

# LES CONSIGNES AU CŒUR DE LA CLASSE : GESTE PÉDAGOGIQUE ET GESTE DIDACTIQUE

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK  
Collège de Nogent sur Oise et IUFM de Picardie

---

**Résumé :** Cet article se donne pour projet d'examiner certains aspects d'un geste didactique majeur, celui de la formulation et de la passation de consignes. En effet, se préoccuper de la façon dont ses élèves comprennent les consignes scolaires fait désormais partie intégrante de la mission de l'enseignant, ce qui est relativement nouveau. Mais il reste à déterminer les conditions qui permettent que ces consignes deviennent des outils d'apprentissage.

On se propose ici d'inventorier quelques-unes de ces conditions : formuler les consignes de façon adéquate en fonction de l'objectif poursuivi (on peut pour cela se bâtir des typologies de référence), être attentif à la manière dont elles sont communiquées en classe, « jongler » entre exigence d'aide et nécessité de laisser les élèves se les approprier.

Reste à intégrer un travail permanent sur la compréhension des consignes à la démarche didactique. Quelques pistes sont suggérées : recours à la métacognition, mise en place d'outils communs à la classe, réflexion avec les élèves sur le sens même des consignes à l'école. On peut accompagner le travail en situation d'activités décrochées d'entraînement ou d'étude du texte particulier qu'est une consigne scolaire. L'article s'achève sur le souhait que davantage de recherches se mettent en place sur une question essentielle pour la réussite scolaire. Quelques thèmes sont suggérés pour ces recherches.

---

L'article qui suit repose avant tout sur de nombreuses observations empiriques, menées depuis une quinzaine d'années, à partir d'une double pratique :

- celle d'un enseignant de collège, travaillant en ZEP et préoccupé par les nombreuses difficultés de ses élèves devant les tâches qu'on leur présentait ;

- celle d'un formateur (MAFPEN, puis IUFM) proposant, dans de nombreux stages, à ses collègues de réfléchir sur les problèmes de compréhension de consignes de leurs élèves, de s'efforcer de modifier leurs pratiques et surtout de considérer qu'il y avait là un point essentiel pour la réussite des élèves (1).

---

(1) Voir à ce sujet nos ouvrages ou articles : publication en 1987 au CRDP d'Amiens de *Lecture d'énoncés et consignes*. Edition revue et augmentée en 1999 : *Comprendre les énoncés et consignes*, CRDP d'Amiens et CRAP. Article dans *Pratiques*, n° 90, 1996, « Méthodes en français » : « Consignes : aider les élèves à décoder »

On ne trouvera donc pas à proprement parler des résultats de « recherches » au sens strict, ni de description détaillée d'activités de classes observées de manière rigoureuse, mais plutôt des synthèses partielles, à partir d'une pratique multiforme, qui ne se limite pas aux élèves en difficulté, puisqu'on trouve aussi des problèmes de consigne, comme nous en avons fait l'expérience, chez les élèves de sixièmes « d'élite » (2) comme, plus tard, chez des élèves de première S.

## 1. L'ÉMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT SUR LES CONSIGNES

Partons d'un constat historique : dans les années 80 et surtout 90, on note une préoccupation grandissante des enseignants concernant les « consignes ». Le mot n'appartenait guère au vocabulaire pédagogique dans les années 60 ou 70. Peu de traces dans les manuels d'activités autour des consignes. Pas plus dans les instructions officielles.

Désormais, au contraire, le travail pédagogique autour des consignes semble faire partie des tâches de base de l'enseignement. *Il est nécessaire de réfléchir aux consignes que l'on donne, on doit se préoccuper de la manière dont les élèves les lisent, les comprennent, il y a là une compétence-clé pour la réussite scolaire* : tout cela fait partie du credo de tout enseignant qui se respecte, de ses missions fondamentales.

Est-ce à dire que c'est parce qu'*avant*, le problème ne se posait pas, parce que les élèves comprenaient davantage ce qu'on leur demandait à l'école ? Bien évidemment non. Depuis toujours les élèves ont eu des difficultés en ce domaine et, ici ou là, on voit affleurer les lamentations si fréquentes aujourd'hui sur le fait qu'ils : *ne lisent pas la consigne*, y compris pour ce qui concerne les élèves choisis qui entraient en sixième. Regardons par exemple ce qui est dit dans un numéro des Cahiers pédagogiques de 1955 : « Le jeune élève de sixième, bien souvent, ne sait pas travailler. L'énoncé à peine lu, il prend crayon et papier, il écrit (...) Il n'a parfois même pas lu les questions posées. »

Mais la question semblait noyée dans un ensemble plus vaste : maîtrise insuffisante de la lecture (3), inattention du jeune élève, absence de « méthodes efficaces ». D'autre part, il faut bien dire que nombre de consignes étaient probablement plus simples qu'aujourd'hui, renvoyant par exemple en primaire à des « applications », des reprises de ce qui avait déjà été fait en cours, ou encore étaient sérieusement étayées par une reformulation orale et une explicitation du maître.

En témoigne par exemple le désarroi de certains maîtres au moment du lancement, en 1989, de l'évaluation nationale à l'entrée de la sixième. Leurs anciens élèves allaient être confrontés à des consignes purement écrites, pas du tout reformulées à l'oral, ce qui pour beaucoup était en rupture avec les pratiques habituelles de l'école primaire. Épreuve déroutante et salutaire, qui a sou-

- (2) Par exemple chez les sixièmes d'excellence du lycée français de Londres où je suis intervenu sur le thème de l'aide au travail.
- (3) Encore que la notion même de « lecture » comme pratique centrale du collège est également récente.

vent contraint à des prises de conscience et des remises en cause (4). Et, pour ce qui est de l'évaluation à l'entrée en CE2, les maîtres avaient, davantage que leurs collègues de sixième, à tenir compte de manière précise des « consignes aux enseignants », souvent détaillées et contraignantes et étaient placés du coup dans une position inhabituelle de « lecteurs de consignes » (5).

Les questions émergent donc. Parfois elles restent confinées dans le domaine étroit du « technique » : comment améliorer la formulation de la consigne, comment donner de « bons conseils », comment « simplifier » ? Mais on sait bien que modifier le thermomètre ne change pas la température. En fait, ce que nous pouvons observer lors d'échanges avec les enseignants, c'est l'hésitation entre deux attitudes :

- poursuivre le rêve de la « consigne idéale » ou des « conditions idéales » pour que chacun puisse comprendre, qui correspond à l'utopie d'un langage transparent ;
- donner une place centrale à l'activité intellectuelle de l'élève.

Certes, la formulation de la consigne par l'enseignant a son importance, mais tout se joue dans le face à face, souvent solitaire, de l'apprenant et de la consigne de travail, ce qu'elle représente pour lui, le sens qu'il lui donne et qui ne correspond pas forcément aux intentions de l'enseignant.

De même existent deux tentations opposées qui sont autant de dérives :

- isoler exagérément la question des consignes, en oubliant tout ce qui est en jeu autour ;
- la noyer au contraire dans un ensemble confus où sont mélangées toutes sortes de problèmes bien différents.

