude,
- un goût pour un fort guidage ou pour le travail en autonomie.

Nous nous sommes efforcés d'appliquer ces catégories à notre domaine d'étude.

¹⁰ Notamment par le spécialiste de psychologie cognitive Alain Lieury, dans *Mémoire et réussite scolaire* (Paris, Dunod, 2012), ou les chercheurs américains Cedar Riener et Daniel Willingham qui parlent de « mythes » à ce sujet.

¹¹ Jean-Pierre Astolfi, « À propos des styles d'apprentissage », *Cahiers pédagogiques*, n° 336, sept. 1995.

COMMENT FAIRE AVEC LES DIFFÉRENCES ?

L'enseignant devra aider les élèves à travers leurs points forts et leurs points faibles, afin qu'ils cultivent ceux-ci et améliorent ceux-là. Il ne s'agit nullement de les cataloguer, mais de les aider à comprendre comment ils fonctionnent intellectuellement. Tâche trop difficile ? Oui, si l'on veut aboutir à des profils personnalisés sophistiqués, ce qui serait d'ailleurs très discutable sur le plan scientifique comme sur le plan éthique. Non, si l'on veut simplement repérer quelques grandes variantes et diversifier ses manières de procéder afin qu'elles rencontrent davantage les habitudes des élèves, dans leur diversité. Oui, si on mène cette tâche seul dans son coin et si on en fait un travail supplémentaire, à côté du fonctionnement habituel de la classe. Non, s'il y a une prise en charge collective de l'observation des élèves en situation d'apprentissage par une équipe de professeurs, avec des séances régulières de bilans individuels et de la classe ; si l'on considère, par conséquent, cette tâche comme une composante du travail scolaire, des conseils de classe et des progressions.

À chacun de varier sa pédagogie pour diversifier la présentation des connaissances, pour multiplier les supports, les méthodes, les parcours sans en privilégier un de manière abusive, comme nous l'avons développé ailleurs¹². Le professeur devra s'habituer à ne plus calquer son style d'enseignement sur son propre style cognitif. Ainsi, même si lui-même est assez peu « visuel », il devra néanmoins se résoudre à écrire au tableau afin de ne pas désavantager certains élèves qui ont besoin de voir pour mémoriser ; s'il aime personnellement avancer avec prudence et a le souci de la précision, il devra tolérer que d'autres fonctionnent autrement (les élèves impulsifs qui préfèrent avancer), quitte à corriger ensuite, par exemple.

¹² Voir Jean-Michel Zakhartchouk, *Enseigner en classes hétérogènes*, Issy-les-Moulineaux (92), ESF Édition, 2014 (2^e éd. enrichie 2015).

Bien sûr, selon le cas, une méthode sera préférable à une autre, ou un support plus efficace qu'un autre. Mais sur l'ensemble de son enseignement, il devra utiliser le maximum de ressources, sachant que certains élèves apprendront mieux en situation réelle (à partir des exercices scolaires), et d'autres tireront davantage profit du détour par des exercices artificiels, voire par des situations ludiques ; que certains sauront suivre une grille méthodique les invitant à une analyse précise des tâches, tandis que d'autres ne la comprendront vraiment que si elle est complétée de tâches précises, telles que retrouver des consignes ou en fabriquer, etc.

QUELQUES EXEMPLES DE STYLES PERSONNELS D'APPRENTISSAGE

Les élèves « dépendants du champ, du contexte » accordent une grande importance au vécu, à l'affectif. En lisant un exercice, ils risquent de rester prisonniers des données concrètes, du contexte précis. La présentation d'un exercice de maths sous forme de récit de la vie quotidienne leur plaira, mais il est à craindre que leur attention ne soit trop orientée vers la situation concrète et non sur les opérations à mettre en œuvre. Ils ont du mal à effectuer des exercices qui ne sont pas assez cadrés.

Les élèves « indépendants du champ » s'abstraient facilement du vécu, du contexte, parfois de façon excessive. Leur expérience pourrait parfois leur donner des indices, mais ils n'en tiennent pas assez compte. Ils ont bien besoin de se reformuler pour eux-mêmes les consignes.

Les « réflexifs » avancent avec prudence. Ils craignent l'erreur. Qualité certes, mais aussi danger d'inefficacité, de perfectionnisme excessif quand on demande de la rapidité (situation d'examen, notamment, ou de prise de décision immédiate). Parfois, un peu d'audace, quitte à se tromper, serait utile. Il arrive que ces élèves restent bloqués sur une question au lieu de passer à la suite.

Les « impulsifs » foncent, tête baissée. Tant pis s'ils se trompent, ils n'aiment pas attendre. Leur impulsivité a du bon, mais il leur faudrait un peu plus de réflexion, de méthode. Des exercices qui les contraignent à la rigueur, les obligeant à surseoir à l'effectuation immédiate de la tâche, leur seront utiles.

Les « visuels¹³ » préfèrent se représenter mentalement l'exercice à partir d'images. Il leur est utile de se remémorer le texte écrit, voire de le réécrire, avec une représentation claire et espacée. Attention à ce qu'ils fassent surgir les images mentales pertinentes. Pour cela, le professeur doit guider leur choix, les orienter vers des images moins concrètes, par exemple dans le cas d'un énoncé où les situations ne sont qu'un « habillage » derrière lequel il faut percevoir le problème mathématique.

Les « auditifs » (ou à stratégie plus verbale) se représentent mieux l'exercice en se le répétant mentalement, en se souvenant de l'énoncé oral du professeur ou en reformulant oralement l'énoncé écrit, avec leurs mots. Ils utilisent une vision plus analytique, reprenant point par point les enchaînements de l'exercice. Aussi doivent-ils parallèlement travailler la représentation globale de l'ensemble du travail demandé, car ce n'est pas leur point fort.

Les « productifs » ont besoin de faire pour savoir faire. Trop de réflexion préalable est impossible. On ne peut leur demander de passer trop de temps à décortiquer la consigne avant d'agir, à lire avec précision la notice avant de se lancer dans le montage, à bien comprendre la règle du jeu avant de jouer. On peut cependant leur apprendre à prendre conscience des vertus de l'observation, et des travaux de fabrication de consignes et de mises en situation leur seront profitables.

Les « consommateurs » apprennent en regardant. Ils profiteront davantage des fiches-conseils, de la présentation méthodologique du professeur que les productifs. Ils pourront faire l'économie de certains exercices du type « fabriquer des consignes », alors que des questions d'observation de travaux réalisés ou de consignes leur conviendront davantage.

Les « conviviaux » (expression adoptée, ici, pour les besoins de la cause) aiment le travail en groupe. On peut leur proposer des exercices à plusieurs ; on peut aussi, à l'occasion, en faire des « moniteurs » pour aider des camarades en difficulté. Bien entendu, il faut aussi qu'ils réalisent des fiches individuelles et apprennent à se passer du *feed-back* permanent avec les pairs ou le professeur.

¹³ En réalité, nous ignorons encore la validité de la distinction auditifs/visuels. Des débats existent en ce domaine, opposant notamment Antoine de La Garanderie et Alain Lieury, spécialistes de psychologie cognitive, tous deux disparus aujourd'hui. Nous n'avons pas la prétention de trancher. Ce qui est important, c'est que l'élève réfléchisse aux ressources qu'il utilise (une disposition qu'il peut par ailleurs mobiliser de manière différente selon les matières).

Les « individualistes » aiment travailler seuls et découvrir par eux-mêmes (cela rejoint l'indépendance par rapport au champ). On peut leur montrer l'intérêt du travail de groupe, de la confrontation avec les remarques de camarades, à l'occasion d'un exercice de fabrication de consignes (ou de construction de la consigne manquante), mais à petite dose et avec souplesse.

Les « intensifs » se donnent à fond dans la tâche. Les obliger à trop parcelliser leur travail les brimerait. Ils fonctionnent à plein régime au risque d'épuiser leur énergie. On pourra les aider à planifier leur travail et à économiser leurs forces. Dans un devoir, ils devront davantage percevoir l'essentiel, avoir une stratégie de résolution plus fine, sérier les outils nécessaires pour le mener à bien.

Les « économes » ménagent leurs forces. Ils sauront ne pas se donner à fond pour n'importe quel exercice, hiérarchiser les difficultés auxquelles ils seront confrontés dans un autre. À l'occasion, il faut les pousser à « se donner » un peu plus.

On pourrait poursuivre et trouver bien d'autres distinctions. Répétons-le : il ne faut en aucun cas absolutiser ces clivages, mais au contraire les repérer comme tendances. Elles doivent aider à varier davantage le mode de présentation des travaux à effectuer, travailler les formulations, alterner par exemple :

– les consignes à guidage très fort, accompagnées de multiples explications et conseils (qui

correspondent à certains élèves, mais aussi à certaines phases de l'apprentissage : au début surtout) et les consignes à guidage faible, comportant une part d'implicite ;

- les consignes écrites non oralisées et les consignes orales ou présentées des deux manières (on aura intérêt à adopter la deuxième façon lorsqu'on voudra éviter au maximum l'incompréhension de la consigne, la première lorsque la compréhension de la consigne sera un des critères de l'évaluation) ;
- les consignes très impliquantes (emploi du tutoiement, références au contexte de la classe ou à l'environnement de l'élève) et des consignes plus impersonnelles (infinitif, situations plus abstraites).

À chaque fois, un dosage, un équilibre global est à respecter, comme dans le travail sur les consignes, qui comporte en outre la difficulté de formuler les « méta-consignes », les consignes des exercices sur les consignes, qu'il faudra rendre plus explicites encore pour ne pas embrouiller les élèves.

L'enseignant sera d'autant plus efficace qu'il sera conscient de ce qu'il demande : choisir de distribuer une fiche d'aide, imposer une marche à suivre, favoriser la réflexion personnelle, inviter au travail collectif. Rappelons encore une fois l'importance de l'équipe pédagogique, de la concertation et des échanges, dans l'établissement et à l'occasion de séances de formation et d'autoformation.

Voir activité page 63

Précautions pour les consignes orales

La compréhension des consignes ne concerne pas que l'écrit. Nombre d'entre elles, données à l'oral, ne sont pas forcément mieux comprises par l'élève. Aussi convient-il de mener également un travail dans ce domaine. L'enseignant qui délivre ses consignes doit être vigilant sur plusieurs points :

- choisir le bon niveau de langue, sachant qu'il peut reformuler, simplifier, tout en plaçant le curseur là où il le faut : entre une trop longue explicitation et une simplification, tout en évitant un style elliptique. La reformulation peut être effectuée par un élève, mais il convient alors de veiller à ne pas choisir parmi les plus vifs, ceux qui ont toujours un temps d'avance sur les autres ;
- choisir le moment favorable pour donner des consignes importantes, en appelant à une concentration particulière, nécessaire pour une appropriation, une intériorisation qui passe par la création d'images visuelles ou verbales par les élèves ;
- distinguer des temps de consignes rapides, qui ne demandent pas de la réflexion mais plutôt des réflexes, et des temps plus posés, où l'on invite à ne pas se précipiter ;
- bien articuler l'oral et l'écrit.

Sur le premier point, il convient d'user de la reformulation, en utilisant à la fois un mode d'expression soutenu et des métaphores plus familières par exemple, sans oublier l'utilisation du gestuel. Il est aussi préférable de ne pas surcharger l'esprit de l'élève avec trop de consignes. Quand on indique un chemin, la surabondance d'informations n'est-elle pas contre-productive ? La sobriété est parfois de mise et il faut « résister au prurit d'intervention¹⁴ » et à la volonté de « tout expliquer ».

Choisir le bon moment est également essentiel, tout en ayant comme préoccupation première d'éviter la surcharge cognitive. Quand l'élève est occupé à une tâche, lui donner une consigne est souvent nuisible : trop souvent des professeurs apportent une

précision supplémentaire pendant qu'un document circule dans la classe par exemple, ou lorsque les élèves ont le nez sur leur copie. Seuls les « experts » sont capables de gérer plusieurs choses à la fois ; ce qui est acceptable pour une consigne facile et très technique ne l'est plus dans des cas complexes.

Autre point : on a souvent tendance à oublier les profils cognitifs des élèves dans les consignes orales. Si certains perçoivent assez facilement la consigne et l'enregistrent instantanément, d'autres ont besoin d'une reformulation interne plus lente, voire de sa transcription écrite. Ajoutons que le débit de l'enseignant, le timbre de sa voix, la bonne articulation de son message sont aussi des conditions qui favorisent une meilleure compréhension. Il vaut mieux éviter que l'élève ait des efforts à faire pour « comprendre », au sens d'« entendre ». Tous ces paramètres se travaillent et on ne peut qu'encourager les enseignants à suivre des formations dans les domaines de l'expression, de la mise en voix, etc.

Il est important également d'indiquer clairement certaines règles du jeu. Par exemple, l'élève ne sait pas toujours s'il aura le droit de reformuler les questions.

L'élève doit aussi pouvoir distinguer les consignes proprement dites, les conseils techniques, et les microconsignes concernant les procédures de mises en œuvre. Nous proposons de mettre en place des moments de métacognition, de réflexion (à partir d'une séquence vidéo, par exemple). Ils permettent d'attirer l'attention sur les moments clés du cours, d'inviter à inventorier les consignes, en les hiérarchisant, etc. Cette activité peut se dérouler sur une partie du cours ; certains élèves auront un statut d'observateurs et seront interrogés, ensuite, sur le déroulement des événements.

Notre but, ici, est que les élèves repèrent les temps forts d'un discours et se rendent compte que leur attention doit être sélective et se mobiliser particulièrement à certains moments. Car être attentif tout le temps est rigoureusement impossible !

¹⁴ Selon l'expression (presque) éponyme dont Jacques André intitule son article, qui fait le point sur la question, dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 281, février 1990.

Mais n'en restons pas aux aspects formels de l'« écoute » de la consigne. Bien souvent, les élèves passent beaucoup de temps à véritablement « décodifier » les attentes du professeur, ce que Jean-Pierre Astolfi a appelé la « pédagogie du sourcil » : les élèves guettent les mimiques du professeur, l'approbation éventuelle, autant d'indices externes qui ont peu à voir avec le contenu de la consigne. Cette situation peut être résumée par la formule : « Si au moins je savais ce que tu veux me faire dire¹⁵ ! »

Ne pourrait-on pas rompre avec ce jeu de devinettes, en questionnant de manière plus souple, en renonçant finalement à bombarder les élèves de questions-consignes qui exigent souvent une réponse univoque ? Les consignes orales peuvent en effet devenir un carcan, alors qu'elles devraient être plus souvent des moyens d'encadrer des activités, tout en laissant une large marge d'initiative et d'autonomie.

¹⁵ Jean-Pierre Astolfi, « Si au moins je savais... », *Cahiers pédagogiques*, n° 235, juin 1985.

Éviter les questions qui contiennent la réponse, de type : « Quelle est la couleur du cheval blanc d'Henri IV ? »

Le professeur demande : « C'est une proposition prin... ? »
– « cipale ! », répond le chœur.

On évoque Topaze : « L'honnête homme doit toujours être approuvé de sa cons..., de sa cons...
– De sa concierge ! », répondent les élèves.

Ou bien la question est inutile parce que la réponse est évidente ou suggérée par la question.

À propos de la fable du « Héron » : « Il côtoyait quoi ?
Il fut bien content de quoi ? »

À propos de *Tartuffe* : « Ceci n'a-t-il pas une résonance religieuse ? Une certaine valeur comique ? »

Questions sans intérêt et qui ne font pas progresser la recherche. Sous prétexte de rendre sa classe vivante, par facilité ou par fatigue, on s'abandonne à une pratique d'autant plus regrettable que la tendance naturelle des élèves interrogés est de rechercher la réponse non pas dans le texte, le document ou le problème proposé, mais dans la question elle-même, en cherchant à interpréter les mots et l'intonation avec lesquels elle est formulée.

Charlotte Carrier-Belleuse, « De l'interrogation au dialogue », *Cahiers pédagogiques*, n° 63, sept. 1966 [repris dans le n° 483, sept. 2010].

Voir activités pages 54 et 58

Consignes et numérique

Un des grands débats de l'école d'aujourd'hui concerne l'utilisation appropriée du numérique en classe. Les consignes sont bien sûr concernées. Voici quelques pistes proposées par des enseignants et formateurs qui ont contribué au dossier numérique n° 38 des *Cahiers pédagogiques*, « Enseigner en primaire avec le numérique¹⁶ ».

Première remarque : le respect strict des consignes est souvent indispensable en informatique, sinon « ça ne marche pas ». On observera aussi la manière dont « l'appareil » s'adresse à l'élève, les diverses

formulations, les ressemblances et les différences avec les consignes écrites sur papier (impossibilité de certains retours en arrière, utilisation très importante de QCM – questionnaires à choix multiples). On pourra aussi analyser les divers comportements des élèves face aux consignes de l'ordinateur, ainsi que ceux du professeur, qui se trouve dans la même situation qu'eux lorsqu'il doit notamment suivre les consignes de mise en route, avec les risques de dysfonctionnements, voire de panne – ou pire d'effacement de programme, mais ce risque aujourd'hui n'existe plus vraiment. Le contact individuel avec une machine sera très prisé par un certain type d'élèves ; d'autres auront envie de communiquer, d'échanger avec leurs camarades afin de briser les tête-à-tête trop froids avec la machine.

¹⁶ « Enseigner en primaire avec le numérique », dossier coordonné par Armelle Legars et Ostiane Mathon, *Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique n° 28, février 2015 (www.cahiers-pedagogiques.com/Enseigner-en-primaire-avec-le-numerique).

Certains élèves vont procéder par tâtonnements et erreurs et passeront rapidement de la consigne à l'exécution, quitte à se tromper dans un premier temps. C'est peu à peu qu'ils comprendront ce qu'il y a à faire. D'autres, au contraire, vont s'attarder devant les consignes, parfois trop longtemps.

Il faut souhaiter qu'une « observation réflexive » prenne corps dans le domaine de l'usage de l'ordinateur, et des tablettes aujourd'hui. Nous ne faisons, ici, que proposer quelques pistes, inspirées de celle de praticiens novateurs.

UNE AUTRE FAÇON DE LIRE DES MODES D'EMPLOI

Il y a quelques années, Philippe Meirieu écrivait dans un savoureux billet du n° 263 des *Cahiers pédagogiques* : « Mon fils aîné vient d'acquiescer, à la demande de son professeur de mathématiques, une calculatrice sophistiquée : chaque touche y a plusieurs usages, et l'utilisation en est assez complexe pour justifier l'existence d'un épais mode d'emploi de plus de cinquante pages. Pourtant, ce n'est pas par l'étude minutieuse de celui-ci que mon fils va commencer... Peut-être a-t-il tort ? Toujours est-il qu'il procédera en manipulant d'emblée la calculatrice, en essayant de réaliser des opérations de plus en plus complexes et en allant consulter le mode d'emploi quand, et seulement quand, il rencontrera un problème. »

Le numérique a transformé radicalement la lecture des modes d'emploi. Finis les épais volumes traduits parfois en de multiples langues, avec une traduction en français bien baroque, finis les phrases incompréhensibles, mais aussi les petits dessins techniques loin d'être clairs ou encore ces instructions redondantes qui nous brouillaient l'esprit plutôt que de nous apporter une aide... Mais l'invitation à cliquer et à aller sur l'hypertexte n'est pas toujours, non plus, la solution miracle. Reste que cela crée un nouveau mode de lecture, plus axé vers la résolution de problèmes. Si certains s'ingénient à employer le jargon anglais des initiés, il existe bien souvent des tutoriels pour nous aider à avancer. L'apprentissage des algorithmes, dans le cadre des nouveaux programmes de mathématiques en collège, peut améliorer dans le futur l'aisance des élèves avec ce nouveau mode de rapport au travail scolaire.

Voir page 81

Que faire avec les élèves en difficulté ?

Le travail sur les consignes est particulièrement important avec les élèves qui ont des difficultés de compréhension spécifiques. La « solution », nous l'avons déjà souligné, ne consiste pas dans la simplification ou l'oralisation des consignes, même s'il faut parfois s'y résoudre. Que l'on pense à la situation particulière des dyslexiques pour lesquels répéter oralement les consignes (avec l'aide, quand c'est possible, d'un auxiliaire de vie scolaire, ou plus simplement d'un camarade de la classe) est souvent une nécessité. Ceux qui maîtrisent très mal la lecture ont besoin d'un accompagnement particulier : le professeur va par exemple attirer leur attention sur certains points particuliers en la détournant de ce qui est secondaire et « distrayant ». Mais il ne faut surtout pas s'en tenir à des exercices mécaniques qui élimineraient la réflexion. Ces élèves en difficulté

ont plus que d'autres besoin de moments réflexifs pour s'approprier des stratégies efficaces, même si cette voie indirecte aboutit provisoirement et à court terme à de moindres réussites. Roland Goigoux, dans une recherche sur les Segpa (sections d'enseignement général et professionnel adapté), insistait sur le nécessaire engagement des élèves dans l'activité, ce qui implique qu'ils s'intéressent davantage aux processus mis en œuvre qu'aux résultats eux-mêmes. La lecture, en particulier, ne doit pas devenir le temps où l'on répond aux questions dans une sorte de mécanique au cours de laquelle le sens du texte se perd¹⁷.

¹⁷ Roland Goigoux, *Les Élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Éditions du CNEFEL, 2000.

PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES NIVEAUX

Nos propositions doivent, bien sûr, être adaptées en fonction du niveau des élèves. L'ambition doit être grande, mais dans un cadre réaliste. Former des « compreneurs de consignes » plus lucides et plus efficaces a une importance sur le plan des apprentissages, mais aussi de façon plus générale. Dans la vie future, le jeune sortant de l'école devra continuer à répondre à des consignes, il devra aussi en saisir le sens (pourquoi faut-il voter, respecter l'environnement ou suivre le code de la route ?), afin d'être un acteur – et aussi, peut-être, un auteur lui-même, qui aura à réinventer des consignes (à participer à l'élaboration de nouvelles règles). Le travail sur la compréhension des consignes, dans sa dimension active, devient partie intégrante d'une lutte contre les exclusions. Quand un jeune élève dysorthographique fabrique un exercice d'orthographe – même rudimentaire – pour un autre en jouant au professeur, quand la classe en difficulté s'approprie une démarche qui permet de mieux comprendre le sens et l'intérêt des évaluations – s'investissent dans le même temps dans l'élaboration de règles de vie et/ou de travail dans la classe –, on a peut-être avancé dans la voie d'une école démocratique : celle de la transparence, de l'explicitation, mais aussi de l'implication.

Les élèves en grande difficulté ne sont pas tous les mêmes. Certains sont plutôt lents, ils attendent beaucoup de l'enseignant et il faut prendre garde à ne pas les maintenir dans un certain assistanat ; d'autres n'attendent pas grand-chose du professeur et sont même parfois plutôt en refus. Des situations ludiques, des « défis » sont souvent de bonnes réponses.

SAVOIR RÉSISTER AUX PIÈGES

- Face à des élèves « pressés d'en finir », qui considèrent comme un exploit d'avoir passé du temps devant un travail, on risque de multiplier les exercices (notés) avec des consignes mécaniques.
- Quand les élèves ont beaucoup de mal à bien lire les consignes écrites, on tend à répéter, à oraliser, à répondre aux demandes d'explication, et même à en « rajouter » dans ces explications.
- Comme on a constaté la difficulté à faire entrer les élèves dans une démarche de justification de leur façon de faire, comme on s'est heurté à leur refus de « jouer le jeu » (« On perd du temps, Monsieur, vous coupez les cheveux en quatre, on n'est pas là

pour réfléchir sur les consignes... »), on va peut-être renoncer à tout ce qui peut ressembler à la « métacognition », on va faire et faire faire plutôt qu'aider à apprendre.

