

La consigne

(d'après Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette Education, 2000)

1. Définition

Françoise Raynal & Alain Rieunier, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 1997 : «**Consigne** : *Ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.*

Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive.

Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut essayer de vérifier si elle répond aux questions : qui ? quoi ? quand ? où ? pour quand ? comment ? pourquoi ?

Pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut la faire reformuler, éventuellement plusieurs fois : le contrôle du feedback est indispensable dans toute bonne communication.

S'il s'agit d'une consigne de travail rédigée (tâche précise à effectuer), nous ne connaissons aucune autre validation possible que celle de l'expérimentation (analyse de l'interprétation des consignes à l'issue de l'activité)».

Sur certains sujets du baccalauréat, on a observé, dans diverses disciplines, jusqu'à 30 % de copies hors sujet. D'où cela peut-il venir ? Des élèves qui ne savent pas lire ce qu'on leur demande ou des maîtres et des manuels scolaires qui n'élaborent pas toujours leurs consignes avec suffisamment de rigueur ?

2. Les consignes ne sont pas toujours suffisamment précises

A une consigne («Répondez par écrit à la question: "Qu'est ce qu'un prédateur?" »), cinq types de réponses :

— «Pillard qui vit de proies. » (définition générale).

— «Animal qui tue d'autres animaux pour s'en nourrir.» (définition plus biologique).

— «Animal puissant, fort, le plus souvent armé de griffes, de dents ou d'un bec puissant. » (description).

— «Permet l'élimination de rongeurs et d'oiseaux granivores. » (rôle écologique).

— «Le loup, le tigre, les rapaces, les fourmis, l'huissier. » (exemples).

Manque-t-il quelque chose à la consigne pour qu'elle donne lieu à des réponses aussi divergentes ?

3. Énoncer ce qu'il faut faire ne suffit pas !

Pour l'enseignant, le terme de *consigne* consistera souvent en la définition de la tâche à effectuer: «Faites ceci!». Le produit attendu, les conditions dans lesquelles la tâche, qui devrait mener au produit attendu, doit être menée, les critères de performance sont souvent de l'ordre de l'implicite.

Des *indicateurs* peuvent aider l'enseignant à élaborer une consigne avec plus de précision :

— L'activité de l'élève identifiable par un comportement observable et le produit attendu de cette activité: Quoi faire ? Que faire ?

— Les conditions dans lesquelles se réalisera le comportement escompté : Comment faire ? Avec quoi ? Avec qui ? Quand ? Durant combien de temps ?

— Les critères de performance permettant de décider si la performance est suffisante : Un texte

comportant X éléments, exprimés en X lignes ou caractères ; un organigramme comportant X organes, avec X relations les liant...

La formulation de la consigne reprendra donc les éléments constitutifs des objectifs spécifiques et opérationnels.

Mais ceci ne saurait constituer une règle absolue. Dans certaines situations, une consigne peut être formulée d'une manière très **ouverte**. Cette ouverture ne dispensera nullement l'enseignant de préciser le produit attendu (oral, écrit et, dans ces cas, sous quelle forme), les conditions de sa réalisation (individuellement, par groupes, pendant combien de temps...) et les critères de performance (2 éléments, 4 à 5 lignes, 120 caractères)...

Dans le cas où il s'agit de faire émerger les représentations des élèves sur un concept, on énoncera «*Qu'est ce que l'Etat selon vous ?*» plutôt que «*Qu'est-ce que l'Etat ?*», cette dernière formulation risquant de recevoir comme réponse de cinglants «*j'sais pas !*»...

Dans le cas de l'énoncé d'un problème ouvert, on évitera «*D'après vous, qui doit être le souverain d'un peuple : un roi, le peuple ou ses représentants ?*»¹ pour lui préférer, afin de l'ouvrir vraiment : «*D'après vous, qui devrait détenir le pouvoir souverain dans un Etat ?*».

Eviter des questions fermées peut même aboutir, après l'énoncé d'un problème, à ne pas énoncer de consignes du tout, ou à proposer, considérant l'énoncé du problème, des formules comme «*Qu'en pensez-vous ?*», «*Qui a raison ?*», «*Comment en être sûr ?*», «*Comment vérifier si vous avez raison ?*».

Plutôt que «*Expliquez ceci*», on peut demander «*Comment est-ce possible ?*», cette formulation incitant davantage à rentrer dans une énigme.

L'intérêt des questions ouvertes, voire béantes, est qu'elle n'indique pas directement ni *ce* que l'élève devrait chercher, ni *comment* il devrait s'y prendre.

4. Et si le vocabulaire était inadapté ?

La compréhension d'une consigne dépend aussi beaucoup du vocabulaire employé. Deux exemples :

- L'enseignant(e) : «*On ne peut avoir d'enfant que lorsqu'on est grand*». Un enfant (5 ans) : «*Et les nains, ils peuvent pas avoir d'enfants ?*» (différence entre grand et âgé).
- L'enseignant(e) : «*Le sujet est placé devant le verbe. Dans la phrase "Julie mange du chocolat", où est le sujet ?*» Un enfant : «*C'est "chocolat" qui est sujet... parce que le sujet est placé devant.*» (différence entre *devant* et *avant*: devant, quand on lit de la gauche vers la droite, c'est à droite!).