On ne peut guère aujourd'hui oublier l'importance des consignes, mais il est sans doute possible d'aller beaucoup plus loin qu'un simple constat stéréotypé. Nous voudrions ici proposer de plonger davantage au cœur des séances de travail, en cherchant à décrire le cheminement qui mène la consigne de son élaboration par l'enseignant à son exécution par l'élève, en prenant comme axe d'interrogation : *à quoi pense chacun des acteurs de l'acte pédagogique, l'un lorsqu'il met en place la tâche scolaire, l'autre quand il la met en œuvre, tant bien que mal ?*

## 2. FINALITÉS ET FONCTIONS DES CONSIGNES DANS LA CLASSE

Donner des consignes fait bien partie du rôle classique de l'enseignant. Il y aurait à établir le nombre de consignes données dans une journée à une classe ordinaire : il est considérable en fait. Dès le matin, le maître indique de rentrer en

- (4) On lira avec profit le numéro 27 de *Education & Formations*, août 1991 consacré à l'évaluation des acquis des élèves.
- (5) Il y a à une opportunité pour une réflexion lors de formations ou de journées d'échanges sur l'enseignant face à des consignes de passation d'épreuves, avec en l'occurrence une délimitation stricte de la part de l'oral et de la répétition tranchant avec le flou de nombre de pratiques ordinaires.

*silence, de prendre son cahier, puis donne des directives diverses pour que les élèves travaillent, cherchent, apprennent. Se suivent les passez à l'exercice suivant ; regardez bien les mots en caractères gras : pourquoi à votre avis sont-ils ainsi mis en valeur ?, cherchez dans le dictionnaire la nature de ce mot, n'oubliez pas ce qu'on a dit la dernière fois !, sans oublier arrêtez de bavarder, ou levez le doigt avant de poser votre question !* Tout cela, d'une certaine façon, est une succession de consignes.

Mais bien disparates, bien hétérogènes. Certaines sont orales, d'autres écrites, d'autres mixtes ; certaines sont plutôt des conseils, d'autres des injonctions impératives. Certaines sont répétées plusieurs fois et font partie de la routine ; d'autres sont bien précises et invitent à un travail autonome (*débrouillez-vous tout seuls*) entrecoupées cependant par des aides si... l'enseignant est de bonne humeur ou *compréhensif* ce jour-là !

Proposons d'abord de mettre un peu d'ordre en établissant une typologie, que, cependant, à peine formulée nous nuancerons fortement :

- certaines consignes ont surtout une fonction d'organisation. Leur but est bien l'action immédiate : la mise au travail dans la classe, ou la mise en ordre (créer les conditions pour qu'un travail puisse se mener). Il n'est pas sûr que les élèves soient bien conscients de la différence considérable qui existe entre la consigne organisationnelle et la consigne du deuxième type, liée aux apprentissages, et il y aurait là sans doute une piste de travail pour les enseignants soucieux de mieux faire saisir par leurs élèves le sens de ce qui se joue dans la classe ;
- les consignes purement scolaires n'ont pas pour vocation le « faire », mais l'« apprendre ». Mettre le texte au passé composé, écrire la recette de la tarte en employant des verbes à l'impératif, relever les moyens utilisés pour nommer le héros sans faire de répétitions, tout cela n'a pas d'intérêt en soi. Ce sont autant de moyens d'apprendre, de maîtriser un certain usage de la langue, etc. Tout cela est loin d'être évident pour les élèves qui cherchent avant tout à « bien faire leur métier d'élève » et à accomplir des tâches parcellisées, qu'elles aient ou non du sens (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Rochex, 1995).

Deux registres donc pour les consignes, l'un que l'on pourrait rattacher au domaine de la socialisation (les règles, les manières de fonctionner « ensemble »), l'autre du domaine du cognitif. Mais les choses ne sont pas si simples.

Pour beaucoup d'élèves, par exemple, le recopiage d'un article du dictionnaire ou le coloriage d'une carte sont davantage des actions nécessaires pour se conformer à l'image d'un élève qui respecte bien les règles que des outils au service d'un apprentissage éventuel. Ce sont d'abord des actions à accomplir *parce que le maître l'a dit*, selon une conception taylorienne du travail scolaire (6).

(6) Bernard Charlot parle de la « docilité » de certains élèves devant ce que le prof a dit de faire qui vient de ce qu'ils « confondent la tâche et le savoir » (*Enseigner en ZEP*, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 1997)

Indispensable est à cet égard une réflexion avec les élèves sur les consignes présentées **sous forme interrogative**. Quand celles-ci sont-elles des « consignes » ? Sans doute quand celui qui pose la question connaît la réponse et attend de l'autre précisément cette réponse ou une réponse avoisinante. A l'école, la présence de ces « fausses questions » est massive, ce qui est assez rare dans la vie sociale (en dehors des jeux télévisés peut-être et des dialogues à vocation éducative entre parents et jeunes enfants). Sans doute d'ailleurs faudrait-il largement développer les questions *dont on ne connaît pas a priori la réponse* : questions d'explicitation, facilitant la métacognition ou questions de l'enseignant invitant à une recherche ouverte, non balisée à l'avance, ou encore questionnements d'élèves entre eux, suite à un exposé par exemple...

Pour les élèves, il n'est pas sûr que les questions sur les textes par exemple soient bien assimilées à des consignes, d'autant, nous y reviendrons plus loin, qu'elles contiennent bien des ambiguïtés (7).

Premier travail donc de décantation : comprendre la fonction fondamentale de la consigne scolaire et surtout ce qu'elle a de spécifique, sa finalité pédagogique et didactique. Mais le maître lui-même est-il toujours exempt de la « tentation tayloriste » ?

Cette première distinction, dont on voit bien les limites, débouche aussi sur d'autres, tout aussi fondamentales. Ce qui nous amène à introduire d'autres typologies :

- La consigne a-t-elle pour but de « faire entrer l'élève dans la tâche », par exemple dans un texte, de l'aider donc (on pourrait l'appeler alors consigne *formative* ou *facilitatrice*) ? L'objectif n'est pas forcément que l'élève sache répondre, mais qu'il puisse entrer dans une démarche de recherche active, de réflexion.
- La consigne a-t-elle pour but de vérifier des connaissances, est-elle une consigne de *contrôle*, le but étant bien que l'élève réponde correctement, ne se trompe pas ?
- La consigne a-t-elle pour but d'établir un état des lieux initial selon que les élèves savent ou non y répondre ? Elle a ici une fonction *diagnostique*.

Il nous est souvent arrivé de demander lors de formations à des enseignants de répondre à la question « impossible » : qu'est-ce qu'une bonne consigne ?

On note deux types de réponse :

- certains recherchent des critères *absolus*. Pour eux, par exemple, une « bonne » consigne doit être *comprise* et *pouvoir être effectuée par la majorité des élèves*, d'où des exigences de simplicité, de clarté, etc.