Citons, ici, le témoignage d'un enseignant ayant travaillé avec des élèves « décrocheurs » au collège, et en « refus scolaire » dans un stage de remise à niveau :

« Ils semblent objectivement incapables de gérer la réception d'un discours d'une certaine longueur. Nous avons alors renoncé à dire les consignes pour simplement les écrire au tableau, sans jamais accepter de les commenter, nous autorisant seulement à dire : "Regarde, tout est écrit là." »

Nous avons deux hypothèses pour comprendre l'attitude de ces élèves « décrocheurs ». D'abord du point de vue linguistique : leur manque d'entraînement à la communication verbale explique qu'ils n'ont pas l'habitude de traiter des messages d'une certaine longueur. Puis du point de vue sociolinguistique : le fait de ne pas retrouver dans le message le type de scénario qu'ils maîtrisent et auxquels ils essaient toujours de revenir quand ils prennent la parole. Cependant, une fois qu'ils sont rentrés dans la tâche, ils sont capables de beaucoup de concentration.

« Une fois le champ de la communication défini, la difficulté sémantique et linguistique s'atténue peut-être et ils semblent pouvoir construire du sens avec le discours entendu, dans la mesure où la communication est brève et concerne directement leur activité¹⁸. »

UN TRAVAIL PERSONNALISÉ

Pour des élèves ayant des difficultés particulières à comprendre les consignes, on peut les accompagner soit en petits groupes, selon les marges horaires dont on peut disposer, soit dans le cadre de la classe – par exemple, en collège, en utilisant l'accompagnement personnalisé. L'enseignant en charge de cet accompagnement pourra aider à vérifier que les consignes ont été bien notées dans le cahier de textes, instaurer des systèmes de tutorat dans la classe et proposer des activités qui, nous le disons plusieurs fois dans cet ouvrage, ne peuvent pas se substituer au travail quotidien sur les consignes dans chaque discipline.

¹⁸ Jean-Claude Voirpy, « Pour aider sans faire à la place », *Cahiers pédagogiques*, n° 366, sept. 1998.

REDONNER DE LA CONFIANCE

L'anxiété devant les consignes, comme devant toute tâche ou apprentissage scolaire, est un facteur de difficulté et d'échec dont l'importance est de plus en plus reconnue (enquêtes Pisa, rapports divers sur le sujet). Dans notre système français tout particulièrement, avant un contrôle (le terme serait à discuter d'ailleurs), trop d'élèves ont « la peur au ventre », se voient déjà échouer avant d'avoir commencé, parfois ne tentent même pas... Ne pas répondre quand on n'est pas sûr est une attitude souvent choisie par les élèves français, ce qui dénote davantage un manque de confiance en eux qu'un doute salutaire et valable dans certains cas. Bien sûr, il ne s'agit pas d'encourager les réponses « au hasard », mais d'inciter un peu plus à la prise de risque, d'éviter la paralysie du « je ne sais pas ». L'enseignant peut favoriser cette confiance de plusieurs manières.

- Instaurer des rituels de relaxation-concentration avant un devoir en classe (respirer profondément, fermer les yeux et revoir mentalement les principaux points de la leçon nécessaires pour réaliser le travail ou les conseils méthodologiques donnés

en classe, se détendre... à la manière de sportifs de haut niveau avant une compétition).

- Éviter des paroles stressantes. « Il vous reste encore dix minutes » est préférable à : « Vous n'avez plus que dix minutes. » Et plutôt que de mettre en garde contre les pièges et risques d'erreur, indiquer les points sur lesquels ce sera « payant » de bien réussir, évoquer les critères de réussite.
- Ne pas clamer la « facilité » d'un travail, car cela décourage celui qui ne partage pas a priori cet avis, sauf quand vraiment, c'est facile ! Parfois, il est plus stimulant d'insister sur une certaine difficulté si on ajoute : « Mais je suis certain que vous allez y arriver, si vous vous concentrez bien et appliquez ce qu'on a déjà vu ensemble... »

L'essentiel est cet état d'esprit qui considère qu'une atmosphère détendue (ce qui ne veut pas dire relâchée) est plus propice à la réussite que le stress ou l'inquiétude. Ne faut-il pas dès lors rompre avec certaines de nos traditions culturelles, avec l'idée qu'on n'apprend que dans la souffrance et que l'on ne travaille que sous la contrainte et la menace d'échouer ?

Voir page 79

Les consignes et les parents

Les consignes concernent également, et bien entendu, le travail à la maison, surtout à partir du collège. Il est important d'en parler avec les parents, de communiquer avec eux sur l'aide qu'ils peuvent apporter à leurs enfants. Se pose déjà la question des consignes qui ne sont pas liées aux apprentissages : ce qui est marqué sur le carnet de liaison et qui donne des indications précieuses sur le matériel à apporter par exemple, ou livre des recommandations diverses. Les enseignants doivent être attentifs à formuler le plus clairement possible ce qu'ils font inscrire sur ce carnet – comme sur le cahier de textes –, en ne faisant pas confiance dans les éventuels compléments oraux des élèves !

Il faut aussi veiller à la rédaction des règlements d'établissement, en simplifiant certains articles, en améliorant la lisibilité de quelques phrases qui utilisent abondamment la forme passive par exemple, au lieu d'être plus impliquantes et plus personnalisées.

Qu'en est-il des consignes des devoirs à la maison ? C'est là un terrain privilégié dans le dialogue avec les familles, lors des rencontres, individuelles ou collectives. Expliquer aux parents comment aider l'enfant à mieux « lire son cahier de textes », et en particulier les consignes des devoirs, est sans doute une priorité. Contrairement à l'opinion commune,

très rares sont les parents qui « démissionnent » et se désintéressent de la scolarité de leurs enfants. Voici quelques conseils à donner lors de réunions avec les parents.

- Inciter l'enfant à répéter ce qu'il a à faire avec ses mots à lui, « sans regarder la consigne ».
- L'aider à planifier son travail dans le temps, à relier son devoir à la leçon ne requiert pas des compétences extraordinaires : seulement d'être présent pour que l'enfant se mette en position de travail, y voit plus clair dans ce qu'il a à faire. Le parent n'a pas tant à réexpliquer (ce n'est pas son rôle) qu'à poser les bonnes questions à l'enfant : « Voyons, qu'as-tu à faire pour demain ? Qu'est-ce qu'on te demande ? Est-ce que tu as déjà fait ce genre de travail en classe ? » Trop d'énergie et de bonne volonté de parents sont gâchées par une aide parfois inefficace et inappropriée.

Ajoutons que le cahier de textes numérique, lisible depuis l'ordinateur à la maison, entraîne un nouveau rapport aux devoirs et exige de la part de l'enseignant encore plus de vigilance.

Mais en même temps, il nous faut, tous ensemble, insister pour qu'aucun travail donné à la maison n'ait a priori besoin des parents (ou de répétiteurs de cours particuliers !) pour être fait. En principe, les explications données en classe et les entraînements pratiques doivent être suffisants et le rôle d'un parent doit se limiter à aider l'enfant à retrouver ce « passé » du cours, sans jouer les « professeurs bis ». Bien sûr, encore faut-il que l'élève ait été attentif en classe.

Voici un document présenté lors de réunions publiques ou de formations destinées à des parents qui concerne l'entrée au collège, mais qui est sans doute transposable à d'autres niveaux. L'aide à la lecture de consignes s'intègre parfaitement à cet aperçu d'ensemble :

COMMENT AIDER UN ENFANT À MIEUX RÉUSSIR AU COLLÈGE ?

- Le rassurer, lui donner confiance, mais... sans excès (ne pas nier les difficultés !).
- L'aider à « décoder » le collège ou à trouver les moyens de le faire (poser des questions quand on n'a vraiment pas compris, se référer aux documents disponibles, etc.).
- Ne pas réduire l'aide au contrôle.
- Aider à la verbalisation (comment je vais m'y prendre, comment je peux m'en sortir, quels pièges est-ce que je dois éviter... ?).
- Aider à l'anticipation (à quel résultat est-ce que je dois aboutir ?).
- Permettre l'établissement de liens entre ce qui est fait au collège et la réalité sociale, ce qui existe ailleurs.

Nous sommes bien conscients de la difficulté que peuvent représenter ces conseils, que ces pistes ne font que donner une direction et que tous les parents ne peuvent certainement pas assurer cet accompagnement, ce qui représente une puissante source d'inégalité. Répétons-le, le rôle principal, primordial, dans l'aide à la compréhension des consignes, comme en général dans toute aide au travail, est dévolu à l'école, qui doit le remplir pleinement dans une société qui se proclame démocratique...

ACTI

Activités

V I T É S

PARTIE 2

De la leçon au devoir

Les consignes données aux élèves ne tombent pas du ciel. Il s'agit le plus souvent d'une mise à l'épreuve de l'élève pour vérifier s'il sait bien « appliquer sa leçon » ou plutôt, s'il parvient à mobiliser à bon escient diverses ressources, notamment cette fameuse « leçon » – un terme générique qui recouvre des pratiques bien différentes, mais qui concernent toutes un travail fait en classe autour de notions et de connaissances que l'élève doit être capable de restituer ensuite. L'aider à faire des ponts entre la leçon et les exercices est indispensable, car ce n'est pas toujours évident. Tel élève qui vient pourtant d'étudier les propriétés des triangles se croit obligé de chercher dans le dictionnaire le sens de « obtus », ou de « diagonale », au lieu de se reporter aux définitions de son manuel.

ACTIVITÉ 1 cycle 3

1. Soit un exercice de sciences physiques.

Avant de faire brûler une mèche soufrée dans un flacon d'air, Gilles la pèse : sa masse est 42,6 g. Après combustion, elle pèse 42,2 g.

a) Pourquoi la masse a-t-elle diminué ? De combien ?

b) Le volume du flacon étant 1,5 l, quelle est la masse de soufre qui brûle dans l'air ?

On demande aux élèves non pas de répondre aux consignes de l'exercice, mais à une nouvelle question sur la consigne :

À quelle leçon est relié l'exercice ?

Choisissez entre trois solutions :

- la composition de l'air
- la combustion du soufre
- le volume des gaz

2. Soit un exercice de mathématiques.

Voici les dimensions d'une pièce. Longueur : 6 m, largeur : 4 m, hauteur : 3 m.

a) Calcule son volume.

b) Représente-la sous la forme d'une figure géométrique [en nommant cette figure].

On demande aux élèves non pas de répondre aux consignes de l'exercice, mais aux questions :

- **À quelle leçon peut se rapporter cet exercice ? [Les volumes.]**
- **Que dois-tu savoir faire pour pouvoir bien répondre ? [Calculer un volume, utiliser le bon vocabulaire comme « parallélépipède », savoir représenter celui-ci...]**

ACTIVITÉ 2 cycle 3

À l'occasion de plusieurs séances dédiées à l'assimilation d'une leçon, on demande aux élèves d'inventer des exercices en leur indiquant des « thèmes » très généraux et des disciplines précises. On commente ensuite, à partir d'un florilège de ces exercices, leur degré de pertinence, leur possibilité et leurs conditions de réalisation.

EXEMPLES D'EXERCICES INVENTÉS (EN 6^e)

Thème : le chien

1. SVT : « Dessinez le crâne du chien et dites les différentes parties du squelette du chien. »
2. Maths : « Combien mesurent un Doberman adulte et un caniche adulte ? »
3. Français : « Résumez un roman ou un conte où il y a un chien comme personnage. »

Thème : la forêt

4. Maths : « La France est recouverte par 150 millions d'hectares d'arbres. Les bûcherons abattent 51 000 arbres par an. Dire ce qui restera à la fin de l'année et au bout de dix ans. »
5. Biologie : « Si on abat un arbre et qu'on revient deux jours après, que s'est-il passé entre-temps ? »

QUESTIONS POSÉES EN CLASSE SUR CHAQUE EXERCICE (DISCUSSION COLLECTIVE)

On pourra analyser ces questions à haute voix.

- A. L'exercice est-il valable pour la matière concernée ?
- B. La consigne est-elle bien formulée ? Si non, pourquoi ?
- C. À quelles conditions peut-on faire l'exercice ? [Que faut-il savoir faire ? Quel matériel faut-il avoir ?]
- D. À quelle leçon se rapporte l'exercice ?

COMMENTAIRE

Bien évidemment, on distinguera les exercices non pertinents de ceux dont la consigne est maladroitement formulée. L'exercice 2 montre bien la représentation des maths qu'ont certains élèves – « mesure » = calcul = mathématiques. C'est peut-être en reprenant la question D que l'élève pourra se rendre compte que cet « exercice » n'est relié à aucun savoir mathématique. C'est par ailleurs à cette question D qu'il est le plus difficile de répondre. Dans le cas de l'exercice 1 par exemple, la tendance sera de répondre « le chien », or ce thème ne constitue aucun chapitre de livre de biologie. Aussi sera-t-il utile que les élèves soient en possession de leur manuel pour chercher dans la table des matières le chapitre qui leur paraîtra le plus approprié.

Au-delà de la question des consignes, ce type d'activités donne l'occasion de réfléchir sur le sens des disciplines scolaires. On attirera l'attention sur le fait que les mathématiques sont bien autre chose que la manipulation de chiffres, et que la biologie ne consiste pas en l'étude monographique d'animaux. En mathématiques, le « thème » n'a guère d'importance, il ne s'agit que d'un habillage plus ou moins judicieux. En français, si l'on étudie un récit sur la vie d'un chien, ce n'est pas pour mieux connaître l'animal, mais pour travailler des notions de techniques littéraires : la narration, le point de vue, etc., même si l'on a sans doute besoin de se renseigner sur l'animal – sauf lorsqu'il s'agit d'un chien purement fantaisiste, dans un conte par exemple.

ACTIVITÉ 3

Inventer des questions pour réviser une leçon et préparer un contrôle.

Créer des questions ou des consignes utilisant l'impératif facilite l'apprentissage et l'appropriation de la leçon. C'est une méthode très efficace qu'utilisent de plus en plus d'enseignants. Un professeur d'histoire, Hugues Savin, explique ainsi qu'il demande fréquemment aux élèves, à la fin d'un cours, de trouver les questions qu'il pourrait poser en évaluation. Toutes les réponses sont mises en commun. À la fin de la séance, chaque élève possède une fiche de révision qu'il a élaborée lui-même et que le professeur corrige. La révision du contrôle peut alors commencer. Elle peut se dérouler sous la forme d'un petit jeu oral au cours duquel chacun interroge un pair en choisissant une des questions de la fiche. Celui qui répond juste prend la main. Cela permet à chaque élève de situer l'état de ses connaissances. Une préparation écrite est également nécessaire : il ne faut en aucun cas oublier que l'évaluation passe le plus souvent par un travail écrit. L'élève doit ainsi absolument passer de la révision orale à la révision écrite¹⁹.

ACTIVITÉ 4

Selon les pistes pédagogiques que Florence Castincaud, professeure au collège Berthelot de Nogent-sur-Oise, a répertoriées dans le tableau ci-dessous, on peut également varier le scénario traditionnel qui consiste à travailler une notion en classe, donner des exercices à la maison, puis enfin les corriger.

On peut, pour changer...	Ce qui peut permettre...
donner un exercice (bien calibré) avant d'avoir travaillé la notion... en prévenant qu'il s'agit de chercher, et non « d'avoir juste »	– l'émergence des représentations mentales des élèves de notions contenues dans la leçon – un travail plus réfléchi – la prise de conscience du problème, le sentiment que cette notion est nécessaire
donner des exercices faits et demander de retrouver la consigne	– une meilleure représentation de la tâche – la pratique de la pensée déductive
donner deux exercices dont l'un n'a pas de rapport avec ce qu'on a travaillé... en demandant de pointer l'intrus	– une meilleure représentation du contenu travaillé à ce moment-là – l'obligation de réfléchir avant de s'y mettre
faire formuler et écrire : « Dans quel objectif, à votre avis, vous ai-je donné cet exercice ? »	une meilleure représentation de l'objectif à atteindre (savoir, savoir-faire)
distribuer un corrigé photocopié ; après correction par chacun, demander de signaler seulement les problèmes, les incompréhensions	de gagner du temps et d'en consacrer seulement aux points qui font difficulté
demandeur que les exercices soient rendus sur feuille ; prévenir qu'ils ne seront pas corrigés mais serviront à une séquence ultérieure	– de trier ce qui est compris et ce qui ne l'est pas – d'identifier ceux qui ont besoin de plus et les autres – de prévoir un travail différencié pour la séquence suivante
donner plusieurs exercices différents (par la forme, la difficulté.) ; prévoir un corrigé photocopié ; ou demander à certains de faire un bref compte rendu à la classe de l'exercice qu'ils ont fait	– une certaine individualisation – de diminuer le sentiment de routine
donner des exercices avec plusieurs « réponses » ; à charge pour l'élève d'identifier la bonne et de justifier son choix (cela se pratique beaucoup en arithmétique, mais on peut le faire dans toutes les matières)	– la pratique de la décentration – une meilleure lecture des consignes (certaines réponses peuvent être erronées par suite d'une erreur sur la consigne)

¹⁹ Pratique développée plus longuement dans notre ouvrage, écrit en collaboration avec Anne Mansuy, *Pour un accompagnement éducatif efficace*, Canopé-CRDP : Besançon, 2009, p. 79 et suiv.

Utile, pas utile, manquant ?

Une réflexion est hautement souhaitable autour du lien entre les données et la consigne. Les élèves doivent en effet tenir compte de ces fameuses données, présentes sous une forme souvent canonique dans les problèmes de mathématiques, et parfois plus floue pour d'autres matières. Mais ces données contiennent tout à la fois des éléments très importants, voire indispensables, et d'autres qui ne le sont pas, qui tiennent plutôt de « l'enrobage ». Les activités proposées exercent la vigilance à cette reconnaissance, une attention qui doit aussi conduire à ne pas tomber dans le piège de vouloir faire des exercices lorsqu'il manque des éléments capitaux (et qu'il faudra peut-être aller chercher ailleurs).

ACTIVITÉ 1 cycle 3 ou 4

Dans les consignes ci-dessous, quelles sont les données qui ne sont pas indispensables, qui pourraient être remplacées par d'autres sans changer le problème ?

- Un gastro-entérologue cantilien doit aux impôts 25 500 euros. Il verse 3 600 euros en janvier, 7 200 euros en mai, puis le reste en octobre. Indiquez quelle fraction de la somme due représente chacun des versements.
- Marc a regardé une passionnante émission sur France 3 sur les jeux vidéo. Elle a commencé à 12 h 25 et s'est achevée à 13 h 12. Il l'a enregistrée sur un DVD de 120 minutes. Combien lui reste-t-il de temps d'enregistrement sur ce DVD ?
- Le supermarché solde des ordinateurs au tiers de leur prix. Vous en achetez un qui normalement coûtait 3 200 euros. Combien avez-vous payé ?

COMMENTAIRES

Comment définir les limites du caractère superflu des données ? On peut en discuter. Peu importe que l'on sache ce qu'est la spécialité médicale dont il est question dans le premier problème, que les Cantiliens sont les habitants de Chantilly ; de même, les périodes de versement sont sans utilité. On peut aller plus loin et se dire que l'unité « euro » est également sans importance. Il s'agirait de dollars, cela ne changerait rien au problème (seulement au revenu du médecin !). Peu importe également que le film parle des jeux vidéo et qu'il soit passionnant : il ne faut pas se laisser distraire par ces informations, pas plus que dans l'exemple de grammaire qui évoquerait une partie de football, il ne faudrait trop s'occuper des joueurs cités. Certains élèves investissent leur affectivité très fortement ou ont du mal à sortir du concret de la perception immédiate ; ils en oublient le fond de l'exercice, la tâche à effectuer. Il faut les aider à dépasser ce concret qui peut s'avérer un obstacle plus qu'une aide. Par ailleurs, certains élèves peuvent rester « bloqués » par des incompréhensions de vocabulaire qui ne devraient pourtant pas les empêcher de répondre à ce qui est demandé.

ACTIVITÉ 2 cycle 4

1. Voici un sujet de rédaction. Y a-t-il des données qui ne sont pas vraiment indispensables, dont on pourrait se passer ?

Après avoir bien relu le roman de science-fiction étudié en classe, p. 57 à 59, racontez la même scène vue par un autre personnage de votre choix.

COMMENTAIRE

Tout est important ici. Certes, cet exercice pourrait s'appliquer à d'autres textes que de la science-fiction, on peut le faire remarquer aux élèves (surtout ceux qui n'y arrivent pas en proclamant qu'ils « n'aiment pas la science-fiction » alors que le problème n'est pas là), mais en l'occurrence, cette précision implique un certain type d'écriture, de narration...

2. Même travail sur cet exercice d'activités scientifiques (cycle 3).

Marc n'a pas pris garde à la menace d'averse, et le voilà trempé. Sa mère lui demande d'étendre ses vêtements près du radiateur. Justifiez la recommandation de sa mère en vous appuyant sur ce qui a été vu en classe (*activités sur les états de l'eau*).

COMMENTAIRE

Ici, on voit bien que des données sont secondaires, constituent un « enrobage » : Marc, sa mère, la pluie qui est tombée. Reste le problème scientifique qui s'applique à un banal quotidien, et donc aux élèves de se centrer sur le phénomène de transformation de l'état de l'eau.

Avec cette deuxième activité, que l'on pourrait aussi présenter de manière plus approfondie en sciences physiques au collège, on touche à des questions essentielles des apprentissages scolaires. En fait, au-delà de la tâche technique qui consiste à faire le tri entre ce qui est utile et ce qui n'est pas indispensable, on va faire apparaître la logique d'un exercice, qui peut avoir un habillage concret sur lequel on s'appuie, mais dont il faut savoir se détacher.

ACTIVITÉ 3

Parmi les énoncés suivants, certains ne contiennent pas les données indispensables à la réalisation de l'exercice. Lesquels ?

1. La ville de L. comptait 55 000 habitants en 1975, 60 000 en 1985, 65 000 en 1995. Combien va-t-elle en compter en 2000 ?
2. Cite quelques animaux vivant dans un jardin.
3. Classez en catégories les animaux que l'on voit sur la photographie (*photographie jointe*).
4. Calcule le périmètre de ce champ dont la longueur est le double de la largeur.
5. Pierre a acheté pour la rentrée 3 cahiers à grands carreaux à 6,55 euros l'unité, 5 stylos à 2,40 euros chacun, une pochette de transparents à 10 euros et quelques cahiers de brouillon qui ne coûtent qu'un euro l'unité. Il a en poche 50 euros. A-t-il suffisamment d'argent pour tout acheter ?
6. Tu dois raconter ce conte étudié en classe à d'autres enfants. Écris le début de ce que tu vas dire.
7. Imagine un poème avec les mots suivants : peur, forêt, fuite, pinsons, fraîcheur.
8. Décris l'animal qui est sur cette photographie (*photographie d'une statue de la louve romaine avec Romulus et Remus*) ?

COMMENTAIRE

Le travail sur les « données manquantes » est désormais un classique de nombreux ouvrages pédagogiques, surtout en mathématiques. Il est le contrepoint de l'activité précédente. On peut d'ailleurs imaginer une séance de travail autour des deux activités pour faire réfléchir, par exemple, sur ce qui serait nécessaire pour réaliser un travail.