Les *verbes mentalistes*, habituellement utilisés dans les consignes données aux élèves, sont souvent une source de confusion ou d'incompréhension :

<i>Faire</i>	<i>Justifier</i>	<i>Déterminer</i>
<i>Analyser</i>	<i>Commenter</i>	<i>Comparer</i>
<i>Dire</i>	<i>Apprendre</i>	<i>Compléter</i>
<i>Comprendre</i>	<i>Expliquer</i>	<i>Inventer</i>
<i>Interpréter</i>	<i>Trouver</i>	<i>Savoir</i>
<i>Calculer</i>	<i>Résoudre</i>	<i>Décrire</i>
<i>Caractériser</i>	<i>Imaginer</i>	<i>Construire</i>

¹ Nicole Carmona-Magnaldi, Gérard de Vecchi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette Education, 2002, p. 44, reprennent une formulation d'Alain Dalongeville.



Il semble nécessaire, dans la mesure du possible, de les remplacer par des verbes exprimant des comportements observables mieux cernés. «*Comparez*» pourra devenir «*relevez, par écrit, les éléments identiques et, dans un tableau à deux colonnes, en les opposant, les éléments différents contenus dans...* », ceci afin, entre autres, d'amener les élèves à la *production* d'un objet *communicable* sans lequel la mise en commun serait impossible...

De plus, certains mots n'ont pas le même sens en mathématiques, en histoire et dans le langage courant. D'une discipline à l'autre, ils peuvent même avoir une signification tout à fait différente. Une mère dit à son enfant: «*Si tu as faim, tu peux manger un yaourt ou une banane*». Dans le langage courant, l'enfant a le choix entre les deux aliments. Mais pour une mère professeur de mathématiques, son enfant peut manger les deux! En effet, dans le premier cas, le *ou* est exclusif. En mathématiques, ce même terme est plutôt employé dans un sens inclusif. Pour qu'il soit exclusif, il faut le préciser: «*Tu peux manger un yaourt ou une banane, et pas les deux*».

À l'intérieur d'une discipline, certaines confusions peuvent apparaître. Exemple : à la consigne «*En vous appuyant sur ce document [un texte de Roosevelt], dressez un tableau de la situation économique et sociale*», la majorité des élèves a réalisé un tableau avec des colonnes...

Pourtant, la polysémie des termes n'implique pas une *uniformisation* du langage: cela est utopique et empêche celui qui apprend de s'adapter à des situations variées; il est donc indispensable de mettre les élèves en situation de prendre conscience de ces problèmes et de les analyser avec eux, comme il est essentiel que les professeurs de disciplines différentes en aient pris eux-mêmes conscience et en aient —on peut rêver— discuté ensemble.

Il peut être tout à fait intéressant d'utiliser des termes généraux (comme «*comparer*»), à la condition d'avoir prioritairement pour objectif de demander aux élèves d'explicitier ce que ce verbe pourrait vouloir signifier...

Si des termes, même «*mentalistes*», sont utilisés comme moyens pour demander un travail bien précis, il est important que la consigne ne soit ambiguë pour personne.

En bref, pour analyser la pertinence des consignes, deux aspects sont à prendre en compte :

- La consigne contient-elle *tous les renseignements que l'élève doit posséder*?
- Quand on la lit, *ne peut-on pas comprendre autre chose que ce qui a voulu être dit* ?

On notera que, dans la pratique, **il convient toujours de rédiger les consignes par écrit**: en classe, de les *écrire* sur le tableau noir, sur un transparent rétro-projeté ou sur une feuille distribuée à chaque élève.

5. Comment aider les élèves à comprendre les consignes ?

On apprend rarement aux élèves à analyser les consignes qui leur sont données. Et pourtant, l'incompréhension par les élèves des consignes est un facteur important d'échec scolaire.

Pour l'enseignant, deux étapes sont donc à prendre en compte:

- s'habituer à élaborer ses consignes et à choisir ses énoncés en tenant compte des deux critères cités ci-dessus;
- mettre les élèves en situation d'apprendre à lire et à suivre les consignes et les énoncés.

Voici une situation pour amener les élèves à lire entièrement un énoncé avant de commencer leur travail.

«*Tu vas réaliser un exercice pour apprendre à mieux lire les consignes*». *Ce travail est individuel, il se fait en silence pendant cinq minutes.*

1. *Lis l'ensemble des consignes de l'exercice avant de commencer.*
2. *Prends une feuille de papier.*
3. *Mets ton nom en haut et à gauche de ta feuille.*
4. *Écris une phrase contenant les mots suivants: chien, chat, rue, patte.*



5. Construis un tableau à double entrée comportant quatre cases, mets le nom d'un animal dans chacune des cases.
6. Écris sur ta feuille: «J'ai bien lu l'ensemble des consignes avant de commencer l'exercice».
7. Dis tout fort: «J'ai fini», et rends très vite ta feuille.
8. Ne réalise que les consignes 3 et 6».

Quelques situations susceptibles d'être proposées aux élèves afin de les amener à lire les consignes qui leur sont proposées:

- Donner une consigne ouverte et demander aux élèves ce qu'il faut faire d'une manière précise. Tous ont-ils compris la consigne de la même manière ? Discussion.
- Après avoir donné une consigne, demander de la *reformuler* avec leurs propres mots. Tous l'ont-ils comprise de la même manière ? Sont-ils tous d'accord ?
- Donner les résultats d'une tâche réalisée et proposer différentes consignes voisines les unes des autres. *Laquelle était à l'origine de la tâche ?* Discussion.
- Proposer les résultats d'une tâche. Demander aux élèves de reconstituer la consigne initiale.
- Demander aux élèves d'imaginer des tâches avec énoncés et consignes et proposer aux autres élèves de réaliser la tâche demandée. Puis analyser ensemble les résultats en rapport avec les consignes énoncées ...