(7) Elles sont faussement fermées : « tel personnage vous paraît-il sympathique ? » où il s'agit surtout de justifier un point de vue et non de donner une opinion ; ou encore bien imprécises : « qu'est-ce qu'un ocelot ? » où la réponse peut osciller entre « animal », « félin », « félin d'Amérique », etc. Voir l'intéressant article de Hélène Sabbah : « Quand les questionnaires répondent aux questions », *Cahiers pédagogiques* n° 369, décembre 1998, Du bon usage des manuels



- d'autres indiquent qu'il n'y a pas de « bonne réponse » ou du moins que l'essentiel est *l'adaptation à l'objectif visé*. Une consigne du coup peut être parfois complexe, presque « infaisable » la première fois, dans un processus formatif qui nécessite aide et explicitation, parfois au contraire très simple lorsqu'il s'agit de contrôler une connaissance ou un savoir-faire précis, parfois très explicite, parfois au contraire contenant un implicite en principe partagé suite à un apprentissage, l'implicite par exemple des critères d'évaluation ou des procédures méthodologiques apprises précédemment.

On vérifie sans mal que les premiers pratiquent plutôt une pédagogie centrée sur *l'enseignement*, pour lesquels il s'agit surtout de tracer et baliser le parcours que l'élève va effectuer et qui laisse à celui-ci peu d'autonomie. Ils ont souvent peu de confiance dans ses capacités à faire preuve de souplesse et d'adaptabilité.

Les seconds, en revanche, pratiquent un enseignement bien plus varié et diversifié, plus centré sur *l'apprentissage effectif des élèves*. Les consignes sont pour eux un outil, un dispositif, un élément dans une stratégie plus globale.

La réflexion sur les fonctions de la consigne ne peut qu'aider l'enseignant à effectuer ces bons choix qu'il doit sans cesse opérer avant et pendant ses cours : intervenir ou laisser faire, simplifier ou confronter l'élève à la complexité, expliquer ou aider à comprendre, y compris aider à comprendre qu'il est normal de ne pas forcément comprendre.

### 3. FORMULATION ET TRAITEMENT DES CONSIGNES

Venons-en maintenant plus précisément au parcours qui mène de l'élaboration de la consigne à l'activité de l'élève en classe. D'abord, qu'en est-il de la formulation par l'enseignant ?

Des enquêtes restent à mener sur le sujet : les consignes données sont-elles majoritairement élaborées par l'enseignant lui-même, tout seul ou avec ses collègues, ou sont-elles reprises de manuels ou recueils d'exercices, livres du maître, etc. ? Des formules de compromis existent aussi : reprise d'exercices ou de questionnaires avec transformations (dans le sens d'une « simplification » ou d'une plus grande explicitation bien souvent). On sait que, par exemple au collège, les professeurs de français plébiscitent les manuels « où il y a beaucoup d'exercices » et où donc ils peuvent opérer des choix dans une gamme vaste.

#### 3.1. En amont : les choix de l'enseignant

De manière plus ou moins confuse, et qu'on voudrait plus consciente, l'enseignant répond à un sorte de cahier des charges, à partir de questions qu'il se pose (ou auxquelles il répond de manière implicite, sans les avoir définies) :

- Pourquoi je donne cette consigne-là ? Quel est mon objectif ? S'agira-t-il de « contrôle » ou de « mise en activité et en recherche » ?

- 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, l'introduction d'une certaine complexité ne risque-t-elle pas de m'interdire d'évaluer ce qui est vraiment en jeu ? Ce qui risque d'être évalué serait alors uniquement la compréhension de la consigne, et parfois même avant tout la maîtrise de sa forme linguistique (Tomassonne, 1991)
- Est-ce qu'il est nécessaire d'explicitier, de décomposer la consigne ? Est-ce que cela va aider l'élève ou, par une sorte d'effet pervers, cela ne risque-t-il pas au contraire de compliquer les choses pour lui ? Ou de supprimer toute difficulté ?
- Est-ce que j'ai besoin d'être très minutieux dans la présentation de la réponse (lorsqu'on demande de mettre en évidence tels mots, va-t-on attacher de l'importance à ce que ce soit *souligné* ou *encadré* par exemple ?), ou est-ce que je peux laisser une marge d'autonomie dans cette présentation tenant compte en particulier des différents profils d'élèves ?
- Est-ce que je vais me préoccuper de la manière dont vont être données ces consignes ? Comment vais-je intervenir pendant ce travail que je donne ? Apporterai-je des aides ? Est-ce que je prévois des attitudes différentes prenant en compte la diversité des élèves (pédagogie différenciée) ? Y aura-t-il oralisation, totale, partielle de la consigne écrite ?
- Combien de temps vais-je accorder aux élèves pour effectuer cet exercice ? Le facteur temps sera-t-il un critère de réussite important ?

Pratiquer explicitement ce genre de questionnements (auquel on peut s'entraîner en formation) oblige le maître à entrer davantage dans la démarche des élèves, dans leurs représentations et l'aidera, pendant la séquence pédagogique, à être à l'affût de leurs réactions, à les solliciter pour qu'ils s'expriment sur leurs difficultés et leurs manières de procéder. Bien des questionnaires ou consignes de manuels seraient à revoir complètement si ce questionnement était correctement effectué.

### **3.2. La formulation des consignes : des exigences contradictoires**

Nous prendrons deux exemples de consignes de lecture, en montrant les problèmes qu'ils soulèvent. Dans le premier cas, une remise en question des formulations s'avérerait indispensable ; le second oblige le maître qui l'utilise à être bien au clair sur ce qu'il demande et ce qu'il peut exiger.

#### **Premier exemple :**

Questions de lecture sur le conte *La chèvre et les sept biquets*, CE1 (Delagrave, *Horizon lecture* 1987, collection Lelouch-Thiriot)

- *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.

On se rend bien compte que la plupart de ces questions se situent dans le plus grand désordre, tantôt faisant appel à une lecture sélective du texte, tantôt à une interprétation, tantôt à des connaissances culturelles extérieures au texte. Cette cascade de questions mêle des tâches qui obligent à un traitement local du texte (la dernière question), ou à un aller et retour entre un traitement local et un traitement global du texte (le nombre de personnages), des tâches faussement simples (« ce qu'on pense de l'histoire » - ce qu'on pense de l'attitude des biquets, la morale de l'histoire, ou du côté passionnant du récit, du suspense ?) et des tâches extrêmement complexes (le rappel d'une autre histoire : en sélectionnant quels traits pertinents ? le fait que les animaux se comportent comme des humains, qu'on retrouve la même structure dans d'autres contes, avec d'autres personnages, qu'il y a un loup comme dans... ?). Bien sûr, chaque question peut avoir son intérêt si elle suscite dans la classe une discussion et peut être prétexte à une classification, à une approche du conte, à un travail de lecture pour sélectionner des informations. Mais alors, il ne s'agit pas de questions directement pour l'élève, mais de pistes pour le maître, pistes assez rudimentaires toutefois...