Sans doute ne peut-on placer sur le même plan un exercice « infaisable » comme le 4 et d'autres, pour lesquels on aurait envie de donner une réponse qui serait assez probable (les « quelques cahiers » de la question 5 pourraient signifier quatre ou cinq ?) ; pour la question 1, le piège serait de s'en tenir à des projections arithmétiques, alors que bien des facteurs peuvent jouer dans le sens d'un changement de rythme de progression qui ne dépend pas des mathématiques ! Mais il est un autre cas, bien différent, où ce ne sont peut-être pas les « données » qui manquent, mais plutôt des indications suffisamment explicites qui nous permettraient de bien traiter la consigne. Dans le cas 7, qu'attend-on d'un « poème » ? Les rimes sont-elles obligatoires ? Quelle longueur en nombre de vers ? Et dans la question 8, quels sont les critères d'une bonne description ? Jusqu'où faut-il aller dans la précision ? Faut-il évoquer ce qui est arrivé à Romulus et Remus, le lieu où la louve les a allaités, etc. ? Certes, ces consignes sont « faisables », mais l'évaluation du travail va dépendre de tout un implicite qui n'est pas forcément inclus dans l'énoncé : de cette manière, on ne peut pas vraiment s'abstraire du contexte dans lequel le travail a été donné, ni des « habitudes de travail » du professeur. Ces consignes sont donc faisables, mais les énoncés à eux seuls ne nous disent pas ce qu'il faut faire pour que ce soit « bien fait ». C'est le cas des questions 7, 8 et même de la 6 – car à quels enfants va-t-on raconter le conte ? Une des conclusions qui doit ressortir de cette activité est que l'on ne peut isoler un énoncé et une consigne du contexte d'enseignement auquel ils renvoient.

En fait, nous sommes conscients du fait que nous sortons peut-être ici du problème des données pour aborder celui des « conditions de réalisation » chères aux partisans d'une pédagogie par objectifs, qui précisent les critères et le cadre d'une tâche d'apprentissage. Mais n'est-ce pas l'un des buts de l'activité que de faire réfléchir l'élève – et le professeur – sur ces questions ?

Où faut-il chercher ?

Lorsque l'on propose des questions sur un texte, qu'il soit littéraire ou explicatif, où l'élève doit-il aller chercher la réponse ? Quand il est confronté à une consigne, doit-il entamer une recherche ou bien dispose-t-il de toutes les réponses dans les données contenues dans l'énoncé ? Il est important d'amener d'abord les élèves à se poser ces questions, car on est au cœur de cet acte décisif qu'est la mobilisation des ressources nécessaires pour accomplir une tâche.

S'il est marqué sur le cahier de textes de l'élève de 6^e : « Qui est Homère ? », où doit-il chercher la réponse : dans un dictionnaire ? dans la leçon d'histoire ? dans l'encadré biographique du manuel de français ? dans un texte distribué en classe qui l'indique... si on sait chercher ? Ce n'est pas toujours simple de s'y retrouver. On peut, dans un premier temps, indiquer directement à l'élève comment il doit procéder. Puis, sans éluder la difficulté, lui donner les moyens de l'affronter.

Bien entendu, se pose à cette occasion la question de la fiabilité des sources. Bien des sites pourraient, en l'occurrence, donner des informations fantaisistes, mal étayées ou simplement trop catégoriques sur ce personnage mystérieux de l'Antiquité. Nous renvoyons à notre ouvrage *Apprendre à apprendre* qui aborde cette question décisive au XXI^e siècle.

Les activités qui suivent s'accompagnent de temps de structuration. Elles aboutissent à la rédaction d'une typologie qui sera utilisée fréquemment. Ce travail peut être mis en pratique très tôt, et dans d'autres matières que le français, particulièrement en histoire-géographie et en SVT.

ACTIVITÉ 1 cycle 3

Voici des questions sur divers textes. Classez les questions en quatre grandes catégories :

- les réponses se trouvent directement dans le texte [catégorie 1] ;
- les réponses se trouvent si on sait interpréter le texte [catégorie 2] ;
- les réponses se trouvent à la fois dans le texte et dans des connaissances extérieures au texte qui sont indispensables [catégorie 3] ;
- on n'a pas besoin du texte pour répondre [catégorie 4].

Texte support 1 : d'après Diodore de Sicile (*Histoire*, 6^e, Hatier, 2005, p. 110)

« Alexandre marcha jusqu'à l'Hellespont avec son armée qu'il fit passer d'Europe en Asie. Lui-même accosta au pays de Troie avec soixante navires de guerre. Du navire, il jeta sa lance qui alla se planter sur le rivage. [...] Il honora les tombes d'Achille, d'Ajax et des autres héros par des sacrifices. »

Question A : Pourquoi Alexandre honore-t-il les héros de la guerre de Troie ?

Question B : Cite deux grands combattants de Troie.

Question C : Cite deux autres héros de Troie.

Question D : Que fait Alexandre en arrivant en Asie ?

Question E : Dans la leçon, il est écrit « son expédition en Asie a mis en contact des mondes jusqu'alors ennemis ou inconnus ». Que fait Alexandre dans le texte qui montre qu'il cherche ce « contact » ?

COMMENTAIRE

Ici, comme dans les exercices qui suivent, avant de proposer le classement dans les quatre catégories, on peut d'abord demander aux élèves comment ils classeraient ces questions pour aboutir peu à peu à notre typologie. Celle-ci a des limites, et il existe des questions qui n'entrent pas dans ce découpage. Il est pourtant précieux pour deux raisons :

- à l'enseignant, il fournit un moyen de bien répartir ses consignes, de cerner celles qui nécessitent des connaissances en amont et celles qui seront liées à une compétence minimale de lecteur ; cela doit aussi l'aider à ordonner ses consignes ;
- l'élève, quant à lui, est amené à réfléchir sur les relations entre consigne-question et texte d'appui, à se demander de quelles ressources il dispose pour répondre. Selon ses connaissances, il va devoir, ou non, chercher à en savoir plus sur la guerre de Troie (la leçon précédente de son livre d'histoire), navigant entre lecture intelligente du texte qui permet de répondre à la question B et recherche documentaire.

Texte support 2 (cycle 4) : préambule de la Constitution de 1946 (Éducation civique, cycle 3, Hachette)

« La Nation garantit à tous, notamment à l'enfant, à la mère et aux vieux travailleurs, la protection de la santé [...], le repos et les loisirs. Tout être humain qui se trouve dans l'incapacité de travailler a le droit d'obtenir de la collectivité des moyens convenables d'existence. »

Question A : Recherche dans le dictionnaire le sens du mot « Nation ».

Question B : Que garantit la « Nation » ?

Question C : Qui doit bénéficier de la solidarité nationale ?

Question D : Donnez des exemples concrets d'application de cet article.

COMMENTAIRE

Cette activité a l'avantage de permettre à l'élève l'accès à un texte difficile, parce qu'abstrait. Comme bien souvent, un travail sur les questions est aussi, d'emblée, un travail sur les réponses !

Texte support 3 (cycle 4) : à partir du « Loup et l'Agneau » (manuel de français, 4^e)

Question A : Les accusations du loup sont-elles fondées ?

Question B : Quelle est la fonction de ce récit ?

Question C : Relevez en quoi le loup n'est pas « logique ».

Question D : Pourquoi peut-on trouver cette fable dans un manuel d'éducation civique ?

COMMENTAIRE

Nous n'avons pas proposé ici de questions de catégorie 1 afin de nous concentrer sur les relations entre le texte et la culture de l'élève. Pour répondre à la question A ou C, il faut s'appuyer sur le texte, mais comprendre aussi, par exemple, que l'argumentation du loup ne repose guère sur un raisonnement solide – puisque l'agneau ne peut pas polluer l'eau qu'il a bu en aval du loup, ou qu'il ne peut avoir commis un méfait s'il n'était pas né. Par ailleurs, le loup n'est pas « logique » non plus au sens où, de toute façon, son argumentation n'a aucune utilité puisqu'il a pris le parti de dévorer l'animal plus faible, quelles que soient ses réponses. Pour la question B, il faut se référer sans doute à tout ce qui a été étudié en classe autour du genre de la fable. Et pour la question D, il s'agit de mettre en relation cette histoire d'animaux avec des réalités hélas souvent familières aux élèves (racket, intimidation...). Toute cette activité permet encore de montrer que les consignes ne tombent pas du ciel – quand toutefois elles sont pertinentes et appropriées.

ACTIVITÉ 2

Dans cet extrait du *Voyage au centre de la Terre* de Jules Verne²⁰, classez les questions dans les quatre catégories [voir activité 1 supra].

- J'estime à seize lieues la profondeur atteinte.
- Mais c'est l'extrême limite assignée par la science à l'épaisseur de l'écorce terrestre.
- Je ne dis pas non.
- Et ici, suivant la loi de l'accroissement de température, une chaleur de quinze cents degrés devrait exister.
- « Devrait », mon garçon.
- Et tout ce granite ne pourrait se maintenir à l'état solide et serait en pleine fusion.
- Tu vois qu'il n'en est rien et que les faits, suivant leur habitude, viennent démentir les théories.
- Je suis forcé d'en convenir, mais enfin, cela m'étonne.
- Qu'indique le thermomètre ?
- 27 degrés, six dixièmes.
- Il s'en manque donc de 1 474 degrés 4 dixièmes que les savants n'aient raison. Donc, l'accroissement proportionnel de la température est une erreur.

Question A : Indiquez, dans ce texte, les points qui vous paraissent exacts, et ceux qui vous paraissent incorrects.

Question B : L'interlocuteur du garçon dit : « devrait ». Sur quel ton, à votre avis ?

Question C : Quelle est la loi scientifique dont il est question dans ce texte ?

Question D : Relevez la phrase qui vous paraît la plus importante pour le roman. Justifiez votre choix.

COMMENTAIRE

Ici, le classement fait intervenir des connaissances scientifiques (A et C) et d'autres, d'ordre littéraire. On peut imaginer ce genre d'activités conjuguant fiction et réalité scientifique lors d'un EPI (enseignement pratique interdisciplinaire).

²⁰ Le texte se trouve dans un manuel de SVT de 4^e (Nathan). On ne peut qu'applaudir quand les manuels scientifiques utilisent des textes littéraires comme points d'appui ou contrepoints des « leçons ».

ACTIVITÉ 3

Ce que nous venons de voir ne s'applique pas qu'aux consignes sur les textes. Plus globalement, il s'agit d'encourager à la mobilisation des informations nécessaires pour accomplir une tâche.

Voici une série d'énoncés et de consignes. Comment allez-vous vous y prendre pour réaliser la tâche qui vous est demandée ? Indiquez tout ce dont on a besoin pour réussir l'exercice.

1. Un brocanteur achète une armoire 1 890 €. Il la vend 2 650 €. Les frais de restauration se sont élevés à 250 €. Quel est son bénéfice ?
2. Comparez deux extraits relatant comment Robinson sauve Vendredi de la mort : version originelle de Daniel Defoe et version de Michel Tournier dans *Vendredi ou la vie sauvage*.
3. Regarde l'ampoule. Comment est-elle fixée à la lampe ? Démonte-la et décris-la.
4. Les figures suivantes sont-elles de bonnes représentations de demi-droites ?

COMMENTAIRE

Il s'agit ici encore de réfléchir sur les consignes et non d'effectuer les tâches. Après un temps de travail de mise en commun en petits groupes, on dégagera les conditions nécessaires pour réaliser l'exercice. Reste que la réponse n'est pas toujours simple. Jusqu'où faut-il aller dans l'inventaire des « conditions » ? Là encore, c'est la discussion qui est intéressante et l'on construira l'activité à partir des réponses spontanées des élèves.

Quelques remarques pour ces divers supports du travail (qui renvoient d'ailleurs à des niveaux d'enseignement différents, par exemple la 5^e pour la 2, le cycle 3 pour la 3).

1. Il y a une opération à faire. Une fois qu'on a compris que « bénéfice » signifie le prix de vente moins le prix d'achat et les frais, il est facile de faire le travail demandé. En revanche, on n'a pas vraiment besoin de savoir ce qu'est exactement un « brocanteur ».

2. Il faut bien comprendre ce que signifie, ici, « comparer ». Ce sont plutôt les différences que l'on va mettre en avant dans ce contexte, mais pas exclusivement, car il faudra aussi dégager les points communs. Bien entendu, la lecture minutieuse de chaque texte est nécessaire, mais il faudra maîtriser une méthode d'analyse pour parvenir à cette comparaison, savoir sur quoi doit porter la comparaison. « Comparer » est une expression qui renferme des difficultés insoupçonnées dès lors qu'elle recouvre à la fois la mise en évidence de différences et de points communs.

D'ailleurs, il convient aussi de se demander s'il est pertinent, ou pas, de donner son avis sur ses préférences (« comparer » peut aussi vouloir dire « porter un jugement subjectif et le justifier »...).

3. Aucune difficulté de vocabulaire ici, et pourtant ! Que faut-il faire exactement ? Que signifie « décrire » ? Qu'est-ce que « regarder » une ampoule ? L'un des intérêts de ce type d'activités est de « casser » le réflexe du « oh, c'est facile » que peut avoir l'élève pressé d'en finir avec un exercice qui, en réalité, est bien plus complexe qu'il ne croit...

4. L'élève doit bien sûr réviser sa leçon ou son cours : comment on représente une demi-droite. Ce n'est qu'à partir de là qu'il peut se demander ce qui va ou non. Reste à connaître les principes de rédaction des réponses en mathématiques, qui ne sont parfois pas suffisamment explicités.

ACTIVITÉ 4 cycle 4

Lisez cet extrait d'un poème de Victor Hugo : « Les pyramides » [Poésie VII de la série « Les sept merveilles du monde » (1877), in *La Légende des siècles*].

[...]

Et je vis, à travers le crépuscule humide,
Apparaître la haute et sombre pyramide.

Superposant au fond des espaces béants
Les mille angles confus de ses degrés géants,
Elle se dressait, blême et terrible, étagée
De plus de plis brumeux que l'âpre mer Égée,
Et sur ses flots, jamais par le vent secoués,
Avait au lieu d'esquifs les siècles échoués.
Elle était là, montagne humaine ; et sa stature,
Monstrueuse, donnait du trouble à la nature ;
Son vaste cône d'ombre éclipsait l'horizon ;
Les troupeaux des vapeurs lui laissaient leur toison ;
Le désert sous sa base était comme une table ;
Elle montait aux cieux, escalier redoutable
D'on ne sait quelle entrée étrange de la nuit ;
[...]

Parmi les consignes suivantes, lesquelles demandent :

1. une recherche rapide, la réponse étant directement dans le texte
2. une recherche raisonnée²¹
3. une recherche dans le texte, mais aussi à l'extérieur [connaissances, recherches encyclopédiques...]
4. des connaissances qui font appel à un point de vue personnel, sans qu'on ait besoin du texte.

– Relevez les termes appartenant à la géométrie.

1, voire 3 – il faut connaître le vocabulaire de la géométrie.

– À quoi la pyramide est-elle comparée ?

La réponse « montagne » est bien dans le texte, limite entre 1 et 2.

– Où se trouve la pyramide de Chéops ?

4.

– Quelle est l'impression dominante qui ressort de cette description de la pyramide ?

Justifiez votre réponse en vous appuyant sur le texte.

3.

– Qu'est-ce qu'une pyramide en géométrie ?

4.

– Après avoir lu les deux premiers vers, dites pourquoi le mot « pyramide » n'est utilisé qu'à la fin du second vers.

2, voire 3, sachant qu'il s'agit d'un procédé de mise en valeur étudié en classe.

²¹ La réponse se trouvant dans une interprétation du texte, le regroupement d'informations, dans des inférences et déductions.

COMMENTAIRE

Cette activité incite à réfléchir de façon approfondie sur la manière de conduire une recherche d'informations. Il est plus que jamais nécessaire que les élèves se demandent comment ils doivent s'y prendre pour rechercher de façon efficace les informations qu'il leur manque. Ce genre de travail est aussi un support très intéressant dans le cadre d'activités interdisciplinaires (les EPI du nouveau collège, par exemple). Dans un travail commun en français et mathématiques, pour travailler sur un texte qui peut être littéraire, on va devoir mobiliser des connaissances mathématiques ou culturelles, ou bien utiliser les bons outils, numériques ou pas, selon les cas et la demande. Nous sommes volontairement partis d'un exemple qui peut concerner deux disciplines, mais on en trouvera de nombreux cas qui en impliquent plusieurs autres (français-histoire, français-sciences...).

COMMENT M'Y PRENDRE POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS POSÉES SUR UN TEXTE (À PARTIR DE LA FIN DU CYCLE 3) ?

- La réponse est dans le texte, je réponds en recopiant une phrase ou une partie de phrase ou plusieurs [parfois il faut modifier un peu la phrase ou la partie de phrase].
 - J'utilise des indices du texte, je réunis plusieurs informations que je trouve dans le texte et je rédige ensuite la réponse.
 - J'utilise à la fois les indices du texte et des connaissances personnelles et je rédige ensuite la réponse.
 - J'utilise seulement des connaissances que j'avais en tête avant de lire le texte et je rédige la réponse.
-

Les mots importants d'un énoncé

Faire chercher des « mots importants » est intéressant car cela incite les élèves à... chercher, se poser des questions, trouver un point d'accroche dans l'énoncé. En dehors des verbes de consigne ou des mots interrogatifs qui concernent l'injonction elle-même, il faut leur faire prendre conscience que certains mots de l'énoncé sont particulièrement importants. Parmi les verbes de consigne, il convient ainsi d'inviter les élèves à faire au moins la distinction entre les verbes qui expliquent, racontent, désignent quelque chose ou quelqu'un et ceux qui indiquent une tâche à effectuer. C'est aussi l'occasion d'analyser les différentes formulations d'une consigne.

- Le mode des verbes
 - l'impératif, 2^e personne du singulier ou du pluriel
 - l'infinitif
 - le présent
 - le futur (« tu traceras »)
- La forme interrogative.

Sans doute, suite à des leçons de grammaire réductrices, bien des élèves confondent-ils le mode impératif avec les différentes façons d'exprimer une injonction. L'impératif sert à bien d'autres choses (prière, invitation, incitation publicitaire...), mais l'injonction elle-même ne passe pas forcément par l'impératif (qui, à l'oral, est atténué par des formes telles que « s'il vous plaît », « si vous voulez bien »). Il est important de montrer que les consignes peuvent utiliser ces différentes formes, dont le futur (« vous expliquerez... »), même s'il est plutôt souhaitable d'en rester à l'impératif. Quant à la forme interrogative, il est fréquent qu'elle serve à l'école pour des injonctions.

Par ailleurs, si l'on demande de dresser un inventaire de verbes de consigne, il est important de faire apparaître des synonymes ou, au contraire, des faux amis. On peut aussi être amené à distinguer les verbes « d'action » précis (*souligner*) de verbes plus flous comme *relever*, *construire* ou plus conceptuels (*décrire*, *expliquer*, *argumenter*), etc.

ACTIVITÉ 1 du cycle 2 au cycle 4

Recherchez dans les manuels et/ou le cahier de textes des verbes de consigne. Listez-les et dressez un petit lexique, plus ou moins élaboré, à compléter au fil de l'année (voir la proposition de « glossaire » page 19).

Exercice d'application en cycle 3

Voici des phrases à trous. Complétez par un verbe de consigne. N'utilisez pas deux fois le même verbe. Propositions de réponses : *citez, relevez, rédigez, complétez, effectuez, cherchez, décrivez, reformulez, indiquez, définissez, résumez, justifiez, développez, appliquez, trouvez.*

1. _____ trois herbivores
2. _____ cinq adjectifs mélioratifs dans ce texte.
3. _____ le début de ce conte.
4. _____ le tableau suivant, qui indique les vitesses moyennes de déplacement de certains animaux.
5. _____ ces opérations : $8,7 + 3,9$; $15,3 \times 23,7$.
6. _____ les pronoms et les noms auxquels ils réfèrent dans ce texte.
7. _____ le mouvement de cet animal dans le documentaire qui va être projeté.
8. _____ les informations que vous avez trouvées au CDI avec vos mots à vous.
9. _____ ce que vous voyez sur cette photographie.
10. _____ les mots suivants : hiéroglyphe, mastaba, pyramide.
11. _____ en trois parties l'histoire dont vous avez inventé le scénario.
12. _____ votre choix (il fallait choisir quel était le personnage principal d'un roman, avec trois possibilités).
13. _____ davantage votre devoir, qui était trop court.
14. _____ cette règle aux cinq phrases suivantes.
15. _____ un équivalent français à cette expression anglaise.

ACTIVITÉ 2

Dans les énoncés suivants, relevez les mots qui vous paraissent les plus importants, en dehors des « verbes de consigne ». Justifiez votre réponse. Ne relevez pas plus de deux mots par énoncé.

1. Relevez tous les mots du champ lexical de la vue.
2. Rangez les nombres suivants dans l'ordre décroissant : 8, 7, 4, 10, 32, 2, 14, 5.
3. Prouvez, en dessinant des « contre-exemples », que ces deux affirmations sont fausses :
 - par trois points, il passe toujours un cercle ;
 - si deux triangles ont deux angles égaux, ils sont superposables²².
4. Sous la forme d'un tableau, présentez les différents aliments figurant dans ce menu de cantine selon les groupes d'aliments étudiés en classe.
5. Trace un carré de 6 cm de côté. Appelle I le milieu de l'un des côtés. Trace à l'extérieur du carré le demi-cercle de centre I et de rayon 2 cm.

COMMENTAIRE

Il peut être intéressant, dans une formation ou au sein d'une équipe, de vérifier que l'on s'accorde bien sur ce qui est important dans les énoncés ci-dessus. Dans l'énoncé 1, qu'est-ce qui n'est pas important ? Dans le 2, bien sûr, il faudra mettre en évidence le mot « décroissant ». Dans le 3, il convient de savoir ce qu'est un « contre-exemple ». Dans le 4, « groupe d'aliments », « tableau » sont à relever. Dans le 5, chaque terme mathématique a son importance.

Un cas intéressant concerne ce que Daniel Martina et Jean-Pierre Bonnichon²³ appelaient « les petits mots » : les déterminants ou les pronoms, qui « changent tout » lorsqu'ils sont mal lus, lorsqu'ils échappent à l'attention du lecteur. Nous souhaiterions d'ailleurs que l'enseignement grammatical intègre ce travail sur les consignes et fasse réfléchir, à l'occasion d'énoncés de mathématiques notamment, à la distinction entre déterminants indéfinis et définis, au sens de « chaque », « tout », « tous », au rôle des pronoms dans la compréhension (bien des consignes ne sont pas comprises parce que « le » n'a pas été bien perçu comme complément d'objet direct).

ACTIVITÉ 3 cycles 3 et 4

Complétez les consignes suivantes.

1. Un terrain a la forme d'un rectangle. Les dimensions sont 60 m (L) et 40 m (l). Quel est _____ périmètre du terrain ?
2. Citez _____ événements importants du chapitre.
3. Trouvez un passage du texte décrivant _____ personnage dont il est question.
4. À quoi s'oppose ce mot dans le texte ? Que souligne _____ opposition ?
5. _____ ouvrages peut-on utiliser : _____ encyclopédies ou _____ dictionnaires ?
6. Trouvez _____ contre-exemples qui réfutent cette théorie.
7. Cherchez _____ caractéristiques des mammifères.
8. Trouvez _____ ordre logique de ces extraits.

²² Cet exemple est tiré du manuel de maths de 5^e, coll. « Cinq sur cinq », Hachette, 1995. Les concepteurs de cet ouvrage avaient opportunément placé à la fin des chapitres des pages « Lire et comprendre des énoncés », dans le même esprit que nos travaux. Il est vrai que l'équipe de professeurs de maths s'était adjoint le concours d'une enseignante de français, Danièle Fougère, qui a beaucoup réfléchi sur le langage mathématique. Plusieurs manuels de mathématiques ont adopté ce genre d'activités..

²³ Dans le manuel de méthodologie *Énergie*, 6^e (Magnard, 1986).

