

C O M P R E N D R E
L E S É N O N C É S E T
L E S C O N S I G N E S

TOUTES
DISCIPLINES

—
DU CYCLE 2
AU LYCÉE

Un point fort du Socle commun

Jean-Michel Zakhartchouk

Enseignant-formateur

jeanmichel.zakhartchouk@wanadoo.fr

C A N O P É

ÉDITIONS

AGIR

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 : 978-2-240-04029-9

© 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

COMPRENDRE LES ÉNONCÉS ET LES CONSIGNES

- 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.

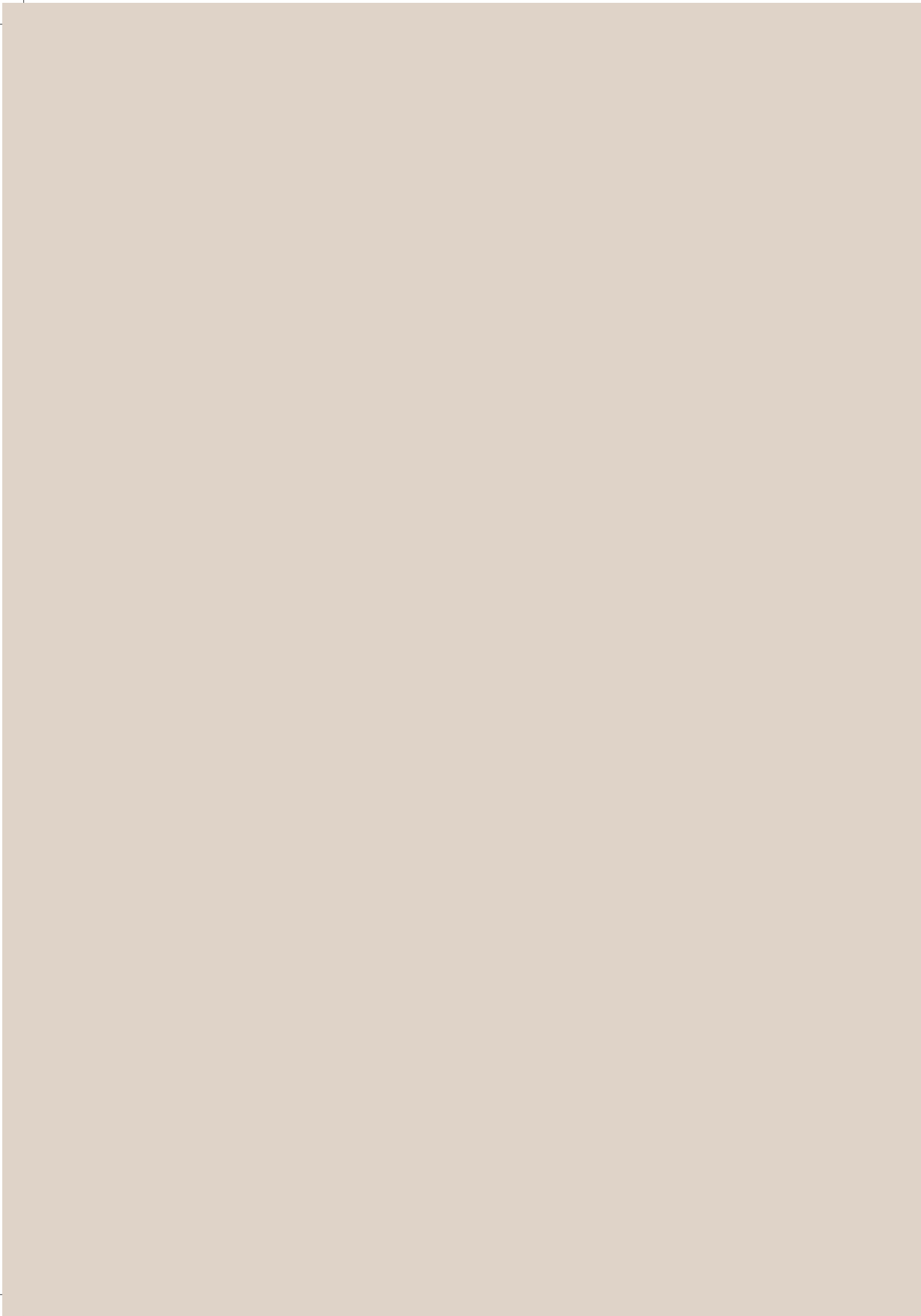
¹ « À [la] formation [du concept] participent toutes les fonctions intellectuelles élémentaires en une combinaison spécifique, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel du mot comme moyen de diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier les traits isolés, d'en 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 énoncés 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.