### Deuxième exemple :

Il s'agit d'un questionnaire qui a servi à la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère à tester les compétences en lecture d'élèves de fin CM2 et de cinquième, comparativement (sur le même texte) en 1990.

Soit cet extrait de *Sans famille* (Hector Malot)

En Angleterre les courses de chevaux ne sont pas ce qu'elles sont en France, un simple amusement pour les gens riches qui viennent voir lutter trois ou quatre chevaux, se montrer eux-mêmes, et risquer en paris de l'argent -, elles sont une fête populaire pour la contrée, et ce ne sont point les chevaux seuls qui donnent le spectacle : sur la lande ou sur les dunes qui servent d'hippodrome arrivent quelquefois plusieurs jours à l'avance des saltimbanques, des bohémiens, des marchands ambulants qui tiennent là une sorte de foire. Nous nous étions hâtés pour prendre notre place dans cette foire, nous comme musiciens, la famille Driscoll comme marchands.

Questions :

1. Où se déroulent les courses de chevaux en Angleterre ?
2. D'après ce texte, quelle catégorie de gens assiste aux courses de chevaux en France ?
3. Qui va voir les courses de chevaux en Angleterre ?



On a pu noter le grand nombre d'échecs d'élèves à la troisième question, avec une faible amélioration du CM2 à la cinquième.

Mais ce qui nous intéressera ici, ce sont les réactions d'enseignants, prompts à remettre en cause la formulation des consignes, pas assez explicites à leur goût. Que signifie le « où » de la première question ? Faut-il préciser « le genre d'endroits » ou même « le genre de terrain » au risque précisément de ne pouvoir tester la capacité d'élèves à prendre du recul, à ne pas en rester à une prise d'information trop simpliste, leur capacité aussi à décoder ce que signifie « où » (qui signifie tantôt « dans quel pays ? », tantôt « dans quelle région ? », tantôt « dans quel type d'endroit ? » etc.)

De même, l'évaluation de la capacité à « généraliser », à catégoriser est bien mise en œuvre avec la question 3. Mais quelle est la réponse exigible ? Est-elle la même en CM2 et en cinquième ? Est testée aussi la capacité à se servir d'une question pour répondre à une autre : la catégorie « gens riches », réponse de la question 2 permet *a contrario* de mieux trouver la réponse à la question 3 (dans l'idéal, « catégories populaires », mais quel élève de l'école primaire saurait ainsi se servir de tels concepts sociologiques ?).

On peut aussi se demander ici quelle est, dans la réussite ou l'échec des élèves face à ces questions, la part de la compréhension des consignes, de l'habileté à les traiter, à se servir d'éventuelles stratégies apprises par rapport à d'autres compétences de lecture (par exemple, un certain maniement de la syntaxe des phrases négatives et de la relative pour répondre à la question 2 sans faire de contresens, ce qui a peu à voir avec les consignes). Lorsqu'on se lance avec des enseignants sur ce genre de problèmes, on se pose bien les questions fondamentales de l'enseignement : qu'est-ce qu'on attend des élèves ; en quoi les « obstacles » sont-ils formateurs ; comment délimiter la fameuse « zone proximale de développement » de Vigotsky... On est loin d'une « simple question de formulation » !

### **3.3. Des paramètres de différentes natures à prendre en compte**

Une fois les consignes élaborées, sélectionnées, l'épreuve de vérité commence. Que va-t-il se passer une fois la porte de la salle de classe franchie ? Que va-t-il rester de ce qu'on a prévu ? A-t-on *prévu l'imprévisible* ?

De nombreux paramètres entrent en ligne de compte. Ainsi :

- le support et la présentation matérielle des consignes ;
- les modalités prévues pour permettre aux élèves d'aborder les consignes (dispositifs, « règles », gestion de l'espace et du temps) ;
- la part du maître, ses choix et prévisions en matière d'intervention au cours de l'exécution de la consigne ;
- l'articulation entre les consignes et le reste du cours ;
- la prise en compte de la diversité des élèves, et la marge de variabilité autorisée dans l'exécution des consignes.

Examinons de plus près ces paramètres, pour nous permettre d'y voir plus clair sur ce qui se passe, au-delà des intentions, dans la réalité de la classe.

#### • Les supports

La présentation matérielle des consignes ne doit sans doute être ni sous-estimée ni surestimée. Elle a d'ailleurs une importance inégale selon les élèves, plus ou moins « dépendants à l'égard du champ » (Witkin et Huteau), autrement dit fortement gênés ou non par un contexte de faible lisibilité par exemple. Et bien entendu, les plus faibles lecteurs auront plus de mal avec une présentation défectueuse qui mobilise leur énergie et leur impose une surcharge cognitive inopportune. En même temps, ne convient-il pas de déployer une grande variété de modes de présentation et d'entraîner les élèves à ne pas être trop prisonniers de « coutumes didactiques » (Astolfi, 1997) ou plus trivialement de « manies » de l'enseignant ? Un juste équilibre est à trouver entre la création de réflexes qui risquent de nuire aux décontextualisations ultérieures et la déstabilisation que peut constituer une trop grande diversité des modes de présentation.

Prenons quelques exemples de « dilemmes » à résoudre constamment :

- Faut-il numéroter toutes les consignes données et se refuser à mettre ensemble sous le même numéro deux tâches différentes, quand on sait que cela entraîne des oublis en nombre non négligeable ? Ou apprendre aux élèves à compter eux-mêmes le nombre de tâches à accomplir, à numéroter ce qui ne l'est pas, etc. ?
- Faut-il présenter de la manière la moins dérangeante possible les consignes, éviter à tout prix les « pièges » ? Sans doute peut-on critiquer telle demande, lors de l'évaluation nationale de sixième, de « cocher les cases si la réponse est négative », car on heurte une habitude qui est de cocher ce qui est positif (comme le savent bien ceux qui préparent des enquêtes ou sondages). Mais, dans bien d'autres cas, n'est-il pas intéressant de varier les modes de présentation d'une même réponse (*souligner, surligner, encadrer, recopier...*) afin de former un lecteur *flexible* capable de s'adapter à bien des situations ? Le questionnaire de lecture doit-il être placé avant ou après le texte ? Ou ne faut-il pas plutôt former l'élève à trouver un mode de lecture pertinent, parfois en rupture avec ce que des normes rigides lui inculquent parfois ?
- Les consignes doivent-elles être bien détachées, typographiquement, des « données », de la partie informative, avec mise en valeur particulière (caractères différents...) ou est-ce à l'élève de comprendre où se trouve la partie injonctive de l'exercice ?

Dans tous ces cas, l'enseignant ne peut trancher dans l'absolu : il a à considérer en chaque occasion l'objectif poursuivi, le contexte et peut-être aussi de savoir où en est l'élève dans l'apprentissage méthodologique de la lecture de consignes.