Quel genre de mots avez-vous utilisé ? Choisissez deux cas où vous auriez pu faire un autre choix, mais en changeant le sens de la consigne. Citez les cas où il n'y a pas de choix possible.

COMMENTAIRE

Pas de choix possible dans les énoncés 1 et 8 (articles définis). Beaucoup de possibilités, en revanche, pour le 2 et le 6 (faut-il trouver « les » événements ou, par exemple, « trois » événements ?) Pour le 3, cela peut être « chaque » personnage ou « le » personnage, selon les cas. Dans le 6, on demanderait plutôt un nombre de contre-exemples (deux, trois ?)

L'exercice démontre que l'attention doit aussi porter sur le verbe de la consigne. Ainsi, dans l'énoncé 7, il est question de « chercher » : s'agit-il d'une recherche exhaustive dans un document ou bien d'une investigation dans des dictionnaires ou sur Internet ? Cela mériterait un développement de l'énoncé. À faire noter par les élèves : « les » renvoie à une demande de réponse exhaustive, « des » commence à deux (et on ne peut sanctionner l'élève qui se limite à ce « deux » sous prétexte qu'il aurait pu trouver deux ou trois autres items !)

[Retour page 21](#)

Les bonnes questions à poser, à se poser...

« Demande à ton professeur, si tu n'as pas compris ! » Combien de parents font cette recommandation à leurs enfants ! Pour les chercheurs, tel Jean-Yves Rochex²⁴, les élèves efficaces sont ceux qui, quand on leur demande : « Que fais-tu quand tu ne comprends pas ? », ne répondent pas systématiquement : « Je demande au prof », mais mobilisent d'abord leurs propres ressources – « Je relis la consigne, je vais voir dans la leçon, je consulte un dictionnaire ». Il convient donc d'inciter les élèves à ne pas trop vite demander un supplément d'information à l'enseignant, de leur apprendre à distinguer les bonnes et légitimes questions (quand on ne peut pas faire autrement que demander) des questions inutiles, « paresseuses », en ce qu'elles dispensent d'aller voir d'abord en soi-même si on ne peut pas trouver la réponse.

Voici deux exemples de démarche.

- Proposer des dispositifs contraignants mais formateurs. On donne un travail à la classe, et on autorise des questions d'explicitation sur les consignes, mais pas tout de suite – après dix minutes, par exemple – et de façon très organisée, chacun à son tour. L'enseignant édicte comme règle que tout le monde doit suivre le fil des questions posées, de manière à ce qu'aucun élève ne pose une question à laquelle on vient juste de répondre. Par ailleurs, l'enseignant ne répond pas à toutes les questions, seulement si la réponse permet une clarification nécessaire et lève une ambiguïté inutile ou une imprécision. On peut d'ailleurs faire en sorte que ce soient d'autres élèves qui répondent à la question. Une fois le tour de questions passé, les élèves se remettent au travail, soit jusqu'à la fin du devoir, soit jusqu'au prochain tour de questions (on peut en imaginer deux ou trois en tout). Ce dispositif qui, au début, surprend, voire les « agace », se révèle efficace et rassurant, puisqu'il édicte une règle du jeu claire, qui ne dépend pas du bon vouloir du professeur. Attention à inscrire ce type de dispositif dans un climat général où l'on explique aux élèves les démarches suivies, dans un ensemble qui combine bienveillance et exigence !
- Donner des exercices qui font réfléchir sur les « bonnes questions » et qui peuvent avoir des prolongements dans l'invention d'exercices similaires par les élèves.

²⁴ Jean-Yves Rochex renvoie aux travaux de l'équipe ESCOL en général, et notamment : Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon [dir.], *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, 2011.

ACTIVITÉ 1

Voici un travail donné à un élève (en 5^e ou en cours moyen pour cet exemple) :

Observez le dessin de la mosquée de Kairouan. Identifiez le minaret, la cour, la salle de prières, le mihrab. Puis faites un petit texte sur votre cahier, livre fermé, pour décrire cette mosquée.

Parmi les questions posées par des élèves, lesquelles sont utiles ? Lesquelles ne le sont pas ?

1. Faut-il écrire ou dessiner ?
2. C'est quel document ?
3. En combien de lignes le texte ?
4. On peut s'aider du livre pour rédiger ?
5. On a droit au dictionnaire ?

COMMENTAIRE

Seules les questions 3 et 5 peuvent être « légitimes », sauf si auparavant on a édicté auparavant des règles valables pour ce genre de travail qu'on n'est pas obligé de rappeler à chaque fois (la longueur d'un texte descriptif, par exemple). Mais pour tout ce qui est déjà dit dans l'énoncé, la seule réponse à donner à l'élève est : « Et si tu relisais l'énoncé ? »...

ACTIVITÉ 2

Voici un travail donné aux élèves après une étude des verbes aux temps du passé :

Soit un texte au présent. Mettez le texte au passé en utilisant les temps qui conviennent.

Parmi les questions posées par des élèves, lesquelles sont utiles ? Lesquelles ne le sont pas ?

1. À quel temps du passé faut-il mettre les verbes ?
2. On recopie seulement les verbes ?
3. C'est noté ?
4. On souligne les verbes qu'on a transformés ?
5. On invente un texte au passé ?

ACTIVITÉ 3

Des élèves ont devant eux un « camembert » qui représente la comparaison de la population de quatre grandes villes. On leur demande :

1. Que représente ce document ?
2. Quelle est la ville qui a le plus grand nombre d'habitants ?
3. Écris une phrase en utilisant les comparatifs.

Parmi les questions posées par des élèves, lesquelles sont utiles ? Lesquelles ne le sont pas ?

- On le fait sur le cahier directement ou d'abord sur le brouillon ?
- Pour la 2, on peut se servir du dictionnaire ?
- On peut utiliser les signes < et > ?
- On peut faire plusieurs phrases pour la 3 ?

COMMENTAIRE

L'objectif est que l'élève passe de la question posée au professeur à la question posée à soi-même. Une fois sur deux, il suffit de renvoyer la question sous la forme : « Qu'est-ce que tu en penses ? », « À ton avis ? », pour que l'élève ait quasiment la réponse.

Reformuler les consignes

Proposer des exercices aux élèves pour s'entraîner à reformuler les consignes avec « leurs propres mots » est un moyen de leur faire acquérir ce réflexe, de combattre celui de se trouver paralysés par le sentiment de ne pas comprendre ; par ce biais, ils apprendront à ne pas réagir trop vite, sans avoir relu, sans avoir recours à une formulation venant de l'extérieur. La reformulation apprend à l'élève qu'il est important de s'efforcer, pour lui-même, d'explicitier le plus possible ce qui lui est demandé.

ACTIVITÉ 1

Voici quelques années, un professeur de SVT du collège de Bray-sur-Somme expliquait, lors d'une formation, comment il avait travaillé sur les questions de lecture avec ses élèves, à partir d'un texte du biologiste Jean Dorst évoquant les cerfs d'Arizona. Ce texte exposait un cas classique montrant combien le problème de la protection de la nature est souvent complexe. En 1906, afin de protéger une certaine espèce de cerfs en Arizona, le gouvernement en avait interdit la chasse et avait exterminé des prédateurs, tels que le lynx ou le puma. Après avoir augmenté, le nombre de cerfs a de nouveau décliné dangereusement, du fait du manque de nourriture en particulier. D'autre part, les prédateurs, qui s'attaquaient aux cerfs les moins valides, jouaient un rôle régulateur positif dans la situation antérieure. Le texte se terminait sans qu'on n'indique aux élèves d'éventuelles nouvelles mesures prises face à ce constat, afin qu'ils puissent émettre des propositions.

Constatant le peu de réussite du devoir donné aux élèves, en particulier l'incompréhension de ce que recouvraient les questions sur le texte, le professeur avait proposé aux élèves, plutôt qu'une correction routinière – et souvent inutile, dans ce cas – du devoir, de reformuler « avec leurs mots à eux » les questions et consignes.

Voici les questions initiales (colonne de gauche) et les propositions de reformulations des élèves (colonne de droite).

Qu'est-ce qu'un prédateur ?	– Qui sont les prédateurs ? – Que signifie « prédateur » ? – De quoi vit le prédateur ? – Quel est le rôle d'un prédateur ? – Définition du prédateur
Qu'est-ce qui limitait le nombre de cerfs en Arizona ?	– Par quoi le nombre de cerfs était-il limité ? – Qu'est-ce qui empêchait le nombre de cerfs d'augmenter ? – Quels animaux limitaient le nombre de cerfs ? – Qui détruit les cerfs en Arizona ?
Dans un troupeau de cerfs, quelles sont les premières victimes des carnivores ?	– Qui les carnivores attaquent-ils d'abord dans un troupeau de cerfs ? – Quels cerfs sont détruits en premier ? – Dans un troupeau, quels sont les cerfs éliminés en premier ?
Quel est le mot clé qui s'applique à l'action de l'homme ?	– Quel est le mot-clé qui résume le texte ? – En un mot, comment peut-on résumer l'action de l'homme ?
Quelle solution proposeriez-vous pour rétablir la situation [celle d'avant 1906] ?	– Que feriez-vous pour rétablir la situation qui était celle d'avant 1906 ? – Que pourrait faire l'homme pour rétablir la situation ? – Que pourrait faire l'homme pour réparer sa faute ?

Ensuite, les élèves ont repris leur devoir et répondu aux questions qu'ils avaient reformulées. Le résultat a été spectaculaire. Certes, le but est que, par la suite, les élèves opèrent cette reformulation d'eux-mêmes, se réapproprient de cette manière la consigne, mais cet exercice peut être une étape nécessaire. On remarquera que les consignes des élèves laissent à désirer sur le plan de la rigueur scientifique ou grammaticale, mais peu importe... Ici, le but est d'utiliser une sorte d'outil de travail, d'« écrire pour penser ». Et l'on peut déplorer que cet écrit cognitif, intermédiaire, cet écrit-outil soit trop peu utilisé à l'école. Les nouveaux programmes des cycles 3 et 4 insistent sur ce point, dans différentes disciplines.

ACTIVITÉ 2 cycles 3 et 4

Un autre moyen pour bien faire lire des consignes consiste à faire passer les élèves d'une formulation en forme de consigne impérative en consigne-question, et vice versa.

Voici des énoncés en forme de questions (phrases interrogatives). Transformez les questions en phrases impératives. Attention : ne pas utiliser deux fois le même verbe de consigne.

1. Quels sont les mots qui remplacent « Le Prince » dans le texte p. 37 et qui permettent d'éviter les répétitions ?
2. Comment la glace devient-elle de l'eau ?
3. Combien y a-t-il de fuseaux horaires dans le monde ?
4. À quoi reconnaît-on un texte narratif ?
5. Quels sont les verbes au passé simple dans le texte photocopie ?
6. Soit A, B, C, trois points non alignés. Combien peut-on déterminer de droites passant par deux de ces points ?
7. Quelles sont les différences essentielles entre la civilisation grecque et la civilisation romaine ?
8. En observant le schéma (croissance démographique de la ville de Beauvais), quelles remarques pouvez-vous faire ?

COMMENTAIRE

À travers cette activité, l'élève est aussi parfois amené à fournir des explications. Ainsi, en transformant la question 4 en une consigne telle que : « Donnez les principales caractéristiques d'un texte narratif », l'enseignant clarifie la demande et l'élève est à même de la traiter. Passer par les synonymes (différents selon les matières) de verbes très généraux comme « observer », « comparer » peut se révéler éclairant. Cet exercice permet aussi un travail fructueux sur la syntaxe avec des réinvestissements plus efficaces que lors d'une leçon de grammaire sur les types de phrases !

ACTIVITÉ 3

Voici un texte narratif. Transformez-le en notice de bricolage. Ne retenez que ce qui est nécessaire pour fabriquer l'objet.

Les œufs de Pâques en Allemagne

J'ai découvert grâce à ma correspondante allemande une jolie tradition de Pâques : les œufs peints. Elle m'a d'abord montré comment vider un œuf frais sans le casser : elle l'a percé aux deux bouts, soigneusement, avec une aiguille à tricoter qu'elle a enfoncé doucement en tournant. Quand les deux trous ont été faits, le jaune et le blanc ont coulé petit à petit. Elle les a recueillis dans une tasse pour ne pas les gaspiller. J'ai fait la même chose avec d'autres œufs. Nous avons fait couler un peu d'eau tiède à l'intérieur pour les rincer. Ils étaient prêts à être peints.

Autre exemple, tiré de *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier.

Imaginez une nouvelle « recette » pour fabriquer de la colle, comme le fait Robinson avec les matériaux dont il dispose :

Faute de vernis ou même de goudron pour enduire la coque, Robinson entreprit de fabriquer de la glu. Il dut pour cela raser presque entièrement un petit bois de houx qu'il avait repéré dès le début de son travail. Pendant quarante-cinq jours, il débarrassa les arbustes de leur première écorce, et recueillit l'écorce intérieure en la découpant en lanières. Puis il fit longtemps bouillir dans un chaudron ces lanières d'écorce, et il les vit peu à peu se décomposer en un liquide épais et visqueux. Il répandit ce liquide encore brûlant sur la coque du bateau.

[Retour page 21](#) [Page 22](#)

Aider à expliciter la demande

Trop souvent, la demande de l'enseignant lors d'un énoncé manque de clarté, parce qu'elle contient trop d'implicites. Ce qui paraît évident pour lui ne l'est pas pour l'élève : banalité que de le répéter, mais finalement toujours utile. D'ailleurs, le donneur de consignes est-il toujours au clair par rapport à ce qu'il demande de faire ?

On l'a vu dans la première partie, c'est déjà en amont qu'il faut procéder à une explicitation quand celle-ci est nécessaire. Mais face à des demandes confuses, il faut aider les élèves à se débrouiller et faire avec.

ACTIVITÉ 1 fin de cycle 4

Les épreuves écrites du diplôme national du brevet (DNB) ont évolué et vont encore évoluer. Mais il est toujours utile d'analyser avec les élèves des sujets de rédaction, des consignes de mathématiques ou d'histoire-géographie pour mieux en comprendre les codes, pour découvrir le fonctionnement réel de ces exercices, qui peut, surtout en français, ne pas correspondre à ce qui est explicite. Ainsi, l'élève croit souvent qu'on lui demande « d'exprimer une idée personnelle, de faire preuve de sincérité, d'authenticité » alors que, d'une certaine manière – au contraire, pourrait-on dire –, il ne devrait pas être dupe de l'artefact de la consigne. Il faut surtout qu'il montre ses capacités de raisonnement, son aisance dans la construction logique du devoir, dans le maniement de la rhétorique argumentative. Il y a bien là un scandale pédagogique dans cette tromperie à l'égard des élèves les moins au fait des astuces du système, lesquels croient naïvement qu'il faut développer « ses idées », partir de son expérience, d'où les « Moi, je vous dis que... », « Je pense que », dont sont remplies les copies jugées les plus faibles ou les moins réussies.

On va donc proposer d'analyser ensemble les réponses d'élèves à des consignes de brevet et de relever les erreurs dues, soit à une mauvaise compréhension, soit à une lecture incomplète ou erronée ; puis on va élaborer une fiche-conseils : « Bien lire les consignes du brevet » en s'adressant à un élève candidat.

ACTIVITÉ 2

Des élèves ont commis des erreurs en n'appliquant pas vraiment la consigne donnée. Indiquez leur erreur et ce qu'il aurait fallu répondre.

Nous remplissons ci-après, au moins partiellement, les deux colonnes de droite avec le « corrigé », mais c'est aux élèves de le faire. Le texte de départ consistait en une conversation sur l'opportunité de continuer, ou pas, ses études pour un enfant du peuple, au XIX^e siècle (*Jeantou, le maçon creusois*, de Georges Nigremont, publié en 1936).

Consigne	Réponse erronée	Pourquoi la réponse est-elle fausse, ou incomplète ?	Ce qu'il aurait fallu répondre
Relever les trois termes qui indiquent la présence du narrateur et donner leur nature grammaticale.	– je me plaignais – me raconter	La nature grammaticale n'est pas indiquée.	des pronoms personnels
Dégagez trois arguments ; citez le texte.	– je m'usais la santé » – une absence de vie à la fleur de l'âge – il craignait qu'on me prenne pour une paresseuse	L'élève n'a fait que citer le texte, il fallait expliquer [« dégager des arguments »].	
En prenant appui sur le texte, montrez que le père n'est pas totalement opposé aux études.	Il sait bien que ça permet d'avoir une bonne situation, de ne pas rester dans un milieu pauvre.	Là l'élève ne prend pas du tout appui sur le texte. Défaut inverse !	
Relevez des termes qui montrent que le père redoute le regard des autres.	« de la gêne, presque de la honte que je ne gagne pas encore ma vie » [entre autres]	Il faut relever des mots précis, et non pas recopier une phrase.	gêne, honte
Pourquoi le père distingue-t-il « apprendre » et « travailler » ?	Il dit que « travailler », c'est seulement « travailler de ses mains ».	Réponse incomplète. En quoi « apprendre, c'est autre chose » ?	

POUR RÉUSSIR LE BREVET : PRÊTER ATTENTION AUX CONSIGNES

De façon générale, la clé de la réussite consiste à lire les consignes et à savoir se les redire, pour soi, sans les regarder.

Consignes concernant le vocabulaire. Je sais distinguer :

- les synonymes : même sens,
- les mots de la même famille : ressemblance, origine commune,
- les divers sens d'un mot : propre, figuré.

Consignes concernant les figures de style. Je sais repérer :

- les métaphores et comparaisons,
- les hyperboles (exagérations),
- l'énumération ou l'accumulation (plusieurs adjectifs qui se suivent, par exemple).

Consignes grammaticales. Je sais :

- reconnaître et utiliser des connecteurs (temps, logiques : cause, conséquence, opposition...),
- reconnaître et savoir indiquer la « valeur » des temps (un temps verbal peut exprimer une habitude, une action soudaine, être utilisé pour décrire...),
- remplacer un groupe nominal par une proposition subordonnée et réciproquement (introduire ou supprimer un verbe, comme dans « dès le lever du soleil » et « dès que le soleil se leva »),
- remplacer le discours rapporté direct par le discours rapporté indirect (« il lui dit : "zut" » et « il lui dit qu'il en avait assez »),
- repérer ce qui est remplacé par un pronom ou utiliser un pronom pour remplacer un nom ou un GN,
- distinguer la nature grammaticale (ce qui est tout de suite indiqué derrière le mot, dans le dictionnaire) et la fonction (toujours dans le contexte de la phrase, jamais tout seul).

Je réponds aux questions par des phrases complètes qui, souvent, reprennent d'abord la question (qui est le personnage principal ? X est le personnage principal).

Je ne confonds pas « expliquer » [avec mes mots] et citer le texte [avec les guillemets].

Dans les questions sur un texte, je me demande si la réponse est directement dans le texte ou si elle est sous-entendue (« à lire entre les lignes » – comme très souvent), ou bien s'il faut faire appel à des connaissances, ou bien encore donner son avis personnel.

Je fais appel, pour les rédactions notamment, à tout ce que j'ai appris, à ma culture personnelle (citer des œuvres : romans, tableaux, films, bandes dessinées... faire référence aux autres disciplines scolaires).

ACTIVITÉ 3 cycle 3

À partir d'un schéma pris dans un livre de sciences sur le cycle du cerisier (dessins de graines, plants, jusqu'aux cerises), des élèves de 6^e avaient à répondre à cette consigne :

Explique, de la façon la plus complète possible, les différentes étapes du cycle du cerisier.

Voici quatre extraits de réponses d'élèves (orthographe non corrigée). Indiquez si la réponse correspond, selon vous, aux attentes du professeur et justifiez votre avis.

1. Au départ de la vue du cerisier c'est un noyau, ensuite les graines font un germe, les arbres commencent à pousser, quelques années plus tard, les a grassis et il commence a fleurir après sa fleuraisons c'est les cerises, ect.
2. Il faut plante les graines dans le sole, les arroser. Quelques jours plus tard elles sont pousser et il deviennent des jeunes plants. Quelques années plus tard, ils donnent des cerisier en fleurs.
3. Il ont planté des graine dans le sol et les jeunes plants ont pousser. Quelque année plus tard le cerisier c'est mis en fleurs et après des cerise sont sortie et chaque noyau de cerise son eclose.
4. Il y a un arbre au milieu, à gauche, des plants et des graines, à droite des cerises et des flèches pour relier tout cela.

Les erreurs d'orthographe sont volontairement reproduites pour être dans la situation des élèves qui doivent ne pas se laisser troubler par ces erreurs et se concentrer sur la pertinence des réponses. On peut aussi rétablir la bonne orthographe pour éviter ce risque, si on le juge nécessaire. La réponse 4 est la plus éloignée d'une bonne réponse puisqu'il s'agit ici d'une description spatiale du schéma lui-même, alors que la consigne consistait à décrire dans le temps un schéma faussement spatial. Pour les trois autres, on peut discuter du caractère complet des réponses, de leur formulation scientifique ou non, de la compréhension véritable de l'attente principale, laquelle était de bien marquer qu'il s'agit d'un « cycle » – donc d'un événement qui va revenir à son point de départ, ce que le premier élève indique justement par le petit mot « ect. » (pour « etc. »).

Retour page 29

Quel est le résultat attendu ?

Plusieurs activités consistent à travailler la capacité à anticiper sur la réponse attendue. Il s'agit, là encore, de surseoir à l'exécution immédiate et d'utiliser sa capacité de « voyance dans l'avenir », si on peut se permettre cette image.

ACTIVITÉ 1

L'élève attribue à chacune des consignes ci-dessous [de A à J] le(s) numéro(s) correspondant(s) au type de résultat que l'enseignant attend [plusieurs réponses sont possibles] :

1. une réponse brève, par un mot, par oui ou non
2. une réponse assez longue, de quelques lignes au moins
3. une réponse qui fait appel à l'apprentissage préalable d'une leçon
4. une réponse qui nécessite des recherches pour pouvoir faire le travail
5. il y a incertitude, car il manque des éléments pour comprendre vraiment l'attente du professeur.

- A. Fiche sur le régime alimentaire du renard.
- B. Citez les principales étapes de l'apparition de l'espèce humaine dans la Préhistoire.
- C. Le texte est explicatif. Transformez-le en récit en utilisant les informations qu'il contient.
- D. Le conseil municipal.
- E. Résumez le conte p. 37.
- F. Indiquez un synonyme de « maison »
- G. À quel type de texte appartient cet extrait ?
- H. Le loup est-il exclusivement carnivore ?
- I. Quelle est la bonne orthographe : j'apelle, j'appelle, j'appèle
- I. Expliquez pourquoi il est 15 heures à Mexico.
- J. Racontez une suite de malchances.

COMMENTAIRE

À la première catégorie appartiennent F et I. Toutes les autres consignes nécessitent une réponse d'une certaine longueur, y compris le G (on ne demande cependant pas la justification : est-elle ou non implicite ?) Il est intéressant aussi de se demander quelles consignes manquent le plus de précisions. Bien sûr, D. Pour E, par exemple, tout dépend de ce qui a été travaillé en classe. De même pour savoir s'il faut ou non chercher en dehors de la leçon, cela dépendra du cours, et il ne peut y avoir d'a priori (de même a-t-on ou non proposé un apprentissage méthodologique du résumé ou de la fiche sur le régime alimentaire ?).

Les élèves peuvent-ils ou non répondre sans avoir besoin de rédiger une phrase complète ? On pourrait juger cette exigence inadaptée, dans certains cas. Par exemple si l'on veut privilégier la rapidité, une réponse brève, non rédigée, est suffisante. N'oublions pas que l'apprentissage de la flexibilité et du critère de pertinence selon les contextes vaut sans doute davantage que d'en rester à des règles rigides qui, souvent, paralysent l'écriture et surtout, sanctionnent les élèves qui ne les respectent pas strictement.

ACTIVITÉ 2

Il s'agit ici pour l'élève de relier chacune des consignes à sa réponse. Il peut y avoir correspondance, terme à terme, mais on peut aussi imaginer des consignes sans réponse ou des réponses sans leur consigne.

CONSIGNES

- A. Décrivez un animal que vous aimez.
- B. Parmi les animaux suivants, lesquels sont des carnivores ?
- C. Dans son trajet autour du soleil, la Terre parcourt 30 km/s. Quelle distance parcourt-elle en une heure ?
- D. En combien de temps la Terre tourne-t-elle autour du Soleil ?
- E. Écrivez un récit où le personnage principal sera un petit Égyptien dans l'Antiquité (utilisez le passé simple et l'imparfait).
- F. Comment vivent le paysan et sa famille dans l'Égypte ancienne ?
- G. Décrivez la ville de Creil.
- H. À quoi sert une balance ?

RÉPONSES

- 1. Ce soir-là, il fut sévèrement battu car il avait laissé échapper une des chèvres du petit troupeau de son père, le pauvre fellah égyptien.
- 2. Elle permet de mesurer la quantité de matière.
- 3. C'est une agglomération moyenne proche de Paris.
- 4. Mon chat est particulièrement agile ; il est vraiment magnifique. Il ressemble par bien des côtés à un lynx, la cruauté en moins.
- 5. 108 000 km.
- 6. En 365 jours.

La « solution » : A = 4 ; B = pas de réponse ; C = 5 ; D = 6 ; E = 1 ; F = pas de réponse ; G = 3 ; H = 2.

COMMENTAIRE

Cet exercice incite l'élève à réfléchir au type de réponse qui peut correspondre à une consigne. On remarquera qu'aucune réponse ne correspond aux questions B et F. Volontairement, car l'élève doit éviter le piège de s'en tenir à une apparence, autrement dit à une lecture trop rapide. Ce n'est pas parce qu'il y a le mot « chat » que la 4 va être une réponse de SVT sur les carnivores, et ce n'est pas parce qu'il est question d'un « petit Égyptien » que la réponse 1 correspond bien à la consigne E qui était de « raconter » une journée particulière – et non de décrire un phénomène général. La difficulté est alors plus grande, mais notre but est bien d'aider les élèves à surmonter les... difficultés !

Pourquoi le professeur a-t-il donné ce travail ?

Nous avons vu dans la première partie qu'il était essentiel que l'enseignant se questionne sur le choix d'un exercice ou d'une consigne. On doit également apprendre aux élèves à le faire, en tenant bien sûr compte de l'âge et du niveau de classe : on peut commencer très tôt. C'est là une des composantes du travail sur la métacognition. Cette activité réflexive a pour intérêt de donner plus de sens à ce qui est proposé à l'école : la recherche des élèves par eux-mêmes les aide à anticiper le résultat final.

ACTIVITÉ 1

Dans le tableau ci-contre, sont regroupés :

- les numéros de chacune des consignes données au cours de l'année par le professeur, listées ci-dessous ;
- les buts que vise le professeur en donnant ces consignes, ses objectifs.

Cochez les cases qui vous semblent correspondre à l'objectif visé par le professeur pour chaque consigne ; vous pouvez parfois en cocher deux. Vous devrez justifier votre réponse à l'oral.

LES CONSIGNES

1. Citez deux combustibles et deux carburants après avoir cherché la définition de ces mots dans le dictionnaire.
2. Dans chaque groupe, vous devez chercher à vous mettre d'accord en argumentant. Pas question de « voter ».
3. Indiquez trois erreurs que vous devez éviter dans ce devoir.
4. Connaissez-vous des exemples du même type ?
5. Écrivez tous les mots d'anglais que vous connaissez (premier cours d'anglais).
6. Pour faire ce problème, revoyez la leçon p. 37, paragraphe 2.
7. Indiquez sur le brouillon si cet exercice vous a paru facile ou non, et pourquoi.

OBJECTIFS

	1	2	3	4	5	6	7	8
Organiser un travail								
Donner un conseil de méthode								
Vérifier si l'élève sait bien faire quelque chose qu'il a appris								
Voir ce que savent les élèves avant de faire une leçon								
Aider l'élève à faire son travail en le faisant réfléchir à ce qui est demandé								
Aider l'élève à bien comprendre ce qu'il apprend, à vérifier qu'il a compris								
Faire réfléchir l'élève sur ses manières de procéder								

COMMENTAIRE

Le but de cet exercice est de faire prendre conscience de la variété des consignes données en classe. Il ne s'agit pas toujours de consignes proprement dites, certaines formulations correspondent plutôt à des conseils. Quand le professeur en donne (et il en donne souvent), ce n'est pas pour « embêter » les élèves : il a des objectifs, qu'il essaie de leur faire atteindre (en principe). Certaines consignes sont plutôt organisationnelles, d'autres participent d'une démarche d'évaluation ou de métacognition. Pour les unes, on consulte la classe sur ses difficultés, sur les stratégies de chacun, sur les attentes, les représentations ; elles permettent une régulation et un « retour » pour le professeur qui vérifie ainsi si les élèves ont compris, s'il peut aller plus loin... D'autres sont davantage de vraies consignes « didactiques ». Elles ont toutefois un statut différent selon qu'elles s'inscrivent dans une évaluation formative ou sommative, qu'elles sont accompagnées oralement ou pas, etc. Cette activité peut comporter de nombreuses variantes. Au lieu de cadrer d'emblée le travail, on peut demander de façon plus ouverte : « Pourquoi le professeur a-t-il donné cette consigne ? » – il est même souhaitable de commencer de cette manière avant d'en venir au tableau à remplir. À la suite du travail sur le tableau et de la discussion, on peut demander aux élèves de reprendre à leur tour les consignes écrites dans leur cahier de textes et de les examiner en reprenant la grille de lecture que nous venons d'établir, en fonction de l'objectif poursuivi par le professeur. Encore une fois, nous parions clairement et définitivement sur l'intelligence de l'élève...

ACTIVITÉ 2 cycle 3

En prolongement de la précédente activité, faites lire ce texte :

On a beaucoup couru, tellement on avait peur. Nos parents nous avaient pourtant prévenus : on ne doit pas aller tout seul dans cette forêt. Mais on n'avait pas écouté. Et soudain, en nous promenant sur le petit chemin au crépuscule, on avait entendu un drôle de bruit. C'est sûr, *on* avait quelque part crié : « Au secours. » Mon frère l'avait entendu nettement.

CONSIGNES

1. Dans ce petit texte, relevez les emplois différents de « on » et classez-les.
2. Pourriez-vous remplacer tous les « on » pour le même pronom personnel ? Pourquoi ?
3. Quel est le pronom qui est utilisé plusieurs fois dans ce texte ? Pourquoi est-il une fois en italiques ?
4. Relevez tous les pronoms personnels ? Que remarquez-vous ?
5. Réécrivez ce texte de manière à ce qu'il n'y ait plus un seul « on ».

Quelles sont les consignes que l'on va plutôt donner :

- pour préparer un travail sur le pronom personnel « on » ?
- pour vérifier qu'on a bien compris la leçon sur « on » ?

COMMENTAIRE

Il s'agit surtout ici de travailler sur une des distinctions fondamentales parmi les consignes.

- Celles qui vont être très « ouvertes », quelque peu « floues », dans la mesure où elles ouvrent des pistes. C'est moins la réponse qui va compter que le processus qui s'enclenche ; et si tout n'est pas explicite, c'est à la limite tant mieux (la plupart du temps), puisque l'élève aura à chercher, à mobiliser des ressources, etc.
- Celles qui concernent davantage une évaluation, par exemple une vérification de la compréhension ou du bon réinvestissement du travail fait en classe. Là, la consigne doit être « faisable », explicite et claire. Surtout quand on se rapproche des situations d'examen.

Si l'on parvient à bien faire comprendre cette distinction, peut-être les élèves accepteront-ils mieux les situations où tout n'est pas clair tout de suite, où il convient de ne pas demander d'emblée à l'enseignant une clarification, mais bien plutôt de tâtonner, de se poser des questions, etc. Au fond, ce type d'activité est un moyen d'explicitier davantage le « contrat didactique ». Alors que l'incompréhension de ce contrat par les élèves engendre de la tension, et parfois des explosions, sa compréhension, au contraire, contribue à pacifier la classe.

[Retour page 16](#) [Page 24](#) [Page 29](#)

Retrouver la consigne

Les exercices visant à retrouver la consigne à partir de la réponse d'un travail d'élève qui a été réalisé renvoient au « présent » de la consigne, dans le sens où ils font travailler la formulation. Mais on peut dire aussi que le fait de partir du résultat pour remonter à la source permet paradoxalement à l'élève de mieux anticiper la réponse attendue, en se mettant à la place du professeur. Surtout, et là encore si cette activité s'accompagne de discussions, d'échanges autour de justifications, d'argumentations et de contre-argumentations (voir notre typologie, dans la présentation de cette partie 2, page 10).

ACTIVITÉ 1 cycle 3

Exemple. Soit l'énoncé :

Le dragon, les lutins, les vampires, les trolls : ce sont des créatures fantastiques qu'on trouve dans divers récits et légendes.

Quelle consigne correspond à la réponse : « Il y a aussi les loups-garous, les ogres, les vampires » ?

Consignes possibles

- Donnez d'autres noms de créatures de ce genre-là.
- Pouvez-vous citer trois autres noms de créatures fantastiques légendaires ?

1. Couteau - manger - pain - ration - régime - dégustation

Quelle consigne correspond à la réponse : « Ils appartiennent au vocabulaire de l'alimentation » ?

Consigne : À quel champ lexical appartiennent ces mots ?

2. 3, 12, 57, 16, 275, 27

Quelle consigne correspond à la réponse : « 275, 57, 27, 16, 12, 3 » ?

Consigne : Rangez ces nombres dans un ordre décroissant.

3. Le Prince part avec son fidèle serviteur. Il a un magnifique cheval. Tous les deux sont courageux et prêts à affronter les démons.

Quelle consigne correspond à la réponse : « Le Prince partit avec son fidèle serviteur. Il avait un magnifique cheval. Tous les deux étaient courageux et prêts à affronter les démons. »

Consigne : Mettez le texte aux temps du passé qui conviennent entre imparfait et passé simple.

COMMENTAIRE

Cette recherche présente plusieurs difficultés et répond à plusieurs objectifs.

- Développer les compétences langagières : apprendre à bien formuler, le plus clairement possible la consigne.
- Être capable de « décentration », de se mettre à la place d'un « enseignant », mais aussi du camarade qui devra faire l'exercice. Cela est très difficile pour certains élèves : c'est pourtant, nous l'avons dit, une des clés de la réussite scolaire.
- Faire preuve de vigilance et d'attention rigoureuse, en lien avec les capacités précédentes. Dans ce type de travail, il faut être particulièrement méthodique et attentif.

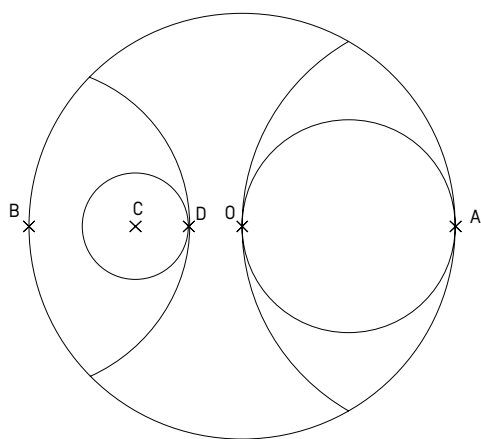
Le travail demandé aux élèves peut être plus ou moins « ouvert ». Ou bien l'élève doit formuler sa consigne de façon large, de telle manière qu'il puisse y avoir d'autres réponses que la réponse donnée ; ou bien il doit la formuler de façon ferme, précise, de telle manière qu'il ne puisse y avoir que la réponse donnée. Cette activité dépendra sans doute du degré de familiarité des élèves avec les travaux sur les consignes et du « niveau » spécifique de l'élève dans ce genre de travail. Les consignes pourront donc être très différentes selon le degré d'exigence.

Dans cette fiche, on demande à l'élève des consignes fermées, précises, pour aboutir exclusivement aux réponses données. On peut les faire tester ensuite sur des camarades : il ne faut pas qu'ils aient à « deviner » la réponse attendue. Cette activité sera d'ailleurs une bonne évaluation de la qualité du travail fourni, pour savoir si l'élève a respecté les critères de clarté, de correction syntaxique et de pertinence. Le corrigé peut être ici : donnez du mot du champ lexical de l'alimentation (ou encore des mots appartenant à ce lexique, tout dépend de la technicité voulue de la consigne) ; classez les nombres dans l'ordre décroissant (là encore, on peut se contenter ou non de la formulation « du plus grand au plus petit » lorsqu'on est au cycle 2, par exemple, où le métalangage n'est pas forcément acquis) ; mettez ce texte au passé simple et à l'imparfait, en faisant les choix pertinents.

ACTIVITÉ 2

Cet exercice de géométrie est parfois appelé, de manière impropre, la « figure téléphonée ». En effet, il ne doit pas y avoir d'échange oral entre celui qui indique ce qu'il faut faire et son interlocuteur. On peut formuler la consigne ainsi :

Vous devez faire reproduire la figure ci-dessous à un camarade qui ne l'a jamais vue, sans qu'il n'y ait d'échange oral entre vous ; écrivez ce que vous lui diriez au téléphone.



Cette activité, outre le fait qu'elle intéresse en général les élèves, nous paraît particulièrement formatrice dans le domaine de l'écriture et la lecture de consignes, parce qu'elle est « complète » : on écrit pour être compris, puis on teste la bonne compréhension de son écrit en suivant.

La figure proposée ici n'est qu'un exemple, adaptable au niveau de sa classe.

Voici un déroulement possible d'une séquence en classe, proposé avec mon collègue Rémi Duvert dans la brochure 52 *Outils pour un travail commun français-mathématiques* (CRDP d'Amiens, 1999, malheureusement épuisé).

1. Répartir les élèves en deux groupes « ne se voyant pas » ; distribuer une figure à chaque paire d'élèves ; la figure du groupe 1 doit être différente de celle du groupe 2 ; chaque équipe rédige ses instructions pour faire réaliser sa figure.

2. Les deux groupes échangent leurs productions écrites (attention : il est essentiel que les élèves d'un groupe ne voient pas les figures de l'autre, même fugitivement) ; les élèves dessinent alors des figures selon les consignes rédigées par leurs camarades. Lors de cette phase, en cas de grosses difficultés, on peut autoriser, pour certains, un « dialogue par courriers » (questions et réponses), mais pas « par téléphone », car ce serait détourner l'objectif de l'activité ; on peut aussi permettre, au sein d'un groupe, la mise en commun de consignes rédigées par l'autre groupe.

3. Confrontation des figures initiales et des figures réalisées à partir des consignes ; surprises éventuelles... ; prise de conscience de la difficulté qu'il y a à écrire des consignes complètes, précises et non ambiguës.

4. Analyse des imprécisions, des oublis, des erreurs (de français ou de mathématiques) ; analyse du vocabulaire employé (est-il mathématique ?) ; discussion éventuelle sur la longueur des textes (concision ou « délayage » ?) ; si nécessaire, élaboration commune d'un exemple de programme de construction « correct ».

COMMENTAIRE

Les professeurs sont quelquefois surpris par le fait qu'un texte « mal rédigé » (à leurs yeux) permet quand même aux autres élèves de reproduire correctement la figure... Il est vrai que les élèves se comprennent entre eux mieux qu'on ne pourrait le croire, mais mener un travail d'amélioration de l'expression écrite reste indispensable. Utiliser le mot « demi-camembert » peut être efficace pour faire tracer un demi-cercle, mais pas très adéquat à la « langue de l'école ». On peut donc (plutôt dans un second temps) introduire des contraintes : utiliser un minimum de mots (la terminologie mathématique permet la concision) ou utiliser obligatoirement un lexique défini en donnant une liste de mots.

Ce travail peut aussi être préparé en amont ou complété en « remédiation » par des activités plus simples :

- associer des figures données et des descriptions ou des programmes de construction donnés ;
- reconnaître parmi un ensemble de figures données celle qui correspond à une description ou à un programme de construction donné ;
- reconnaître parmi un ensemble de programmes celui qui correspond à une figure donnée ;
- remettre en ordre un programme de construction ;
- compléter un programme de construction ;
- analyser un programme et relever des erreurs.

ACTIVITÉ 3

Retrouver les consignes est une activité transdisciplinaire qui peut être mise en œuvre dans toutes les matières, y compris en langue vivante – cela permet, dans ce cas, de manipuler activement le vocabulaire spécifique aux consignes dans telle ou telle langue étrangère.

Un exemple en anglais

Associez à chacune des consignes ci-dessous (numérotées de 1 à 4) la réponse qui lui correspond (A, B, C ou D). Les réponses sont volontairement présentées dans l'ordre ici.

1. Underline the verb.
2. Tick the right answer.
3. Connect the two sentences with a link word.
4. Complete the following sentence using the verb in brackets.

- A. She was corrying 1316 passagers.
- B. The Titanic was an old ship, Yes or no?
- C. The noise had been faint: that's why nobody thought the ship had been damaged.
The noise had been so faint that nobody thought the ship had been damaged.
- D. The captain...down to see what had happened (go down).

L'exercice est assez facile dans cette première phase, mais il donne lieu ensuite à une activité où il s'agit de formuler en anglais des consignes correspondant à de bonnes réponses.

Consignes, stratégies et profils d'élèves

Voici des situations d'élèves face à un exercice. Dans lesquelles vous reconnaissez-vous ?
Donnez un exemple vécu pour chacune de ces situations.

- A. J'aime aller vite. Dès que le professeur a distribué les exercices photocopiés, je fonce droit au but.
- B. Je lis plusieurs fois l'énoncé avant d'effectuer un devoir de maths, ou le sujet avant de faire une rédaction.
- C. Je travaille mieux avec des camarades. À plusieurs, nous nous posons des questions et cela nous aide à bien comprendre ce qu'on nous demande dans l'exercice.
- D. J'aime me concentrer tout seul. Je n'arrive pas à bien comprendre quand je suis en groupe.
- E. Je suis gêné quand l'énoncé du devoir ou le sujet de rédaction est trop long, qu'il y a trop d'indications, trop de conseils. Cela « m'embrouille ».
- F. J'aime avoir des fiches d'aide, des conseils. « Plus l'énoncé est long et détaillé, plus c'est facile à faire », dit le professeur : je suis d'accord avec lui.
- G. Je relis à haute voix le devoir qu'il y a à faire : cela aide à comprendre.
- H. Je recopie d'abord sur ma feuille, au propre, le sujet de rédaction : cela m'aide à bien comprendre ce qui est demandé.
- I. En technologie, lorsqu'il y a un montage à faire, je comprends la notice au fur et à mesure, en faisant le montage. Tant que je ne me suis plongé dans le travail, je n'arrive pas à bien la lire.
- J. J'ai d'abord besoin d'un temps pour comprendre. Après, cela va tout seul. Je n'aime pas me tromper.

COMMENTAIRE

Le but, ici, est de faire réfléchir les élèves sur les stratégies à utiliser face aux consignes, sur ce qui semble leur convenir le mieux en fonction de leur profil. Mais le professeur doit également veiller à ce qu'ils s'ouvrent à d'autres façons de procéder en se confrontant à d'autres stratégies. Ce n'est pas parce qu'on a l'habitude d'agir d'une manière qu'elle est forcément la bonne !

Il faut cependant relativiser les réponses des élèves. En effet, l'élève n'a pas toujours une conscience très précise de la stratégie qu'il utilise réellement ; celle-ci peut aussi dépendre de la compétence qu'il a acquise, ou non, pour accomplir la tâche demandée, ou bien d'habitudes et de routines scolaires qui ne correspondent pas forcément à ce qui lui conviendrait le mieux.

Encore une fois, il s'agit bien d'une activité pour faire réfléchir et non pour coller des étiquettes simplistes. Un préalable est indispensable pour l'enseignant : avoir réfléchi soi-même à nos façons d'élèves, de nos propres souvenirs d'école à nos pratiques présentes, dans les domaines professionnels et non professionnels !

[Retour page 27](#)

Analyser des réponses

Un autre travail sur le rapport entre ce qui a été prescrit et ce qui est réalisé consiste à analyser les réponses tout en se demandant si la consigne a été respectée. Il peut se faire spécifiquement ou dans le cadre d'analyse d'erreurs, certaines – mais certaines seulement – étant dues à une mauvaise lecture de la consigne.

ACTIVITÉ 1 du cycle 2 au lycée [selon les supports utilisés]

Voici des consignes et des réponses d'élèves. Dites, pour chacun des cas, qu'a été l'erreur de lecture commise.

1. Mettez le sujet et le verbe de cette phrase au pluriel. Entourez les marques du pluriel.

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

Réponse de l'élève : Les petits ours pleuraient dans la forêt quand soudain ils virent s'approcher une petite fille accompagnée d'un étrange chien.

L'élève a en fait souligné (et non entouré) les mots et non les marques « s » et « (e)nt ». On peut discuter dans ce cas avec les élèves pour savoir si le fait d'avoir souligné au lieu d'encadrer est vraiment grave (sans doute pas, en l'occurrence !). En revanche, il était important de relever les « marques » du pluriel, objet de l'apprentissage. L'élève n'a pas souligné le « s » de « ours » et il a bien sûr eu raison.

2. Consigne à partir du livre d'histoire : Quel intérêt présente la Gaule pour les Romains ?

Réponse de l'élève : Depuis 125 av. J.-C., le Sud de la Gaule est devenu une province romaine : la Narbonnaise.

Ici, l'élève a recopié une phrase qui, dans son livre, se situait juste après l'affirmation : « Rome s'intéresse à la Gaule. » Mais la réponse à la question nécessitait une inférence aux lignes qui précédaient et qui évoquaient la richesse de la Gaule.

3. Consigne à partir du cahier d'évaluation d'entrée au CE2, 1990 : le maître a commandé 3 paquets de 25 cahiers et 6 pochettes de feutres pour sa classe. Combien de cahiers recevra-t-il ?

Réponse de l'élève : 81.

L'élève a utilisé la donnée inutile et a ajouté 6 à 75, une erreur que 15 % des élèves de CE2 en France ont faite, par ailleurs...

COMMENTAIRE

Cet exercice incite également l'élève à repérer combien il est important de « décortiquer » minutieusement la consigne. Il est rageant de voir des élèves obtenir de mauvais résultats dans un devoir alors qu'ils semblent pourtant avoir bien maîtrisé la leçon correspondante... mais plutôt parce qu'ils n'ont pas su lire, et comprendre, la consigne.

Bien des fois, l'erreur est due à un relâchement de la vigilance ou peut aussi être causée par une consigne mal recopiée sur le cahier de textes...

ACTIVITÉ 2

Texte support (*Évaluation, 6^e, 1997*)

Un mythe est un récit merveilleux qui explique, par l'intervention des dieux, des faits que l'homme ne comprend pas. Cependant, beaucoup de civilisations ont des mythes qui se ressemblent et les savants pensent que des événements très importants ou des catastrophes naturelles terribles peuvent être à l'origine de certains de ces récits. C'est le cas du mythe du déluge dont parlent beaucoup de peuples antiques comme les Grecs, les Romains, les Hébreux, les Égyptiens, les anciens habitants de l'Inde [...] Il est possible que, il y a très longtemps, à la suite d'un brusque changement du climat, des inondations catastrophiques aient submergé au Moyen-Orient la ville de Babylone, construite entre deux grands fleuves violents : le Tigre et l'Euphrate. Les habitants, prisonniers de la crue entre ces deux fleuves, ont peut-être péri en grand nombre dans la ville et dans la région, surpris par la brusque montée des eaux. Comment ne pas penser alors à une punition des dieux ? Ainsi seraient nés le mythe du déluge et quelques autres.