### • Le temps de la communication des consignes

Autre point essentiel : le moment de *distribution des consignes*, à l'écrit mais aussi oralement. Ne convient-il pas de le détacher du reste du cours, afin d'inciter les élèves à « porter leur attention » sur ces consignes ? Lorsqu'on demande aux élèves quand il faut être attentif en classe, peu répondent : « lorsque le professeur donne un travail à faire » (8). Or, il s'agit d'un moment-clé qui peut être isolé de diverses façons :

- en ne le rejetant pas en fin d'heure lorsqu'il s'agit d'un travail à faire pour plus tard, mais au contraire en lui consacrant du temps, un temps qui est déjà la première étape du travail ;
- en l'accompagnant d'invitation à se concentrer, à se répéter mentalement la consigne ou à se la redire avec son voisin (pas la relire, mais la mémoriser à court terme) ;
- en ne mêlant pas ce moment à d'autres occupations (distribution simultanée de feuilles, surcharge d'informations orales) et en sachant là encore combiner l'aide nécessaire et la construction d'une autonomie personnelle par les élèves.

Ce dernier point nous conduit à examiner de plus près l'attitude de l'enseignant durant la mise en activité des élèves.

### • Intervenir ou *les laisser faire* ?

Revenons sur les choix de l'enseignant, déjà évoqués plus haut. Il s'agit bien ici de savoir pour lui s'il doit ou non « intervenir » :

- va-t-il laisser les élèves « se débrouiller » avec une consigne parfois complexe, ne pas trop vite répondre aux demandes d'explicitation au risque de provoquer l'irritation ou l'incompréhension des élèves (qu'on évite cependant si on a fixé des règles du jeu, si on a clairement expliqué... qu'on n'expliquerait pas) ?
- va-t-il refuser le coup de pouce qui va permettre aux élèves d'entrer dans la consigne, leur donner la clé qui leur manque, sans laquelle ils vont s'enfermer et échouer ?

En fait, l'enseignant a, là aussi, à jongler entre exigences contradictoires :

- Il sait que bien des élèves ont besoin, pour pouvoir recevoir valablement une explicitation, une aide, d'avoir auparavant erré, tâtonné, de s'être approprié la consigne (d'où l'intérêt de la prise de connaissance des consignes en petits groupes, avec possibilité d'échanges sur ces consignes, fût-ce pendant un temps bref). Ils en ont besoin, mais ne s'en rendent pas forcément compte et attendent trop du professeur (9) ;

(8) Les élèves déclarent d'ailleurs qu'il faut être attentif « tout le temps » et ont bien du mal à sortir de cette vision stéréotypée et quasi-moralisatrice du cours (cf. *L'attention des élèves*, GRAF de la MAFPEN d'Amiens, CRDP de Picardie, 1998)

(9) C'est, selon J.Y.Rochex, la caractéristique des élèves plutôt en échec que d'attendre tout du professeur. Quand ils ne comprennent pas, ils demandent à celui-ci plutôt que d'abord chercher par eux-mêmes des pistes de solutions.

- En même temps, il n'ignore pas qu'il est difficile parfois d'entrer dans la tâche sans une aide, sans un accompagnement, que la contrepartie d'une consigne difficile réside dans cet accompagnement judicieux qui évite les décourageantes débauches d'énergie « pour rien ».

On retrouve en fait l'importance des choix initiaux, de la conscience des objectifs toujours plus ou moins présente chez l'enseignant (du moins est-ce souhaitable).

Pour se référer à nouveau aux travaux de Vigotsky, on peut utiliser les notions d'étayage et de désétayage. Les consignes très guidées du départ peuvent peu à peu être formulées et travaillées de telle sorte que l'élève sache refaire seul ce qu'il a appris accompagné. En même temps, certaines consignes initiales peuvent, au contraire, être « floues » dès qu'il s'agit soit de mettre les élèves devant une situation-problème ou de faire émerger des représentations. Et, par la suite, devenir plus rigoureuses, ou du moins plus fermées.

#### 4. PISTES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

Comment mettre en place un travail qui facilite l'activité des élèves sans pour autant supprimer les difficultés ? Comment intégrer à la démarche didactique elle-même l'apprentissage de ce type de rapport à la langue que représente la lecture des énoncés et consignes ? Nous voudrions ici seulement indiquer quelques pistes que nous avons expérimentées en collège et que de nombreux enseignants ont commencé à emprunter.

##### 4.1. Favoriser des démarches métacognitives

La première piste proposée concerne le recours à des pratiques favorisant chez les élèves les démarches métacognitives (Grangeat, 1997). Ainsi, une des manières les plus efficaces d'aider en sauvegardant l'apprentissage de l'autonomie (ce qu'on pourrait appeler : « aider à se passer d'aide ») consiste à opérer des jeux de renvoi de la question (*tu me demandes s'il faut recopier la phrase, qu'est-ce que tu en penses ? qu'est-ce qu'on te dit exactement ?*, etc.).

De même, chaque consigne possède un « avant », un « pendant » et un « après ». On peut aider l'élève à convoquer l'amont et l'aval, en lui demandant de faire appel à ses souvenirs (*on n'a pas déjà vu une consigne du même genre ? à ton avis, qu'est-ce qu'il faut savoir pour répondre à cette question ?...*) ou d'anticiper sur le résultat (*qu'est-ce qu'on attend comme réponse d'après toi ?*, imagine dans ta tête la copie achevée, est-ce que ce que tu es en train d'écrire correspond à cette image ?).

A travers la verbalisation à propos des consignes, on visera en fait le développement de la capacité à planifier la tâche, à se la représenter, à anticiper le résultat final. Nous y reviendrons plus loin.

## 4.2. Mettre en place des outils de référence

Deuxième aspect du travail sur les consignes : la mise en place d'outils de référence. Cela peut être des affiches, des fiches collectives ou individuelles, mais encore des sortes de règlement qui évitent l'arbitraire (le maître qui répond ou non à la demande, selon les jours). Ainsi, pour des devoirs de type sommatif, on peut pratiquer un dispositif de ce type : *on doit commencer son travail sans poser de questions, celles-ci pourront être posées au bout de dix minutes précises*, lors d'une "pause-aide", selon un tour de parole organisé, avec interdiction de poser la même question qu'un camarade (ou tout autre dispositif du même type).

Les élèves sont tout prêts à accepter ce genre de « mise en scène » et à comprendre le rôle complexe de l'enseignant (entre trop d'aide et pas assez) si on prend le temps de la mise en place, si on accepte les réticences ou résistances initiales, si on est patient et si cela s'insère dans une pédagogie globalement centrée sur les besoins des apprenants et non sur la toute-puissance du maître.

Mais, comme nous l'avons dit plus haut, si les consignes ont à voir avec le respect de certaines règles, celles-ci ne sont pas de même nature que celles qui concernent le « vivre ensemble » et la socialisation. Il serait dangereux de les mélanger et d'introduire ainsi des aspects moraux là où il y a surtout fonctionnalité et exigences purement pédagogiques. Cela aussi demande à être travaillé avec les élèves.

## 4.3. Engager à une réflexion sur le sens des consignes à l'école

Troisième piste : inviter les élèves à réfléchir au sens même des consignes à l'école. On peut ainsi s'interroger en classe sur le pourquoi des consignes à l'école, établir avec les élèves les typologies que nous avons évoquées au début de cet article. Pourquoi donc toutes ces injonctions et ces interrogations ? Et comment fait l'enseignant pour les fabriquer (ou l'auteur de manuel, qui est aussi un enseignant, ce que les élèves ne savent pas forcément) ? Fait-on entrer les élèves dans « le secret des dieux », dans les coulisses ? Le meilleur moyen pour cela n'est-il pas d'ailleurs de les mettre eux-mêmes en position de fabricants de consignes, et « pour de vrai » (interrogation pour une autre classe, ou consignes à faire faire par l'autre moitié de la classe) ? Cette pratique semble se répandre. Encore faut-il ne pas la gadgétiser, mais au contraire l'intégrer à une démarche d'ensemble, où, par exemple, on invitera aussi les élèves à porter un jugement critique sur des consignes, celles des camarades comme, pourquoi pas, celles du professeur ou du manuel. Le travail sur les consignes, moyen de relativiser l'« autorité » et d'acquérir un recul critique ? (10)

### Un exemple :

On a projeté, en sixième, 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.

(10) On peut se reporter au très stimulant chapitre « Réécrire des énoncés et problèmes numériques » de Groupe EVA, 1996



Cela donne :

- en mathématiques : *imaginez la taille d'un dinosaure, d'un petit et d'un grand/mesurer la taille de son cou/pourriez-vous les mesurer les dinosaures/*

- en français : *écrire un résumé sur les dinosaures/pour quoi ils sacrifient leurs enfants, pourquoi ils quittent la terre pour une autre terre (?)*

Et pour les « appréciations » sur ces consignes, respectivement :

- *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 (sic) est très bien/toutes ces questions sont intéressantes et remarquables.*

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

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

Il est souvent bien ingrat, ce long travail de construction avec les élèves d'une réflexion sur les consignes données. Les résultats, souvent modestes, sont plus d'une fois décourageants. L'aspect ludique (« jouer au prof », « coller ses camarades », etc.) ne se maintient pas forcément dans le long terme. Il heurte les habitudes éducatives d'un certain nombre d'élèves déroutés alors par cette pédagogie qui les sollicite trop et se situe en rupture avec une passivité confortable. Les décalages avec les pratiques d'autres enseignants peuvent aussi être source de déstabilisation, d'où l'importance du travail en équipe. La question des consignes ne devrait-elle pas être un des points forts de tout projet pédagogique collectif, avec établissement d'un minimum de cohérence et de conduites communes ?

#### **4.4. Intégrer la différenciation pédagogique à la démarche globale**

Précisons : intégrer la différenciation pédagogique ne signifie pas procéder à une simplification forcée pour les uns, et réserver une activité plus complexe pour les autres. Nous avons plus d'une fois remarqué la tendance de certains enseignants à sous-estimer les capacités des élèves à comprendre en situation des consignes qui paraissent sur le papier « difficiles » (11), à imagi-

(11) Stupéur de certains quand on leur donne le pourcentage effectif de réponses, lors d'évaluations nationales, à telle ou telle question jugée bien difficile. En décalage avec leurs pronostics pessimistes. On sait que le pessimisme prédictif est le meilleur agent d'un contre-effet Pygmalion : croire à l'échec fait échouer...

ner des problèmes de vocabulaire là où il n'y en a pas (12), à envisager des difficultés qui, dans le contexte, n'apparaissent pas. Et on a pu noter qu'ils rechignaient souvent à laisser certains élèves s'appropriier, lors de la séquence, la consigne par eux-mêmes, et décevoir leur attente d'une demande d'explication d'un mot décisif, quitte à succomber à l'« effet-Topaze » (13).

Pour autant, la différenciation « simultanée » (14) reste nécessaire. Là encore, le maintien d'exigences fortes est à concilier avec un refus de l'« indifférence aux différences ». Cela peut prendre de nombreux aspects :

- une décomposition plus grande de la consigne pour les uns, des formulations plus ramassées, plus denses pour les autres (15) ;
- la présence de fiches d'aide à la compréhension, à disposition d'élèves qui le souhaitent ;
- une gestion souple du temps qui permet à certains d'accomplir le même travail que d'autres, mais avec une durée plus longue ;
- un accompagnement plus grand pour certains élèves, conçu cependant davantage sur le mode de la régulation et du pilotage que sur celui de l'« explication » qui supprime les difficultés. Le plus difficile consiste alors sans le refus d'intervention pour les élèves plus autonomes (16).

Mais, la différenciation ne consiste pas seulement à intégrer les différences de « niveau ». Elle s'élargit à la prise en compte de différentes façons d'aborder les consignes, elle renvoie à la diversité des profils d'apprentissage, des stratégies personnelles, des styles cognitifs (17).

Quelques exemples :

- On mobilise les modes d'évocation différents en invitant à intérioriser la consigne visuellement ou verbalement (la revoir dans sa tête, la répéter dans sa tête, la redire à un camarade) ;

- 
- (12) et en revanche, de négliger les problèmes de polysémie, de circulation de sens d'une matière à l'autre de mots trop évidents, d'oublier le travail sur les mots-outils comme les déterminants (« le » ou « un » dans une consigne, cela peut changer tout, surtout en mathématiques par exemple !)
- (13) aider tellement que la difficulté est supprimée, comme la célèbre dictée où *les moutons* sont lus *les moutonsses*.
- (14) Par opposition à la différenciation successive qu'on appellera plutôt « diversification », cf. à ce sujet mon ouvrage *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP, 2001
- (15) Faisons remarquer qu'alors, la consigne « facile » est la plus « longue », contrairement à ce qu'affirment spontanément nombre d'enseignants pour qui une « bonne » consigne est plutôt « courte ». De même convient-il de faire prendre conscience aux élèves plus en difficulté qu'un énoncé « long », s'il demande un plus gros effort apparent de lecture, rend souvent les choses plus faciles.
- (16) Alors qu'il est bien plus valorisant et intéressant de « s'occuper » de ceux-ci. Là encore, des règles claires et explicites permettent de se consacrer à certains élèves et de le faire comprendre aux autres.
- (17) Voir à ce sujet la synthèse de Jean-Pierre Astolfi dans le n° 336 des *Cahiers pédagogiques* « Aider à travailler, aider à apprendre », septembre 1993

- On alterne des moments favorisant plutôt la *réflexivité* (pause avant de commencer un travail, où l'on récapitule par exemple tout ce dont on a besoin pour le faire, où l'on anticipe sur le résultat final, où l'on surseoit à l'exécution immédiate) et des moments qui répondent mieux à un profil *impulsif* (réponses immédiates, au risque de se tromper) (18) ;
- On présente des consignes très fermées, laissant peu de place aux variations possibles dans les réponses, à côté de consignes ouvertes et permettant aux élèves une marge importante de choix. Le QCM n'exclut pas la consigne provocatrice d'une situation-problème, et réciproquement ! De même, les parcours pour l'exécution de la consigne peuvent être ou non très balisés.