Qu'est-ce qui ne va pas dans les réponses que les élèves ont données aux trois questions ci-dessous ? Dites s'il s'agit d'une mauvaise lecture de consigne ou d'une autre erreur.

1. Quel mythe particulier est cité comme exemple ?

Un récit qui explique.	Cela ne répond pas du tout à la question.
C'est le cas du mythe du déluge.	Mauvaise formulation, mais réponse contenant des éléments justes, sauf qu'il fallait citer l'exemple de Babylone.
L'inondation au Moyen-Orient.	Plutôt juste, mais il fallait peut-être une phrase complète. Et réponse pas assez précise (d'ailleurs, ce serait « une » et non « l' » inondation).

2. Quelle fut probablement la cause (ou l'origine) du mythe ?

Un changement de climat.	Réponse plutôt juste, mais il fallait répondre par une phrase [encore que ce n'était pas précisé dans cette évaluation diagnostique] et sans doute fallait-il développer davantage.
Car le climat a changé.	Faire remarquer qu'on ne peut pas répondre en commençant par « car ».
Ses récits.	Au lieu de lire ce qui est demandé, l'élève a regardé la proximité des mots « origine » et « récit ». Pas de vraie compréhension de la demande.

3. Relève deux indices qui indiquent où se trouvait Babylone.

Les deux indices sont « le Tigre et l'Euphrate ».	S'agit-il d'un seul indice ? Le second serait « le Moyen-Orient », mais au pied de la lettre on peut dire que c'est acceptable.
« construite entre deux fleuves » et « au Moyen Orient ».	Ce serait une bonne réponse si les deux fleuves étaient nommés.

COMMENTAIRE

Cette activité déclenche d'intéressantes discussions. Il s'agit ici d'un « corrigé », mais il faudra partir des commentaires des élèves à partir des réponses à l'évaluation. On peut débattre aussi de la qualité et de la pertinence de la première réponse à la question 3, à savoir si on considère que Tigre et Euphrate sont deux indices différents. On pourra aussi s'interroger sur les types d'erreurs commises : certaines viennent d'une mauvaise lecture de la consigne, d'autres de la formulation de la réponse. Ce genre d'activité justifie pleinement une évaluation différente de la note chiffrée, puisqu'il est un peu dérisoire de vouloir additionner des éléments aussi disparates alors qu'on peut très bien valider la pertinence de la réponse, et pas celle du respect des normes du français dans la réponse, ce qui renvoie à une évaluation par compétences.

[Retour page 24](#)

Reconnaître les textes de consigne

Les élèves, nous l'avons dit dans la première partie, sont confrontés à de nombreuses consignes qui peuvent se présenter sous des formes bien différentes : de l'axe central d'un texte qui « dit de faire » à un ensemble de questions sur un document. Il est intéressant d'inviter les élèves à s'y retrouver et à « se mettre en alerte » chaque fois qu'il y a une prescription de tâche.

ACTIVITÉ 1

Une manière de démarrer un travail sur les consignes peut consister à faire réfléchir les élèves sur le statut du « texte de consigne », sur son orientation ; en montrer la proximité avec d'autres textes qui, comme lui, « disent de faire » et la différence avec les textes narratifs, argumentatifs, descriptifs.

1. Parmi tous ces textes, lesquels « disent de faire quelque chose » ?
2. Pour chacun des textes que vous aurez sélectionnés, indiquez qui a pu l'écrire, pour quel lecteur et dans quel but ?
 - a) – Monsieur le chameau, pourquoi avez-vous deux bosses ?
– C'est une très longue histoire, fennec, je vais te la raconter, mais je te préviens, tu en as pour longtemps...
 - b) Le chameau appartient à la même famille que le dromadaire, le lama...
 - c) À quelle famille d'animaux appartient le chameau ?
 - d) Au loin, il vit une caravane, avec des chameaux lourdement chargés. Il était sauvé !
 - e) Pour fabriquer un fromage à base de lait de chamelle, rien de plus simple. Vous laissez fermenter...

- f) Dans ce texte, quels sont les mots qui remplacent « chameau » pour ne pas le répéter ?
- g) C'était un de ces chameaux solides d'Asie centrale, plus résistant encore que ceux qu'il connaissait d'habitude, de petite taille, mais prêt à supporter les pires épreuves du climat rude de cette région.
- h) Venez voir les plus beaux chameaux et faites votre choix. De magnifiques spécimens, qui vous donneront toute satisfaction.
- i) Observez cette photo d'un chameau. Que remarquez-vous ?
- j) Quand il arriva près de la maison du sultan Ali, il s'aperçut que deux chameaux monstrueux lui barraient la route.

COMMENTAIRE

Ici, les textes c), e), f) et i) sont des textes scolaires à visée injonctive, tandis que le h) invite aussi à faire (à acheter), mais dans un autre contexte.

ACTIVITÉ 2

Voici des phrases. Lesquelles sont des consignes ?

1. Citez trois grandes villes d'Afrique.
2. Le triangle rectangle a un angle droit
3. À quelle espèce appartient la baleine ?
4. À quelle heure avez-vous votre cours de français ?
5. Indiquez le temps qui est utilisé dans le texte.
6. L'élève a bien respecté les consignes.

COMMENTAIRE

Si l'élève va spontanément reconnaître comme consignes les phrases 1 et 5, il risque de ne pas repérer au premier abord que la 3 en est une, et la 6 non (alors que le mot « consigne » y figure, comme un leurre). L'exercice n'a d'intérêt que s'il suscite une réflexion et une discussion (par exemple à propos de la différence entre les questions 3 et 4 : d'un côté, il y a consigne, le professeur connaît la réponse ; de l'autre, il s'agit d'une simple demande d'information).

ACTIVITÉ 3

Relevez le maximum de consignes que vous allez rencontrer depuis votre départ du collège ce soir, jusqu'à votre retour demain.

COMMENTAIRE

Les élèves devraient se rendre compte, à l'occasion de la mise en commun, que les consignes sont nombreuses, surtout si on considère aussi celles qui sont énoncées oralement : depuis le « Montre ton carnet » du surveillant qui filtre les entrées et sorties du collège jusqu'aux messages publicitaires et aux consignes des jeux-concours (« Grattez pour voir si vous avez gagné »), en passant par les instructions d'un jeu vidéo.

Dans un deuxième temps, on comparera les consignes « sociales », quotidiennes, et les consignes spécifiquement scolaires. On verra que ces dernières ont un caractère d'obligation et que, derrière l'exécution de la tâche, un apprentissage est visé, ce qui n'est pas le souci de la plupart des consignes (ou alors cet apprentissage se limite justement à la tâche elle-même), si on excepte le secteur des jeux éducatifs, par exemple, ou des campagnes pour des causes nationales ou de santé publique.

On peut achever cette sensibilisation par l'écriture (ou pourquoi pas la mise en scène) d'un petit scénario où l'on verra un personnage « cerné » par les consignes et agacé par toutes les injonctions qu'il reçoit. Cela peut donner un texte comme celui-ci – un « modèle » du genre, mais aussi un support pour un exercice consistant à relever toutes les consignes qui y sont évoquées :

Monsieur Martin sortit acheter deux croissants. Son fils lui cria : « Achète-les au beurre surtout. » Il avait pourtant lu hier dans son journal un article qui s'achevait ainsi : « Ne croyez surtout pas que les croissants au beurre soient les plus savoureux. Au contraire, le vrai croissant parisien n'est pas fait ainsi. » Et suivait la recette du « vrai » croissant.

Il allait partir quand, soudain, il se rappela qu'il avait vu écrit sur la notice du nouveau médicament qu'il devait prendre chaque matin que celui-ci devait être avalé trente minutes avant le petit-déjeuner. Il valait mieux donc le faire avant de sortir.

Dans la cuisine, il revit l'affichette : « Téléphoner Durand ; ne pas oublier rendez-vous dix heures. » Il aurait du pain sur la planche aujourd'hui, d'autant qu'il ne faudrait pas oublier de regarder le cahier de textes de son fils où il tomberait sur l'inévitable « Remplacez les noms soulignés par des pronoms » ou « Faites l'exercice d'anglais p. 36 ». Pas drôle, mais il fallait bien aider ce pauvre Emmanuel qui avait tant de difficultés...

On peut aussi travailler sur des textes présentant des consignes. Pourquoi pas des extraits de contes, avec les nombreuses « directives » que fées, sorcières et lutins donnent au héros, que l'on peut ensuite transposer de façon ludique (en imaginant des devoirs de magie à l'école des fées). À titre d'illustration, citons les consignes que donne la sorcière au soldat du conte d'Andersen, « Le Briquet » (in *Poucette et autres contes*, Livre de poche jeunesse, 1983).

Une fois au fond de l'arbre, tu te trouveras dans un grand corridor bien éclairé, car il y brûle plus de cent lampes. Tu verras trois portes ; tu pourras les ouvrir, les clés sont aux serrures. Si tu entres dans la première chambre, tu apercevras, au milieu du plancher, une grosse caisse avec un chien dessus. Les yeux de ce chien sont grands comme des tasses à thé, mais n'y fais pas attention. Je te donnerai mon tablier à carreaux bleus, tu l'étendras sur le plancher ; marche alors hardiment sur le chien, saisis-le, dépose-le sur mon tablier, ouvre la caisse et prends-y autant de sous que tu voudras...

[Retour page 22](#)

Inventer des consignes

Les activités de création de consignes mettent en jeu les différents moments du travail évoqués dans les chapitres précédents. Elles ont été préparées par d'autres travaux effectués sur les consignes tels que retrouver la consigne manquante ou se demander quel but poursuit un enseignant en choisissant telle ou telle consigne. On peut alors dépasser les conceptions spontanées des élèves lorsqu'on leur demande d'inventer questions ou consignes.

Exemples

Ces conceptions transparaissent dans l'exemple suivant. On a projeté, en 6^e, lors d'une séance de « remédiation », un petit film vidéo sur les dinosaures et on a demandé aux élèves d'inventer des consignes dans des disciplines différentes.

- En mathématiques : Imaginez la taille d'un dinosaure, d'un petit et d'un grand ; mesurer la taille de son cou ; pourriez-vous mesurer les dinosaures ?
- En français : Écrire un résumé sur les dinosaures ; pourquoi ils sacrifient leurs enfants ? pourquoi ils quittent la terre pour une autre terre ? (?)

On a ensuite demandé à ces élèves de donner une appréciation sur les consignes ainsi créées :

- oui, tu as bien réfléchi et bien formé les mots ; mal formulée ; on ne peut pas mesurer les dinosaures, c'est impossible ;
- je pense que ta question est très bien ; toutes ces questions sont intéressantes et remarquables.

On mesure le chemin à parcourir pour que ces élèves en difficulté comprennent mieux la différence entre les questions scolaires et celles qu'ils peuvent lire dans un magazine ou entendre lors de jeux télévisés, pour qu'ils dépassent une vision étroite (et parfois fausse) – par exemple, les mathématiques servent à compter et mesurer ...

Cependant, si on renouvelle fréquemment ce genre de travail, au début peu fécond, on constate petit à petit une amélioration sensible, une prise de conscience de ce que peuvent être des consignes pertinentes. Même si les élèves les plus en difficulté ont le plus grand mal à entrer dans ce genre de démarche...

ACTIVITÉ 1

Une activité déjà évoquée plus haut et qui fonctionne bien en classe consiste aux questionnements entre élèves pour réviser les apprentissages. Ce jeu de questions-réponses permet à la fois de cerner ce qui est à retenir et de travailler la teneur des consignes qui pourraient suivre. Cela permet aux élèves d'être moins déroutés par ces consignes, qui pourraient paraître éloignées de leurs représentations initiales de l'interrogation à venir, parfois confondue avec une simple restitution « par cœur ». Les élèves élargissent ainsi leur compréhension de ce qu'est une « leçon » : trier ce qui est vraiment important de ce qui ne l'est pas, distinguer ce qu'il faut savoir quasiment par cœur et ce qui peut être reformulé, les concepts clés et les exemples...

Le même apport peut s'opérer avec un questionnaire de lecture. On peut demander d'inventer toutes sortes de questions à partir d'un texte, avec ou sans contrainte (par exemple, ne pas appeler une réponse fermée, ne concerner que des questions pour lesquelles les réponses ne seront pas trop explicites, ne jamais utiliser deux fois le même mot interrogatif – ou bien utiliser une liste de mots interrogatifs imposée, etc.). Cette activité peut se pratiquer d'abord en classe, puis sous forme de devoirs, à la maison, individuellement ou encore en groupes. Il existe de nombreuses possibilités.

ACTIVITÉ 2

A. Inventez un énoncé de problème comportant une seule question, et dont la résolution correspond aux calculs suivants : $12 \times 3 = 36$, puis $36 + 9 = 45$.

Ce type de travail est fréquent en mathématiques. Il pourrait inspirer d'autres disciplines scientifiques.

B. Imaginez un problème de proportionnalité (on peut, ou non, introduire des contraintes complémentaires).

C. Imaginez six questions sur le texte suivant : deux dont la réponse se trouve dans le texte, deux dont la réponse se trouve en interprétant le texte, deux dont la réponse ne se trouve pas uniquement dans le texte.

Je vais tout de suite t'expliquer, dit le Renard. Il faut savoir qu'au pays des Nigauds il y a un champ béni, que tout le monde appelle le Champ des miracles. Tu fais dans ce champ un petit trou et tu mets dedans, par exemple, un écu d'or. Puis tu recouvres le trou avec un peu de terre ; tu l'arroses de deux seaux d'eau de fontaine, tu jettes dessus une pincée de sel, et, le soir, tu vas tranquillement te coucher. Pendant ce temps, au cours de la nuit, l'écu germe et fleurit, et le lendemain matin, à ton lever, en revenant dans le champ, que trouves-tu ? Tu trouves un bel arbre chargé d'autant d'écus d'or qu'un bel épi peut contenir de grains au mois de juin.

- Ainsi donc, dit Pinocchio de plus en plus abasourdi, si j'enterrais dans ce champ mes cinq écus, le lendemain matin, combien en trouverais-je ?

– C'est un calcul très simple, répondit le Renard, un calcul qu'on peut faire sur le bout de ses doigts.
 Suppose que chaque écu te donne une grappe de cinq cents écus ; multiplie cinq cents par cinq : le
 lendemain, tu te retrouves possesseur de deux mille cinq cents écus flambant neufs et bien sonnants.
 Carlo Collodi, *Pinocchio*, Folio-Junior, 2009.

D. Imaginez 5 consignes grammaticales sur ce texte (en fonction de ce qui a été abordé comme points de grammaire cette année, par exemple).

E. Imaginez un problème dans lequel vous devrez utiliser une division avec trois chiffres au dividende.

G. Imaginez deux consignes à partir de l'énoncé ci-dessous (il ne faut pas que ce soit « trop facile »).

Un fleuriste fait des bouquets avec des roses et des iris. Une rose coûte 3 € et un iris coûte 4 €. Il doit y avoir 15 fleurs par bouquet, et le prix d'un bouquet ne doit pas dépasser 80 €.

On peut aussi demander d'inventer un questionnaire à choix multiples, ce qui implique dans la formulation des réponses possibles de bien se reporter à ce qui est demandé pour inventer cette fois des « erreurs », dont l'une doit être grossière et l'autre plus subtile, comme dans tout bon QCM.

ACTIVITÉ 3

Support de travail : « La Cigale et la fourmi » (en 6^e)

Travail mené par Florence Castincaud, collègue Berthelot de Nogent-sur-Oise.

1^{re} heure

Lecture silencieuse. Les élèves demandent le sens des mots qu'ils ne connaissent pas.

Travail individuel : formulez au brouillon environ cinq questions portant sur l'explicite, comme si on était un professeur qui veut vérifier que ses élèves ont lu le texte.

Échange de questions, réponses, vérifications rapides si besoin est.

En binômes : formulez cinq questions portant sur l'implicite du texte, et en particulier sur les paroles des personnages. Elles commenceront par « pourquoi » ou « comment ».

Les questions sont écrites au tableau par les élèves ou par le professeur ; on élimine celles qui portent sur l'explicite ou le presque explicite, par exemple : « À quelle saison la cigale va-t-elle chez la fourmi ? »

Questions sur l'implicite formulées par les élèves

- A. Pourquoi la fourmi n'est-elle pas prêteuse ?
- B. Pourquoi la cigale va-t-elle chez la fourmi (plutôt que chez quelqu'un d'autre) ?
- C. Pourquoi la cigale n'a-t-elle plus rien à manger ?
- D. Pourquoi la cigale a-t-elle chanté tout l'été ?
- E. Pourquoi la cigale dit-elle : « Je vous paierai » ?
- F. Pourquoi la fourmi interroge-t-elle la cigale ?
- G. Pourquoi la cigale dit-elle : « Ne vous déplaie » ?
- H. Pourquoi la fourmi dit-elle : « Dansez maintenant » ?

Chaque binôme choisit entre trois et cinq questions auxquelles il répond par écrit.

2^e heure

On projette les questions ci-dessus en demandant de compléter le tableau. Cela suscite évidemment des désaccords.

Vos questions sur l'implicite	Il y a dans le texte des éléments pour répondre : lesquels ?	Il n'y a aucun élément dans le texte, il faut faire des hypothèses cohérentes.
A.		
B.		
C.		
D.		
E.		
F.		
G.		
H.		

On peut discuter de la pertinence de ce qui a été trouvé, en fonction de la difficulté, de l'intérêt pour la compréhension du texte de la question, etc. Une activité très stimulante et qui permet en plus de pleinement entrer dans ce célèbre texte.

Des consignes différentes sur un même support

Il est intéressant de faire réfléchir les élèves sur le sens des consignes selon les disciplines scolaires, car on ne répond pas de la même manière si on est en SVT ou en français. Nous avons évoqué plus haut les significations différentes que prenait un verbe de consigne comme « décrire » ou « comparer ».

Nous proposons, notamment dans un cadre interdisciplinaire (celui des EPI en collège par exemple), de confronter les élèves à des consignes différentes, mais à partir d'un même support, utilisé différemment. Rien de plus efficace que d'inviter à élaborer ces consignes, dans le prolongement du chapitre précédent.

ACTIVITÉ 1

À partir d'une photographie de lionne rugissant avec son petit à ses côtés, on va demander à l'élève une observation sélective pour répondre à une question de SVT qui pourrait se situer dans le chapitre « Comment les animaux se nourrissent-ils ? ».

On demande d'abord aux élèves : « Pourquoi cette photographie se trouve-t-elle dans ce chapitre ? Dans ce cas, sur quoi faut-il porter son attention ? » Le but est que leurs réponses évoquent « la dentition, qui permet au lion de s'attaquer aux diverses proies dont il s'alimente va faire son alimentation ». Tout le reste n'aura aucune importance ici, en SVT.

Puis on demande d'effectuer une description plus « littéraire », plus affective et subjective, telle qu'on pourrait la trouver dans un récit d'animaux. La consigne, à construire ensemble, pourrait être : « Rédigez un début de récit, à partir de cette photographie. » On demande aux élèves ce qui devrait alors être l'objet d'attention dans la photographie : on peut chercher une cause possible à son rugissement (colère, inquiétude devant une menace...), point de départ du récit.

Le but ici est de faire prendre conscience de l'importance de la consigne et du contexte pour orienter la lecture du document.

On peut faire un travail équivalent avec des photographies de paysage, par exemple, en proposant des consignes très diverses :

- Décrire cette photographie qui illustre le cours de géographie sur les climats tropicaux.
- Décrire cette image comme si vous étiez dans un roman se déroulant dans ce pays.
- Décrire ce paysage à la manière d'un peintre.
- Décrire ce paysage comme si vous faisiez un reportage.

ACTIVITÉ 2 cycle 4, lycée

Vous allez voir un documentaire. Observez-le attentivement et répondez aux consignes.

Par exemple, à propos d'un documentaire sur un château de la Loire :

1. Relevez toutes les informations historiques contenues dans ce document.
2. Relevez tout ce qui va vous servir pour écrire un récit se passant dans le château.
3. Relevez les procédés de cinéma utilisés dans ce petit film (on aura préalablement inventorié quelques-uns de ces procédés).
4. Relevez tout ce qui est dit sur l'architecture du château.
5. Relevez tout ce qui peut inciter à aller visiter ce château.

COMMENTAIRE

Ce travail est vraiment à la croisée d'un apprentissage de la lecture de documents, d'une réflexion sur ce que signifie « porter son attention sur... » et d'un regard sur le rôle des consignes dans une analyse de document. À l'heure de l'omniprésence des médias et du « pouvoir de l'image », faut-il insister sur l'importance civique d'un tel travail qui, au lycée, peut être approfondi en prenant en compte le point de vue subjectif qui peut transparaître plus ou moins explicitement ? Nous avons pu par exemple travailler sur un film de fiction comme *Le Dictateur* de Charlie Chaplin, avec des consignes d'observation en histoire (liens avec le cours d'histoire sur la montée du nazisme) et en français (nature des procédés utilisés par le réalisateur, portrait des personnages...).

ACTIVITÉ 3

On donne un article de journal sur un pays, sur une ville. On demande d'abord aux élèves de rédiger trois textes à partir des consignes suivantes.

- Rédigez un prospectus publicitaire d'un office de tourisme, à partir des informations contenues dans ce texte.
- Rédigez le début d'une nouvelle dont le titre sera l'un des suivants : « Meurtres en série à X » ; « Mon enfance à X » ; « L'agent secret de X » ; « Cet été-là à X ». Là encore, vous devrez puiser dans le texte des informations précises qui serviront à décrire le décor et à situer les personnages.
- Rédigez un extrait d'un manuel de géographie sur ce pays (ou cette ville).

Après ce type d'exercices (déroutant au début, bien sûr), les élèves s'entraîneront à inventer des sujets pour des textes (ou plus simplement des questions) fournis par le professeur ou trouvés par eux-mêmes. Certains sujets particulièrement pertinents pourront même devenir des « sujets officiels » de rédaction, à faire par l'ensemble de la classe. Cette démarche active, avec sa dimension ludique, donne plus de sens à tous ces sujets que doivent traiter les élèves.

ACTIVITÉ 4

On prend le problème d'une autre façon. On présente un texte et on demande : « Dans quelle discipline donnerait-on telle ou telle consigne ? »

Marée basse, marée haute, qu'est-ce que cela veut dire ?

Tout ce qui est liquide sur la Terre est attiré par la Lune et le Soleil. C'est une loi de la nature. Comme la Lune est beaucoup plus près de la Terre que le Soleil, malgré sa petite taille, c'est son action qui est la plus forte. Chaque fois que la Lune est au-dessus d'un océan, la mer, attirée par elle, se gonfle et découvre les côtes. Cela se passe environ deux fois par jour, et comme la Lune tourne autour de la Terre en 28 jours, les heures des marées sont décalées d'un jour à l'autre. *[Encyclopédie]*

Dans quelle discipline donnerait-on les consignes suivantes ?

1. Cherchez dans l'ouvrage de Kipling, *Histoires comme ça*, le passage qui explique ce phénomène des marées de manière légendaire. (*Dans un conte, Kipling évoque l'« homme de la Lune » et sa pêche magique*).
2. Connaissez-vous d'autres phénomènes attribués à l'action de la Lune ? Sont-ils aussi scientifiques ?
3. Relevez les verbes qui indiquent les actions de la Lune.