Cette diversification peut apparaître aux yeux des élèves comme incohérence. Aussi est-il fructueux de l'accompagner d'explicitations par l'enseignant, de mises au point collectives, de moments de régulation.

#### 4.5. Mettre en place des activités « décrochées » d'entraînement

On pourrait contester cette option et estimer que le travail sur les consignes ne peut se faire qu'*in medias res*, en situation. Les dérives de la méthodologie « sans contenus » ont souvent été dénoncées et il n'est pas sûr que des transferts puissent s'opérer du travail sur des compétences générales dont la compréhension des consignes au quotidien des élèves confrontés aux savoirs scolaires. Dans un très stimulant article, Julo (1993) montrait bien que « ce n'est pas l'apprentissage de méthodes d'analyse qui peut permettre d'améliorer la capacité de lecture et de compréhension des énoncés de problème » et ne voyait l'intérêt d'activités spécifiques et générales que comme moyen de « sensibiliser » les élèves, de provoquer des débuts de prise de conscience. Nous partageons bien cette position et craignons tout réductionnisme dans le traitement du problème des consignes (comme on le voit malheureusement dans certains manuels de français qui consacrent parfois un chapitre à la question des consignes, très superficiellement). Mais, à condition de les placer dans une stratégie d'ensemble, nous soutiendrons l'idée d'« activités décrochées » pour reprendre la formulation des équipes pilotées par H. Romian à l'INRP, dans un autre contexte. C'est ainsi qu'on peut amener les élèves :

- à opérer des classements de consignes ou de questions, selon plusieurs critères, puis d'en inventer en rapport avec des objectifs différents, ou de créer des questionnaires portant sur des textes (questions dont la réponse se trouve dans le texte, directement, en l'interprétant, ou en dehors du texte.) - Giasson, 1990 ;
- à mettre en relation leçons et exercices, questions et réponses sur plusieurs supports ;

(18) L'enseignant doit, s'il veut mettre en œuvre une variété pédagogique dans ce domaine, lutter contre l'exclusivisme de ses propres habitudes. Pour certains, l'erreur est un scandale : mieux vaut ne pas répondre que de se tromper. Pour d'autres, « tant pis si on se trompe » est la devise de leur système personnel, plus axé sur « l'intolérance à l'incertitude »...

- à trier, à partir de simulations de situations où des élèves imaginaires, après distribution de consignes, posent des questions au professeur : se demander si ces questions sont légitimes ou non. On peut ensuite transposer à des situations réelles, vécues dans la classe.
- à réfléchir autour de textes parlant de consignes (par exemple le fameux « problème » des *Contes du chat perché* qui permet une belle réflexion sur le sens du travail scolaire). La « consigne » scolaire –et non scolaire– peut être un thème d'étude très riche englobant des textes littéraires et en même temps s'ouvrant à toutes les disciplines.
- à fabriquer des outils ou des exercices et à en faire une analyse critique en groupes par exemple ; (par exemple : retrouver la consigne manquante, ou, à partir de réponses à des questions sur un texte, retrouver quelles étaient ces questions, et éventuellement : à quoi cela sert de poser ces questions) ;
- à se situer à partir de cas fictifs d'élèves face à des consignes : comment chacun se situe-t-il, et comment chacun agit-il dans la même situation (ce qui permet à la fois à l'enseignant d'observer les conceptions de ses élèves et à ceux-ci d'en prendre conscience).

Aux objections déjà exposées, on peut en rajouter d'autres pour remettre en cause ce type d'activités :

- Ce genre de pratiques ne va-t-il pas favoriser les élèves déjà autonomes, conscients de leurs manières de faire, capables de prendre du recul, habitués à un mode d'éducation où la question du *pourquoi c'est comme ça* ? n'est pas incongrue, bien au contraire, où la souplesse est érigée en valeur-clé ? (19)
- Tient-on toujours compte de l'âge des élèves ? Est-il sérieux de proposer le même genre de travail finalement du cours préparatoire à la terminale ?
- Les élèves vont-ils vraiment entrer dans ce genre d'activités qui sont finalement bien plus contraignantes que de suivre des routines, que de « faire sans chercher à comprendre » ? Parviendra-t-on à leur faire percevoir l'utilité, la « rentabilité » des détours, quand celle-ci se situe bien souvent dans le long terme ?

Autant de discussions à approfondir, en formation, dans le travail d'équipe, afin de trouver les conditions pour que ces activités atteignent vraiment leur objectif.

#### 4.6. Mener un travail d'ordre linguistique

Nous ajouterons une sixième piste de travail, plus linguistique, concernant l'objet formel de l'énoncé et de la consigne. Dans le cadre du travail sur les discours, dans leur diversité, l'étude spécifique de la manière dont sont formulées consignes et questions mérite d'être développée. Piste de travail d'abord pour le maître avant d'en être une pour la classe. On trouvera d'intéressants aperçus

(19) cf. les travaux sur les « styles éducatifs » de Jacques Lautrey (1980) : *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. PUF

dans la brochure *Maîtrise de la langue au collège* (pages 101 à 111). En fin de compte, il existe une rhétorique de la consigne qu'il convient de mieux appréhender, des codes à s'approprier, explicites mais aussi parfois implicites. Ne rejoint-on pas là la préoccupation de Schneuwly et Dolz (1997) proposant une réflexion didactique sur « les genres scolaires » à travailler avec les élèves ?

On pourrait ici s'interroger sur la forme même des consignes, et l'influence que cette forme a sur leur appréhension par les élèves. Se demander par exemple quelle est le plus souvent la progression de l'information dans un texte de consigne ? Qu'est-ce qui est « mis en relief » ? Le texte fonctionne-t-il comme d'autres types de discours alors même que sa visée est pragmatique ? Quel rôle jouent le verbe dit de consigne ou le mot interrogatif qu'on demande de relever comme « essentiels » par rapport aux compléments qui contiennent l'information décisive dans bien des cas ? Un type de texte comme un énoncé de problème mathématique est fort intéressant à analyser : quel rôle joue sa structure pseudo-narrative par rapport à la tâche demandée ?

Les consignes scolaires peuvent du coup devenir des objets de travail grammatical et trouver toute leur place dans l'étude de l'injonction, y compris lorsqu'elle se présente sous la forme interrogative.

## 5. CONCLUSION : POUR DES RECHERCHES SUR LES CONSIGNES

S'il est vrai comme l'indique Meirieu (1999) que, d'une certaine manière, « que fait un enseignant [qui veut faire apprendre] sinon donner des consignes [qui font entrer dans une tâche d'apprentissage] ? », la question des consignes est bien une « pierre de touche » de l'enseignement. Ce qui devrait conduire à davantage de recherches dans ce domaine. Nous terminerons donc cet article en appelant de nos vœux le développement d'études sur les consignes, appuyés sur le travail d'équipes, à tous les niveaux de l'enseignement. Précisons ces souhaits.

Certaines de ces recherches pourraient permettre d'établir un état des lieux plus rigoureux. Quels types de consignes donnent davantage les enseignants ? Quelle est la part de consignes élaborées directement par eux-mêmes ? Dans quelles conditions livrent-ils leurs consignes ? Mènent-ils un travail précis sur les consignes ? Bien entendu, il s'agirait de croiser enquêtes et observations de classes. Il existe peu de données à ce sujet, mis à part quelques aperçus donnés par l'ex-Direction à l'évaluation et à la prospective à l'occasion de l'évaluation nationale CE2-6°.

D'autres recherches, en lien avec un travail de terrain, pourraient permettre des descriptions fines de pratiques. Il s'agirait de quitter le domaine rassurant du « travail prescrit » pour entrer dans celui du « travail réel » comme le disent les sociologues.

En particulier, on devrait pouvoir mettre en place des évaluations de l'efficacité de dispositifs d'aide à la compréhension des consignes et plus générale-



ment de tel ou tel type de pratiques. Quel rôle joue, dans ce domaine, *l'effet-maitre* ?

On devrait pouvoir avancer davantage dans la réponse à cette question récurrente : un travail spécifique sur les consignes a-t-il un effet positif sur la compréhension des consignes, au quotidien ?

Enfin, il conviendrait aussi de se centrer sur l'élève en action : comment se comporte-t-il face à des consignes, quels indicateurs nous permettent de le savoir ?

On pourrait distinguer là des recherches plus axées sur le cognitif. Pour les chercheurs en sciences cognitives, la consigne de travail a une importance primordiale : la rigueur de sa formulation est bien souvent une condition pour la validité d'une expérimentation de laboratoire. Ne pourrait-elle pas davantage faire l'objet d'études spécifiques ?

Dans *Pensée et langage* (20), Vigotsky écrivait : « Je fais un nœud. Je le fais consciemment. Je ne peux cependant pas dire comment consciemment je l'ai fait. Je n'ai pas de prise de conscience de mon action consciente, parce que mon attention était dirigée sur l'acte même de nouer et non sur la manière dont je le faisais ». On pourrait se demander, à partir de là, quel est le rôle respectif de la « conscience » et de l'automatisation dans l'effectuation d'une consigne, mais aussi réfléchir à l'intérêt de la verbalisation, de la prise de conscience des processus. Et de la « représentation » qu'on se fait de la tâche, consciemment ou non. On peut s'appuyer là sur les chercheurs ayant travaillé sur les « images mentales » (cf. les travaux de Jean-François Richard) (21).

D'autres recherches concerneraient davantage le champ du discursif, les interactions verbales qui entourent les consignes, le fonctionnement linguistique des consignes évoqué plus haut. N'y aurait-il pas un véritable chantier du même type que celui qui a été récemment exploré autour du texte « descriptif » ? (cf. le souhait de Marie-José Béguelin, exprimé dans *Résonances* (1999) : « On a beaucoup fait, à date récente, pour le texte argumentatif : la tendance est à diversifier plus encore, et il serait extrêmement utile de développer des séquences didactiques portant sur le texte injonctif. »)

Dans la gestion des consignes comme dans d'autres domaines, l'enseignant doit jongler entre des nécessités parfois contradictoires et inventer des équilibres subtils. Il n'ignore pas combien ses choix préalables en matière de consignes sont importants : comment il va formuler celles-ci, les communiquer aux élèves, quelles règles il va mettre en place effectivement dans la classe. L'essentiel reste cependant la démarche concrète de l'élève, qu'il convient de savoir mieux observer, pour mieux la guider.

(20) Éditions La Dispute, 1998

(21) Par exemple : *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Armand Colin, 1995, où l'auteur étudie notamment la construction de représentations, pendant l'effectuation d'une tâche. Un fil directeur : « comprendre, c'est construire une représentation d'une tâche. ». A appliquer aux consignes ?

Pour cela, nous plaiderons pour une conscience plus grande des choix qui sont effectués à tout moment (d'organisation du travail, d'interventions ou pas, de reprise orale ou d'invitation au travail autonome, etc.) Le traitement des consignes en classe doit faire partie des thèmes majeurs de la formation des enseignants.

Il est essentiel de savoir mieux ce qui se passe « dans la réalité » quand l'élève est face à un travail et être plus conscient de ce que perçoit l'élève de telle ou telle consigne et des tâches auxquelles elle renvoie. Et dans cette perspective, selon la formule de Philippe Perrenoud (1994), il importe tout autant de « ne pas réinventer la poudre et de s'inspirer des façons de faire qui ont fait leur preuve » que de « réinventer la poudre, de recréer pour un groupe spécifique, dans une situation singulière, des raisons d'adhérer, de réfléchir, d'apprendre » (22).

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J-P et al. (1997) : *Pratiques de formation en didactique des sciences*, Bruxelles, De Boeck.
- ASTOLFI J-P. (1996) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- BASUSAY C & GUYON S. (1994) : Consignes de travail en histoire-géographie, contraintes et libertés, INRP, *Revue Française de Pédagogie* n° 106.
- BESSONNAT D. (1997) : « L'exercice : objet scolaire à reconsidérer », Paris, *Le français Aujourd'hui* n° 118.
- BRISSIAUD R. (1988) : « De l'âge du capitaine à l'âge du berger. Quel contrôle de la validité d'un énoncé de problème au CE2 ? », INRP, *Revue Française de Pédagogie* n° 82.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J-Y. (1992) : *Le rapport au savoir en banlieue... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARNAY R. (1996) : *Pourquoi des mathématiques à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- M.E.N. (1992) : *La maîtrise de la langue au collège*, Paris, CNDP.
- CEPEC : *Lire aux cycles 2 et 3*, Lyon, *Les dossiers du CEPEC de Lyon*.
- GIASSON J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- GRANGEAT M. (1997) : *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF.
- Groupe EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, INRP-Hachette Éducation.
- JULO J. (1993) : « Le pétrolier fait-il fausse route ? », *Les Cahiers Pédagogiques* n° 316.
- METTOUDI C. & YAICHE A. (1996) : *Travailler avec méthode*, Paris, Hachette.
- PERRENOUD P. (1994) : « Rendre l'élève actif, c'est vite dit ! » in *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- RESONANCES (1999) : *Les consignes* n° 7.

- ROCHEX J-Y. (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- SCHNEDECKER C. (1996) : « Écrire et produire des consignes » *Pratiques* n° 90.
- SHNEUWLY B. & DOLZ J. (1997) : « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », INRP, *Repères* n° 15.
- TISSET C. (1997) : « Dis-moi quels exercices tu donnes, je te dirai quel lecteur tu formes », Paris, *Le français Aujourd'hui* n° 118.
- TOMMASSONE R. (1991) : « Diagnostic des élèves, diagnostic de l'évaluation », *Éducation & Formations* n° 27.
- ZAKHARTCHOUK J-M. (1999) : *Comprendre les énoncés et consignes*, CRDP d'Amiens et CRAP.