La consigne 2 peut être donnée en sciences physiques, les autres en français... ou lors d'un travail interdisciplinaire.

Autre travail du même type à partir du texte ci-dessous

L'Europe du Moyen Âge connaît de remarquables périodes de progrès agricoles, notamment du ^x^e au ^{xiv}^e siècle.

L'utilisation du cheval, aussi fort que le bœuf, mais plus rapide, l'emploi de la charrue qui retourne même les sols lourds, rendent plus efficace le travail des paysans. Ils défrichent de nouvelles terres ; les cultures s'étendent aux dépens des forêts. La pratique de l'assolement évite l'épuisement des sols ; les troupeaux pâturent les champs laissés en jachère et ainsi les fertilisent.

Toutefois les époques de progrès sont entrecoupées de périodes difficiles qui annulent en partie les efforts précédents. Aux sécheresses, aux inondations ou aux épidémies qui déciment les populations s'ajoutent les destructions et les pillages des soldats ou des brigands. Alors, les campagnes épuisées connaissent les disettes et les famines qui parfois provoquent la révolte des paysans désespérés.

Voici trois extraits de réponses, toutes justes. À votre avis, quel était le travail demandé sur ce texte et en quelle matière ?

- 1^{er} extrait. Des progrès, mais aussi des périodes difficiles.
- 2^e extrait. Martin se souvenait de tous les efforts que sa famille avait fournis pour que les forêts soient transformées, défrichées. Tout cela, ruiné par cette maudite guerre.
- 3^e extrait
 - a) les mots : charrue, terres, cultures, troupeaux
 - b) les mots : inondations, difficiles, décimer, destruction, pillages

Réponses possibles

- 1^{er} extrait. Donner un titre pour ce texte, qui reprend les deux grandes idées développées (histoire).
- 2^e extrait. À partir de ce document, rédigez un récit mettant en scène des personnages de l'époque (français).
- 3^e extrait. a) Relevez des mots appartenant au champ lexical de l'agriculture, puis b) des mots appartenant au champ lexical des malheurs (français).

Ce genre d'exercice paraît difficile, mais il l'est beaucoup moins si les élèves ont été habitués à le pratiquer. Encore une fois, ces activités sont très formatrices pour comprendre par la suite ce qui est demandé dans des évaluations et contrôles.

Utiliser des formes ludiques

Les consignes sont nombreuses dans les jeux « de société », d'expression dramatique ou vidéo. Pourquoi ne pas les utiliser au profit de la compréhension des consignes scolaires ?

ACTIVITÉ 1

Les élèves sont invités à inventer ensemble un jeu qui s'inspire de jeux existants mais avec des variantes. Ils doivent écrire des consignes – pour un jeu de cartes ou un jeu de plein air, par exemple.

Ils peuvent aussi réécrire à leur manière les règles d'un jeu pratiqué en éducation physique, par exemple. Pour cela, ils n'utilisent pas obligatoirement des phrases injonctives mais, le cas échéant, elles doivent être placées comme il convient (y compris sous la forme de « cartes chance », à la manière du fameux « Avancez jusqu'à la case prison » du Monopoly.)

Ils peuvent également fabriquer un objet, tel un origami, pendant que des camarades notent, tout au long de la réalisation, les consignes nécessaires pour réaliser l'objet.

ACTIVITÉ 2

La recette du riz à l'africaine

Préparation : 30 minutes ; cuisson : 45 minutes, facile.

Ingrédients pour 6 personnes : 500 g de riz blanc, 1 bel ananas frais, 1 rôti de dinde de 1,5 kg coupé en cubes, 1 poivron vert, 1 poivron rouge, 1 cuillère de crème de tapioca, sel, poivre.

Faire revenir un rôti de dinde préalablement coupé en petits cubes d'égales grosseurs. Puis ajouter les poivrons coupés en morceaux, ainsi que deux tranches d'ananas détaillées en dés. Incorporer aussi une cuillère à soupe de crème de tapioca « Véritable Petit Navire » préalablement délayée à l'eau froide.

Mouiller avec un verre de jus de viande ou de bouillon. Saler, poivrer, ajouter le paprika et laisser cuire trois quarts d'heure. Par ailleurs, faire cuire le riz dans une grande quantité d'eau bouillante salée. Disposer sur un plat le reste des tranches d'ananas frais. Lorsque le riz est cuit, le retourner au milieu des tranches d'ananas. Servir le tout très chaud.

1. Dans la recette ci-dessus, indiquez :

- le matériel nécessaire, même le plus simple ;
- les tâches à effectuer, dans l'ordre chronologique (du début à la fin) ;
- ce qu'il faut déjà savoir faire avant pour réaliser la recette.

2. Relevez les verbes qui indiquent une tâche précise à effectuer. Reformulez-les à l'impératif.

3. Trouvez quelque part une indication qui n'est pas indispensable. Pourquoi est-elle donnée ?

(Il s'agit de la marque du tapioca, utilisation purement publicitaire. À noter que lors de la mise en œuvre dans une classe, les élèves n'ont pas trouvé : la publicité insidieuse n'a pas été démasquée.)

On peut exercer alors ces élèves à distinguer dans divers messages (type articles de catalogues) ce qui est d'ordre informatif de ce qui est plutôt incitatif. On peut aussi renvoyer à des exercices du type « distinguer les données vraiment utiles du reste ».

Un point intéressant est la mention « recette facile » (ou difficile selon les cas). On peut en effet faire réfléchir les élèves sur la notion de difficulté. Pourquoi ne pas dire plus souvent : « Oui, c'est vrai, c'est difficile » ? Ce qui nous paraît simple ne l'est pas toujours à hauteur d'élève, que ce soit une recette de cuisine, une notice d'emploi ou un devoir de maths.

ACTIVITÉ 3

Pour sensibiliser les élèves à la concentration nécessaire pour effectuer une tâche, on peut présenter des exercices-jeux comportant des pièges.

L'exercice est faisable si on accepte les données initiales, sachant que celles-ci sont absurdes ou contiennent un élément qui les rend absurdes.

Par exemple : « Un archéologue a découvert dans une région désertique des pièces d'or sur lesquelles on peut lire : "520 avant J.-C." Quelles conclusions a-t-il pu en tirer ? »

Certains élèves expliqueront peut-être que l'inscription témoigne du fait que la monnaie existait déjà à cette époque, oubliant qu'en 520 avant J.-C., les hommes ignoraient Jésus-Christ !

La seule conclusion possible serait que des petits plaisantins se seraient amusés à fabriquer des pièces « attrape-nigauds »...

Dans la réalité scolaire, des situations de blocage peuvent apparaître si l'élève se polarise trop sur le contenu concret de ce qui n'est qu'un exemple, et oublie que ce contenu n'a pas grande importance.

On constate d'ailleurs deux sortes de dérives.

- Les élèves, faisant appel à leur vécu et à leur expérience, ne peuvent répondre à des consignes portant sur des textes, des phrases en contradiction avec ce vécu, cette expérience.
- Les élèves oublient la réalité et traitent tel exercice en le déréalisant complètement.

Pour la première dérive, comme sensibilisation au problème, on peut présenter des exercices contenant des données contraires à l'expérience courante, mais parfaitement faisables étant donné l'objectif de l'exercice.

Par exemple cette recherche mathématique (d'après une brochure ancienne de l'Irem de Rennes, que nous avons actualisée) : « Le feuilleton *Plus belle la vie* a été diffusé lundi de 9 h 00 à 11 h 10. Il y a eu trois coupures de publicité, dont les durées respectives sont de 3 min 5 s, 2 min 45 s, puis 1 min 45 s. Calculez la durée effective du téléfilm ce jour-là. »

Certains élèves sont troublés : le feuilleton n'est pas diffusé le matin, ou bien ils l'ont vu sans coupure, etc.

Le poids du vécu est donc, dans ce cas, un obstacle. La valeur de cet exemple est un peu obsolète aujourd'hui, compte tenu du fait que les visionnages des émissions se font en grande partie sur Internet, hors horaires obligatoires.

ACTIVITÉ 4

Voici une série de consignes, lisez-les avec attention pour pouvoir accomplir ce qui vous est demandé.

1. Prenez une feuille de copie double et un stylo.
2. Vous écrirez uniquement quand on vous précisera d'écrire.
3. Vous marquerez du doigt l'endroit de l'inscription de la classe : dans le coin droit de la feuille, en haut.
4. Voici le sujet de rédaction : « Racontez en une page un accident de la circulation (vécu ou imaginé) dont vous avez été le témoin. Vous exprimerez en tête de votre devoir les circonstances de l'événement. »

5. Vous n'oubliez pas de sauter quatre lignes pour laisser de la place aux appréciations du professeur.
6. En haut à gauche, vous écrivez votre nom et votre prénom.
7. Vous vous levez et venez poser votre feuille sur le bureau du professeur.

Le mélange présent/futur est volontaire pour que le « piège » fonctionne.

ACTIVITÉ 5

Évoquons maintenant le célèbre problème de « l'âge du capitaine » dont parle Gustave Flaubert dans une lettre de 1831 :

Un navire est en mer, il est parti de Boston chargé de coton, il jauge 200 tonneaux. Il fait voile vers Le Havre, le grand mât est cassé, il y a un mousse sur le gaillard d'avant, les passagers sont au nombre de douze, le vent souffle N.-E.-E., l'horloge marque 3 heures un quart d'après-midi, on est au mois de mai... On demande l'âge du capitaine.

Ce problème a été soumis à un grand nombre d'élèves de l'académie de Grenoble, en 1980, sous une forme un peu différente. Beaucoup ont donné une réponse, en tenant compte des chiffres présents dans l'énoncé. Il est vrai que le contrat didactique habituel est qu'à un problème délivré, il y a forcément une réponse. Pourtant, dans un autre contexte scolaire, la même question de l'âge du capitaine a été posée à des enfants qui ont répondu massivement qu'ils ne pouvaient pas le trouver compte tenu de l'insuffisance des données.

Cette expérience peut être reprise en classe dans le but de souligner la nécessité d'être vigilant quand on lit un énoncé et de savoir faire appel à son esprit critique.

INTÉRÊT ET LIMITES DE CES PIÈGES

Il faut que les élèves perçoivent à la fois la dimension ludique de ces exercices, mais aussi leur intérêt pédagogique : c'est une manière de les sensibiliser, d'introduire un travail essentiel pour eux. Aussi, ce genre de jeu peut-il servir au début d'un cycle sur la lecture de consignes, mais aussi ponctuer des étapes, comme intermède.

La meilleure façon de rendre ces pièges distrayants, tout en développant la créativité (et sans doute en mettant en jeu la pensée « divergente », la fantaisie), est d'en faire inventer par certains élèves à l'attention des autres. Le lecteur doit considérer que cette manière d'utiliser l'inventivité relève d'une véritable obsession chez nous. Oui certes, mais notre insistance est à la mesure de la faible part que l'on accorde traditionnellement à ce type d'activités, surtout à partir du secondaire.

Trouver des réponses originales

Des consignes dans des activités créatives

Pour qui a pratiqué un atelier d'écriture ou d'expression dramatique ou corporelle, l'importance des consignes données par l'animateur est avérée. Elles permettent, de par leur précision et les contraintes techniques qu'elles imposent, de déployer, paradoxalement, sa créativité et son imagination.

Dans l'article « Grain de sable en atelier d'écriture », Élisabeth Bussienne²⁵ explique que ce qu'on appelle de façon quelque peu « hypocrite » des « propositions » sont en fait des embrayeurs, des inducteurs d'écriture. La consigne « oblige à explorer des pistes sur lesquelles le scripteur n'aurait pas eu, seul, l'idée de s'aventurer ». Cela peut aussi consister en une relance au cours d'un processus d'écriture, « grain de sable qui empêche un rouage trop bien rôdé de tourner et oblige à chercher d'autres idées, d'autres solutions ».

On peut citer de nombreux exemples : consigne d'écriture à partir d'une forme imposée, telle l'interdiction d'employer la lettre « e », à la manière de Georges Perec, ou l'obligation d'utiliser certains mots, d'insérer des descriptions avec un objet inanimé et un verbe de mouvement, etc. Ces consignes d'ateliers peuvent bien sûr être réinvesties dans le quotidien de la classe, ce qui permet d'éviter la restitution paresseuse ou le conformisme parfois.

Au théâtre, comme le développe Bernard Grosjean dans le même dossier²⁶, la consigne est également « permission ». L'auteur distingue les consignes d'exploitation et celles qui permettent une variation à partir d'un jeu de scène initial. Les premières inscrivent le jeu théâtral dans un contexte imposé (une situation, un espace...). Les secondes vont permettre d'aller plus loin sur la base d'un « et si... », ce qui implique de la souplesse et de l'écoute de la part de l'animateur. Mais, là encore, n'y a-t-il pas matière à réinvestissement dans le cadre scolaire habituel ?

DRÔLES DE CONSIGNES

Dans *Le Professeur Froeppel*, le poète Jean Tardieu imagine des consignes bien particulières :

- « Quel est le plus long chemin d'un point à un autre ? »
- « Étant donné qu'il va se passer je ne sais quoi je ne sais quand, quelles dispositions prenez-vous ? »
- « Lorsque vous "supposez le problème résolu", pourquoi continuez-vous quand même la démonstration ? Ne feriez-vous pas mieux d'aller vous coucher ? »

Sur ce modèle, on peut s'amuser à confectionner d'autres sujets ou problèmes absurdes, en impliquant la classe. Par exemple :

- Deux parallèles se rencontrent. Imaginez leur dialogue.
- Inventez une musique composée uniquement avec la note « mi ».

On peut aussi composer des sujets de rédaction saugrenus (mais après tout faisables et intéressants), tels que :

- Vous êtes une cloche de Notre-Dame, vous décrivez Quasimodo.
- Vous vous promenez dans un parc. Vous rencontrez Napoléon qui vous raconte comment il a perdu à Waterloo...

S'amuser à composer ce type de consignes est plus formateur qu'on ne pourrait le penser. De la vertu du jeu...

²⁵ Dossier « Attention aux consignes », *Cahiers pédagogiques*, n° 483, sept. 2010, p. 50.

²⁶ *Ibidem*, p. 51.

Travail avec des élèves en difficulté

Nous avons travaillé lors d'un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) avec trois élèves pendant cinq semaines (une heure hebdomadaire) sur les objectifs suivants :

- mieux savoir s'y prendre pour comprendre les consignes écrites, acquérir les bons « réflexes » ;
- se répéter la consigne dans sa tête avant de commencer à répondre ;
- se poser des questions sur le travail à accomplir avant de commencer, et une fois le travail fini ;
- repérer les mots qui « disent de faire » (verbes de consigne, mots interrogatifs) ;
- savoir dire comment on s'y prend pour comprendre ce qu'il y a à faire.

L'évaluation serait faite :

- sur la capacité à faire ce qui est indiqué ci-dessus ;
- sur une amélioration de la capacité à comprendre les consignes, avec fiche de suivi des professeurs ;
- sur un petit test pour voir si les consignes sont comprises.

TROIS BILANS

L'évaluation du travail mené s'est faite à partir d'un petit test vérifiant la compréhension des consignes et d'un entretien individuel final, au cours duquel chaque élève a reçu des appréciations. Un bilan a été communiqué à l'équipe des professeurs de la classe.

Émilie est capable de dire ce qu'il convient de faire pour bien comprendre une consigne ; son problème est la concentration, l'attention, car elle sait bien ce qu'il faut faire [se répéter mentalement la consigne avant de commencer, chercher les mots qui « disent de faire »]. Le test final a été plutôt satisfaisant.

Jaisonn : des hauts et des bas. Jaisonn n'a pas été capable, en fin de PPRE, de reformuler ce qu'il fallait faire lors de la lecture d'une consigne. Il part souvent dans une autre direction, faute de vraie méthode. Quand ça tombe bien, ça peut aller, mais ce n'est pas toujours le cas... En revanche, en petit groupe, il est capable de bien s'expliquer sur la stratégie utilisée, mais il lui faut encore un accompagnement. Il est peu autonome, même s'il a prouvé de bonnes capacités qu'il doit consolider.

Kévin n'a pas été capable, en fin de PPRE, de reformuler ce qu'il fallait faire quand il était confronté à une consigne. Il part souvent dans une autre direction, faute de vraie méthode. Quand ça tombe bien, ça peut aller, mais ce n'est pas toujours le cas. Kévin a du mal à être précis dans les mots utilisés, du coup, quand il explique comment il s'y prend, il a tendance à s'embrouiller. Il acquiert un peu plus de confiance, mais a de gros problèmes d'organisation ; il peut être à la fois stressé et un peu insouciant (travaux pas rendus). En effet, il ne comprend pas toujours bien ce qui est demandé [par exemple, il maîtrise mal la différence entre recopier, relever et redire avec ses propres mots, reformuler].

CIBLER LES DIFFICULTÉS

Une petite synthèse des principales difficultés rencontrées et les pistes pédagogiques pour y remédier :

Difficultés pour l'élève	Ce que peut faire l'enseignant	Ce sur quoi doit travailler l'élève
- L'élève n'a pas compris le vocabulaire ou n'a pas saisi sa spécificité. - Il n'a pas compris la structure syntaxique. - Il a été gêné par la présentation.	Il doit améliorer sa formulation si elle est vraiment inutilement compliquée.	- Repérer où portent ses difficultés (savoir négliger ce qui n'est pas essentiel à l'exécution de la consigne) ; travailler les reformulations personnelles. - Acquérir des habitudes (maîtrise des verbes de consigne, par exemple).
Il ne perçoit pas bien certains mots essentiels (déterminants, mots interrogatifs).	Il attire l'attention des élèves sur ces « petits mots ».	L'élève doit davantage « décortiquer » les consignes, pratiquer une lecture minutieuse, se reformuler la consigne de manière précise.
Il a du mal à relier consignes et leçons qui précèdent.	Le professeur articule bien leçons et exercices (par exemple, en donnant les exercices avant la leçon, comme moyen d'orienter l'attention des élèves).	Travail sur le lien leçons-devoirs, notamment avec des activités appropriées et en utilisant davantage cahier de textes, cahier, manuel.
Il utilise mal les données d'un exercice.	Il aide, par des activités spécifiques, à séparer et à relier données et consignes.	Travail particulier sur ce point (inventer des données à partir de consignes, ou vice versa, relever des données manquantes ou superflues, etc.).
Il a du mal à se représenter ce qu'il doit obtenir.	Il organise des activités d'anticipation, de « gestion du futur », fait réfléchir sur les critères d'évaluation qu'il peut intégrer à la consigne.	Activités d'anticipation, exercices comme celui de retrouver la consigne manquante, d'imaginer un résultat possible, de mettre en relation consignes et résultats.
Il gère mal le temps, a commencé ou fini avant tout le monde ou après tout le monde.	Il instaure en classe des règles précises de gestion du temps, aide les élèves à s'organiser, à planifier leur travail.	Travail sur la planification du travail, organisation plus efficace du travail à effectuer.

Tout particulièrement dans des séances d'aide quand un élève dit qu'il ne comprend pas ce qu'il y a à faire :

C'est peut-être parce que	Question	Ce que peut faire l'enseignant
Il ne se représente pas la tâche demandée (il ne voit pas quel type de démarche intellectuelle entreprendre).	Quoi ?	Travailler sur l'expression de la tâche (verbes de consignes, etc.), faire expliciter le sens des mots, en partant des représentations de l'élève...
Il manque de représentations du résultat à obtenir (longueur, présentation, niveau d'exigence...).	Vers où ?	Faire formuler ce que le professeur a dit ou écrit en donnant la tâche, faire chercher comment se présentera le travail achevé.
Il ne sait pas choisir la bonne méthode, planifier les étapes, par où commencer...	Comment ?	Faire réfléchir sur les bonnes stratégies à adopter (avec le groupe), observer l'élève faire et lui faire expliciter ses choix de méthode, en discuter avec lui.
Il est dérouté par la nouveauté et n'arrive pas à rattacher la tâche à d'autres, plus familières (à cause de mots inconnus ou d'un contexte nouveau, parce qu'il n'a pas perçu l'intention du professeur qui lançait une recherche...).	Comme quoi ?	Faire rechercher des situations proches (tout en se méfiant des transferts abusifs), aider l'élève à accepter la nouveauté, le « rassurer ».

[Retour page 32](#)

Numérique et consignes

Le numérique change-t-il la manière d'aborder les consignes ? Facilite-t-il leur compréhension ? Voici quelques situations pédagogiques qui explorent différentes facettes des rapports entre numérique et consignes, qu'ils se trouvent en amont, en phase de préparation ou pendant l'activité.

UN EXEMPLE DE DISPOSITIF

Dans le cadre d'une recherche-action, Virginie Ruppin, enseignante à Lyon 2, part de la distinction qu'opère Philippe Meirieu entre :

- « consignes-buts », qui définissent un projet à réaliser ;
- « consignes-critères », qui permettent à l'élève de déterminer si la tâche qu'il doit réaliser est conforme aux attentes de l'enseignant ;
- et « consignes-procédures », qui donnent des cheminements obligatoires ou possibles pour parvenir au résultat.

DÈS LE DÉBUT DE LA SÉANCE : PRÉSENTER LES ATELIERS ET LA « CONSIGNE-BUT » AUX ÉLÈVES

Il est possible d'organiser la distribution des consignes par un travail de présentation numérique avant la séance. L'enseignant y voit un gain de temps sur les explications [projection du dispositif réalisé sur Paint ou avec le logiciel libre Google Sketchup]. De son côté, l'élève peut s'y référer librement, en consultant l'ordinateur portable ou la tablette de la classe. Il y gagne en autonomie.

PENDANT LA SÉANCE : CONSULTER LES « CONSIGNES-CRITÈRES » ET/OU LES « CONSIGNES-PROCÉDURES » ET L'ORGANISATION DE LA SÉANCE

Sur l'ordinateur, la tablette ou le tableau blanc en cas de vidéoprojection, les élèves peuvent à tout moment consulter les consignes écrites qui expliquent l'organisation générale de la séance : la présentation de chacun des ateliers, les rotations entre eux. Le support numérique est donc permanent. Les élèves ne peuvent plus oublier les consignes au cours d'une séance ni les déformer. Elles sont écrites sous forme de titre de diapositive, et accompagnées si besoin d'une vidéo explicative de l'atelier, avec la possibilité de cliquer sur le bouton de la piste sonore qui émet ainsi la consigne sous forme orale (à l'aide des logiciels Opale, Power Point ou One note).

APRÈS LA SITUATION : RETOUR SUR LES CONSIGNES

Le retour sur la séance est amélioré car les consignes peuvent être à nouveau consultées, l'auto-évaluation des élèves en est facilitée. Chaque étape du dispositif préalablement détaillé permet une meilleure précision du retour sur l'action et donc, une meilleure efficacité dans l'évaluation de la production et des performances de l'élève.

CONSULTER UNE CONSIGNE DE TRAVAIL À LA MAISON SUR LE CAHIER DE TEXTES NUMÉRIQUE

Pour présenter une nouvelle consigne de travail à la classe, l'enseignant a plusieurs possibilités : la lire, la distribuer sur une copie écrite, l'écrire au tableau, la projeter à l'aide d'un vidéoprojecteur sur un tableau. Il peut être judicieux de partir d'une projection collective, à partir de consignes du cahier de textes numérique.

Comme tout éditeur de texte, le cahier de textes numérique permet de préparer une consigne à l'avance et d'en soigner la mise en pages. Les cours et les consignes de travail sont ainsi conservés sur l'ENT (environnement numérique de travail) par ordre chronologique : il est alors facile d'y avoir recours à un autre moment de l'année.

Le cahier de textes numérique permet également aux élèves qui se rendent en salle informatique, en salle de documentation ou qui possèdent un ordinateur (ou une tablette numérique) d'avoir accès à volonté à la consigne complète (sans copie fastidieuse et sans photocopie coûteuse). Cela peut donc faciliter le travail à la maison et l'autonomie des élèves.

Le professeur peut facilement y joindre des documents iconiques et/ou textuels, en couleur ou en noir et blanc ; l'élève peut ainsi visualiser ou télécharger les documents qui lui sont destinés.

LES CONSIGNES NUMÉRIQUES

Obligatoire depuis la rentrée 2011 dans le secondaire, le cahier de textes numérique permet aux élèves de revoir les consignes de travail données lors du cours, de naviguer sur les liens donnés, de télécharger des documents nécessaires à un travail. Ce procédé peut être particulièrement utile pour les élèves absents qui peuvent le consulter sans attendre leur retour.

Ainsi, la consigne numérique apporte un support visuel permanent pour l'élève, souvent plus explicite qu'une aléatoire démonstration. L'utilisation des consignes numériques (écrites, visuelles, sonores) en libre accès ne se substitue pas aux consignes orales mais constitue un soutien. L'enseignant doit accepter de perdre un peu de temps en maîtrise de l'outil et en préparation de documents pour faire gagner beaucoup de temps dans la pratique aux élèves. La mise en archive de documents permet à l'élève de s'auto-évaluer et de percevoir ses progrès. L'accès à ces documents permet d'individualiser les consignes sur la base de documents fiables.

LA PROGRAMMATION

Pour Michèle Drechsler, inspectrice conseillère Tice auprès du recteur de l'académie d'Orléans-Tours, dans le Socle de connaissances, de compétences et de culture, les dimensions du langage informatique et des outils tiennent une place fondamentale et nous invitent à revisiter les situations d'apprentissage qui intègrent des outils, des matériaux didactiques et les consignes pour réaliser une tâche. De même, la programmation prévue dans les nouveaux programmes de l'école primaire est une opportunité de choix pour relever des défis autour de la production et de la compréhension des consignes.

Elle propose pour ce faire deux outils :

- le langage Logo²⁷, créé dans les années 1960 au *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), par Seymour Papert. C'est un langage d'initiation à la programmation, en particulier pour les enfants, grâce à l'aspect ludique de la « tortue graphique ». Il s'agit de donner des ordres à l'ordinateur pour que la tortue exerce les commandes à partir de consignes que l'élève aura saisies. Les « bugs » de tout un chacun peuvent devenir des sujets de conversation et des moments de métacognition au cours desquels l'élève peut revenir sur les consignes qu'il a créées et, ainsi, se corriger ;
- également créée par le MIT, l'application ScratchJr a pour ambition, outre l'enseignement à la programmation, d'amener les enfants à développer les compétences pour résoudre des problèmes. Elle présente une interface pleine d'icônes, d'objets ou d'animaux que les enfants rencontrent quotidiennement dans leur environnement de loisirs. Les élèves sont invités à définir un programme à l'aide de consignes. Ils ont alors l'occasion d'interpréter un déplacement, de le coder, ils peuvent manipuler, vérifier, puis s'auto-corriger. Ce travail réflexif sur l'exécution des consignes via les corrections est alors un moment à privilégier en classe.

Les enfants apprennent à créer et s'exprimer avec l'ordinateur à l'aide de consignes adaptées. Dans le processus, ils résolvent des problèmes et des projets de conception, développent des compétences de séquençage en formulant et rédigeant des consignes. Les enseignants disposent d'un outil de travail sur l'erreur : la métacognition. Suite aux consignes données, la stratégie consiste à « revoir » en pratique les résultats et elle invite les élèves à pouvoir réfléchir sur la manière dont ils travaillent. À travers les activités de programmation, la prise en compte des erreurs est une des clés pour développer la compréhension des consignes.

Il s'agit bien de former des élèves stratèges grâce à l'ordinateur en les invitant à prévoir un programme que la machine exécutera : lui donner des consignes adaptées en fonction d'un projet. Les outils cognitifs via l'ordinateur et les activités de programmation sont alors des instruments qui peuvent médiatiser des apprentissages métacognitifs pour lesquels les erreurs sont au centre du dispositif. Ils facilitent le développement de compétences sur la compréhension des consignes.

L'objectif, en travaillant sur les consignes, est de développer les « bons comportements » devant une tâche donnée.

²⁷ Voir le site en anglais Logo Foundation, rubrique « What Is Logo ? » [el.media.mit.edu/logo-foundation/what_is_logo/index.html].

Proposer des activités de programmation aux élèves, c'est aussi leur donner la liberté d'explorer les « coulisses » de l'interface des jeux. C'est l'occasion de découvrir et comprendre la source du jeu, de montrer que l'on peut créer ce que l'on veut au-delà de l'interface, en programmant. L'ordinateur devient alors « une machine à apprendre » et l'une des clés pour mettre en œuvre une véritable éducation cognitive à l'école.

L'USAGE DES TABLETTES

Dans le cadre d'une recherche sur les représentations des tablettes chez des enseignants de classes de grande section de maternelle jusqu'au CM2, Sandrine Ferrière et ses collègues ont pu identifier des résistances²⁸, notamment en ce qui concerne les consignes, car il faut repenser les situations de classe. Recourir à un TBI (tableau interactif), qui permet une projection magistrale, aussi bien en amont de la séquence qu'en aval, lors des restitutions, semble le dispositif idéal. Mais il est très loin d'être généralisé.

Un autre point est souligné par les enseignants : les élèves s'avèrent parfois plus experts que les enseignants dans la manipulation. Cela exige ainsi de leur part de commencer par acquérir une maîtrise suffisante pour anticiper les obstacles, etc. Malgré tout, comme l'outil est attrayant, le risque est que les élèves n'écoutent pas les consignes et se laissent prendre par l'aspect ludique de l'outil.

L'utilisation de tablettes en classe demande donc, semble-t-il, quelques prérequis. Enfin, au-delà des consignes, l'activité doit être pensée différemment, décentrée de l'enseignant, en laissant une marge d'autonomie et de manœuvre.

[Retour page 30](#)

²⁸ Séverine Ferrière, « Des tablettes tactiles à l'école primaire. Représentations et résistances », *Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique n° 38, « Enseigner en primaire avec le numérique », 2015.

Réponses à quelques objections

Ce travail autour des consignes est-il bien utile ? Est-il efficace ? Est-ce qu'il ne reviendrait pas à perdre son temps ? Des critiques et des objections, on peut en entendre de la part de collègues, voire de parents ; on peut aussi se poser soi-même des questions – tout bon pédagogue a forcément ses moments de doute et de perplexité. Aussi est-il sain de tenter de répondre à des arguments qui rendraient vain cet ouvrage et vaines les activités qu'il propose. C'est aussi un outil que nous avons souvent utilisé en formation (les réponses étant alors à construire ensemble...).

Un travail à part sur les consignes est inutile ; il faut une pratique quotidienne, dans le cours ; d'ailleurs, c'est ce qui est fait en permanence par tout professeur qui se respecte.

Bien sûr, rien ne vaut un travail « au quotidien ». Mais à force de clamer que les méthodes de travail – dont la capacité à comprendre les consignes – doivent être enseignées par tout le monde, tout le temps, il est à craindre qu'elles ne le soient par personne et jamais. Proposer des activités « décrochées » à certains moments est un « plus » qui peut enclencher une action massive et permanente, en aucun cas s'y substituer.

Encore une fois, on va « mâcher le travail aux élèves », faire de l'assistantat ; ce n'est pas notre travail, qui doit être de transmettre des connaissances. On est obligé de faire le travail des parents.

Les activités sur les consignes font en réalité partie intégrante de tout travail sur les contenus scolaires. C'est seulement quand on le réduit à de simples tâches techniques, en ignorant les aspects « cognitifs » qu'il recèle, qu'on peut tenir de pareils raisonnements, totalement en contradiction avec les exigences de la mission de l'enseignant, dans une école de masse démocratique.

Avant de parler de « lecture de consignes », il faudrait d'abord qu'ils apprennent à « LIRE » !

La lecture est une activité multidimensionnelle ; la lecture de consignes en est une des composantes et s'il est vrai qu'il y a des mécanismes de base à maîtriser de toute façon, cela ne suffit pas pour bien comprendre les consignes. Par ailleurs, l'entraînement à la lecture de consignes est une des voies pour améliorer les capacités de lecture de tout élève.

Vous voulez sans cesse « faire réfléchir les élèves » sur les consignes ; mais c'est très illusoire. Vous croyez vraiment qu'un bon lecteur de consignes se pose autant de questions ; il a automatisé des réflexes, a acquis des habitudes à force d'entraînement, à force de bien faire son travail. Vos fiches ne servent pas à grand-chose !

Quand on devient « expert », on oublie les tâtonnements du débutant et les choses paraissent évidentes. L'enseignant doit en fait à la fois encourager l'automatisation, mais aussi préparer l'acquisition des bonnes habitudes. Toutes les recherches montrent que le faire avec la participation active des élèves (dialogues, « métacognition ») est efficace. Les fiches ne sont qu'un outil, un support ; c'est leur mode d'emploi qui est décisif. Mais croire qu'on apprend uniquement par l'« imprégnation », c'est plutôt cela qui est illusoire, sauf à défendre une école élitiste.

Je suis bien d'accord avec tout cela, c'est très utile. Mais quel temps restera-t-il pour accomplir le programme ?	Si notre objectif est de « faire » le programme, comme le touriste « fait » tous les monuments de la ville dans la journée, on risque effectivement de ne pas trouver du temps pour accomplir de tels travaux. C'est ainsi qu'en lycée, les modules deviennent de simples séances de révision, et pire, qu'en primaire, les moments d'études dirigées sont supprimés parce qu'il y a de la grammaire à finir ! Soyons réalistes : où se trouvent les véritables priorités ? Dans la course folle au programme que termine l'enseignant (sur le papier) – mais pas l'élève (en réalité) – ou dans une place significative accordée aux manières de faire et d'apprendre ? Ajoutons qu'un travail sur les consignes tel que nous le concevons s'intègre parfaitement au travail de fond sur les contenus. C'est en décryptant une consigne de géométrie qu'on apprend à faire une démonstration, en décodant un sujet de rédaction que l'on peut travailler le récit, etc.
On a essayé de faire comme vous avez dit, et on a constaté que ça ne marchait pas ; les élèves continuent à foncer tête baissée et à ne pas lire vraiment les énoncés.	Aussi faut-il rester modeste dans ses ambitions : il s'agit bien là d'un travail de longue haleine, qu'il faudra reprendre d'année en année. Mais pourquoi être plus sévère pour ce type d'activité que pour le cours ordinaire. Les élèves n'apprennent-ils pas, depuis le cours élémentaire, des notions grammaticales (COD, COI...) qu'ils ne maîtrisent toujours pas au brevet des collèges ?
Vous croyez que c'est bien de leur faire critiquer des consignes comme vous le proposez ? Les élèves sont suffisamment contestataires comme cela.	Il faut bien entendu édicter des règles déontologiques strictes : ne pas critiquer par exemple des consignes données par des collègues. Mais compléter le travail de compréhension des consignes par une invitation à un recul critique est tout à fait intéressant, s'il est fait sans démagogie et avec intelligence. Et en insistant sur le fait que : – il est normal qu'il existe des consignes médiocres, car il est bien difficile d'inventer de « bonnes consignes » (les élèves l'ont éprouvé eux-mêmes) ; – de toute manière, il faut « faire avec » de mauvaises consignes, même si on est critique. Qu'on nous permette, encore une fois, de penser qu'il faut faire le pari de l'intelligence des élèves ; c'est à ce prix qu'on parviendra à faire retrouver du sens à l'école.

Conclusion

DE L'ÉCOLE À LA VIE

Notre légitime impatience de pédagogues se heurte à mille obstacles. Si l'on peut agir assez facilement sur notre manière de construire des consignes et de les distribuer (ce serait déjà un grand pas si l'on réduisait ambiguïtés et confusions en ce domaine), il est bien plus difficile de changer le comportement des élèves, surtout si de mauvaises habitudes ont été prises. D'autant que, lorsque l'on mène des activités sur les consignes qui sollicitent l'activité des élèves, que l'on cherche à les rendre plus conscients, à les inciter à participer davantage à la construction du cours, etc., on peut rencontrer des résistances de la part de ceux qui se réfugient dans le confort du « faire sans réfléchir », quitte à échouer. Confort coûteux, bien entendu, sur le long terme. Certains élèves en difficulté ou en refus scolaire « flairent le piège » : on veut les intégrer davantage à des codes scolaires qu'ils rejettent. Ils utilisent dans ce cas des stratégies d'évitement, contrecarrent nos ambitions et découragent nos énergies. Mieux vaut le savoir d'avance ! Ils peuvent aussi, par bravade, sous-estimer les difficultés d'une consigne donnée et se lancer dans son exécution immédiate, détestant l'attitude réflexive qui oblige à penser. Entrer dans le jeu subtil que nous avons décrit entre le passé, le présent et le futur est difficile pour ceux qui vivent dans l'instant. Pourtant, si l'école ne les aide pas à entrer dans ce genre de démarche, qui le fera ? On a, là, la clé de bien des réussites.

Il nous faut bien penser par ailleurs à l'équilibre nécessaire entre réfléchir et faire. Il n'est pas toujours assuré que décortiquer les demandes et les procédures aide à réaliser une tâche ; on connaît la petite histoire du mille-pattes, citée par Edgar Morin, à qui la perverse araignée demande d'expliquer comment elle peut bien faire pour marcher avec autant de pieds et qui, à force de réfléchir à une réponse... finit par ne plus savoir marcher ! L'idée de la séquence méthodologique qui, bien menée, permettrait ensuite le transfert dans toutes les situations de ce qui s'est dégagé comme « règles », « méthodes » de la séquence n'est bien souvent qu'un rêve. Les belles grilles d'analyse de consignes avant d'effectuer le travail ne permettent pas forcément une amélioration des performances²⁹.

²⁹ Lire à ce sujet le remarquable article de Jean Julo, « Le pétrolier fait-il fausse route ? » dans le numéro « Français-mathématiques » des *Cahiers pédagogiques* n° 316, septembre 1993, p. 32. L'auteur note que « ce n'est pas l'apprentissage de méthodes d'analyse qui peut améliorer la capacité de lecture et de compréhension des énoncés », insistant sur le travail autour de la représentation de la tâche. Nous nous sentons en parfait accord avec cette conception, puisque nous ne réduisons pas l'activité d'analyse à un simple travail sur le vocabulaire ou sur la séparation données/consignes, celle-ci incluant cette représentation de la tâche.

Il est en fait absolument indispensable de mener des activités sur les consignes au quotidien, de manière régulière, puisqu'il s'agit d'une composante didactique et pédagogique. Combien d'enseignants en formation souhaiteraient que l'on trouve des moyens de se débarrasser du problème des consignes par quelques exercices et que l'on se contente éventuellement de s'atteler à ce travail à l'occasion d'heures méthodologiques. Cependant, peut-être s'agit-il, dans ce cas, du premier pas, inévitable, d'une prise de conscience, un passage obligé qu'il faut se garder de mépriser au nom de je ne sais quelle orthodoxie. Nous aimons bien parler « d'effet Christophe Colomb ». Comme le grand navigateur génois parti pour trouver une nouvelle route des Indes et qui découvre un nouveau continent, l'enseignant qui vise « simplement », au départ, que ses élèves comprennent mieux ce qu'on leur demande prendra peut-être conscience, au bout du compte, que l'entrée « compréhension des consignes » mène au continent inconnu : celui de l'apprentissage – phénomène toujours complexe et mystérieux, bien éloigné des rives rassurantes d'un « bon enseignement ». Il existe sans doute plusieurs voies pour y pénétrer : un travail personnel sur ses propres consignes, en se mettant davantage à la place du lecteur, des lecteurs, en fournissant des entraînements, des « gammes », des exercices techniques et surtout un travail réel sur les consignes données, notamment – mais pas exclusivement – par un dialogue d'explicitation et le développement de la réflexion sur ces consignes.

Ajoutons que les activités réflexives et l'idée de la suspension de l'action appartiennent à un univers culturellement marqué : certains élèves ont baigné dans la marmite quand ils étaient petits, on leur a généralement expliqué pourquoi il fallait respecter les consignes familiales, censées être fondées rationnellement et, au fond, s'imposant à tous. Pour ceux-là, la verbalisation est naturelle, le langage est une médiation avec le monde et une structuration progressive de la personnalité. Mais il y a aussi ceux à qui l'on a souvent dit d'agir d'une certaine manière parce que « c'était comme ça », pour lesquels les règlements s'imposent de manière extérieure et arbitraire, qui ne voient pas toujours l'intérêt de verbaliser, et pour lesquels le langage est d'abord un instrument pratique et direct. Il y aurait une étude sociologique à mener sur les comportements d'élèves face aux consignes, et il est important de susciter la réflexion chez les enseignants à ce sujet :

- pour qu'ils soient plus conscients de cette inégalité de départ ;
- pour qu'ils prennent mieux en compte les habitudes culturelles de certains élèves et ne s'enferment pas dans un schéma méthodologique trop parfait, qui oublierait les chemins de traverse et les débrouillardises pratiques, parfois très efficaces ;
- pour que cependant, ils ne renoncent pas, sous prétexte de respecter les différences, à amener ces élèves à un regard plus distancié sur leurs manières d'apprendre et de faire à l'école, même si c'est difficile, long, ingrat.

UNE FORMATION SUR LE LONG TERME

Plus nous travaillons sur la question des consignes, plus nous nous rendons compte qu'il ne s'agit pas d'une simple question technique : l'enjeu est considérable. La formation des élèves ne vise pas à faire d'eux de bons exécutants, soumis à l'ordre impitoyable de la consigne, mais à les faire réfléchir sur le sens du travail demandé. Nous l'avons dit, la consigne scolaire ne ressemble que superficiellement aux autres. Elle a un caractère impératif (on ne peut s'y soustraire, en principe), mais l'objectif de celui qui la donne n'est pas que la tâche soit accomplie. Le but est que l'élève apprenne à travers elle, qui est à bien des égards un prétexte. Certes, au cours des apprentissages, il y aura des moments d'évaluation sommative où répondre juste sera une nécessité pour vérifier les connaissances. Mais la plupart du temps, les consignes doivent avoir une vertu formative. Tout enseignement de la lecture de consignes doit en tenir compte et aider l'élève à comprendre le sens de l'école. Les consignes, justement, ne sont pas de purs arbitraires, elles sont des moments de l'apprentissage. Encore faut-il que l'enseignant lui-même en soit convaincu et se situe dans une perspective de formation de citoyens actifs et lucides. Dans la vie future, le jeune sortant de l'école devra continuer à répondre à des consignes, il devra aussi en comprendre le sens afin d'être un acteur et aussi peut-être, à son tour, être un auteur qui aura à réinventer des consignes (à participer à l'élaboration de nouvelles règles). La manière dont l'école l'aura aidé ou pas à se construire un rapport à la fois positif et critique (les deux sont indispensables) aura des effets sur son avenir. Contrairement à ce que certains pourraient croire, nous sommes en plein dans notre sujet...

Bibliographie

COMPLÉMENTS UTILES

- « L'erreur pour apprendre », dossier coordonné par Stéphanie de Vanssay et Anthony Lozac'h, *Cahiers pédagogiques*, n° 494, janvier 2012.
- « Maîtrise de la langue. Compétence 1 du socle commun », dossier coordonné par Anne Hiribarren et Jean-Michel Zakhartchouk, *Cahiers pédagogiques*, n° 495, février 2012.
- « Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école », dossier coordonné par Sylvie Grau et Jean-Michel Zakhartchouk, *Cahiers pédagogiques*, Hors-série n° 22, février 2011.
- « Attention aux consignes », dossier coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk, *Cahiers pédagogiques*, n° 483, septembre 2010. Des réflexions et des outils en prolongement de cet ouvrage.

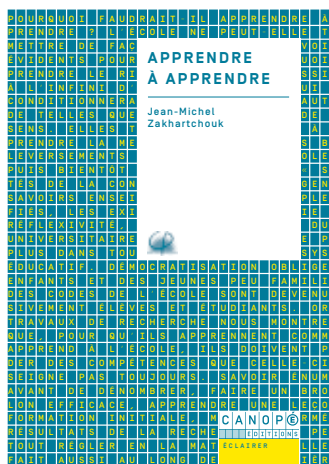
SUR L'ÉCOLE MATERNELLE, UN REMARQUABLE OUVRAGE

- Jean-Luc Coupel, Yolande Guyot-Sechet, *Apprendre le langage des consignes*, Paris, Retz, 2010. Accompagné d'un DVD très utile pour voir à l'œuvre des pratiques allant dans le sens de notre ouvrage.

OUVRAGES PLUS GÉNÉRAUX AUTOUR DES MÉTHODES ET DE L'ACCOMPAGNEMENT

- Jean-Michel Zakhartchouk, *Apprendre à apprendre*, Futuroscope (86), Éditions Canopé, nouv. éd. 2015.
- Danielle Alexandre, *Les Méthodes qui font réussir les élèves*, Issy-les-Moulineaux (92), ESF Éditeur, 2011 (nouv. éd. 2015).
- Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector et Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz, 2009.
- Christine Henniqueau-Mary, Dominique Thouin, *Savoir accompagner le travail scolaire*, Paris, Fabert, 2007 (3^e éd. 2009).

SUR LA MÊME THÉMATIQUE



Apprendre à apprendre
Jean-Michel Zakhartchouk
Réseau Canopé, 2015
Réf. 755A4352 – 9,90 €



52 méthodes.
Pratiques pour enseigner
Rémy Danquin, Wolfgang Mattes
Réseau Canopé, Schöningh Verlag, 2015
Réf. 670B4242 – 39 €



BSD – Banque de séquences didactiques
reseau-canope.fr/bsd

Le monde éducatif a pris conscience ces dernières années de l'importance de la bonne compréhension des énoncés et consignes dans la réussite à l'école. Trop d'élèves ne savent pas bien s'y prendre, manquent d'efficacité dans la manière de traiter ces textes ou ne comprennent pas le sens de ce qu'on leur demande. Cette question, qui se trouve au cœur des nouveaux programmes et du Socle commun, ainsi que des dispositifs d'accompagnement personnalisé, ne peut pas être abordée sous un angle exclusivement technique, en se contentant d'améliorer la formulation des consignes par exemple.

Depuis plus de trente ans, l'auteur de cet ouvrage travaille sur le sujet. En s'appuyant sur sa pratique d'enseignant et de formateur, mais aussi sur le réseau de pédagogues des *Cahiers pédagogiques*, il propose à la fois une réflexion approfondie et de nombreuses pistes très opérationnelles : activités, exercices, analyses avec les élèves.

L'ouvrage est une réactualisation de publications antérieures, avec une mise à jour qui tient en particulier compte du développement du numérique. Il s'adresse à tous les niveaux de l'enseignement, même s'il faut parfois adapter l'activité ou son degré d'approfondissement à l'âge des élèves.

En réalité, comme l'indique Philippe Meirieu dans sa préface, il faut prendre très au sérieux la question des consignes, car elle met en jeu toute la pédagogie et le sens de ce qu'on apprend à l'école.

Jean-Michel Zakhartchouk. Enseignant depuis de nombreuses années dans des collèges de milieux populaires, Jean-Michel Zakhartchouk continue son action de formateur et collabore à la rédaction des *Cahiers pédagogiques*. Il a participé à l'élaboration des nouveaux programmes dans le cadre du Socle commun pour lequel il milite, afin qu'il soit au cœur de notre école.

Déjà publié à Canopé Éditions : *Apprendre à apprendre*, 2015.

Cet ouvrage existe en version imprimée.

