



Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes

Jean-Michel Zakhartchouk',
IUFM d'Amiens, France

La question de la compréhension des consignes est essentielle pour tout enseignant. Mais les réponses aux difficultés des élèves ne se résolvent pas seulement par une amélioration des consignes (plus de clarté, d'explicitation notamment). Il s'agit de mettre en place un véritable enseignement méthodologique, mais aussi « stratégique », en conjuguant des activités *méta* et un entraînement aux bons automatismes, sans jamais opposer ces deux composantes de l'apprentissage. Ce travail se situe tout autant en cours ordinaire que lors d'activités spécifiques, certaines concernant davantage les élèves en difficulté. Les enseignants ont pour cela besoin d'un accompagnement et de moments de formation où ils peuvent, en situation active, réfléchir à ces questions.

Le thème de la lecture de consignes a émergé ces vingt dernières années dans le champ de la littérature pédagogique, même si, malheureusement, il a donné lieu à assez peu de vraies recherches scientifiques. Des manuels de toutes disciplines² lui consacrent une place non négligeable sous la forme d'exercices ou de fiches méthodologiques. Des stages de formation sont organisés. On ne peut plus parler de travail dans le secondaire sur la lecture sans prendre en compte des activités sur cet aspect particulier qu'est la lecture de consignes.

La publication en 1987 de mon ouvrage *Lecture d'énoncés et consignes*³ s'est inscrit dans ce contexte et j'ai eu plaisir à constater qu'il rencontrait un fort écho dans le milieu professionnel.

Est-ce à dire pour autant qu'il s'agit là d'un problème nouveau apparu avec la démocratisation de l'enseignement fin des années 70 ? Et, d'autre part, est-ce que la prise de conscience de ce problème a permis de mettre en place des activités efficaces qui permettent de le régler ? Et de quel « problème » s'agit-il vraiment ? Il convient de répondre à ces questions en préalable aux propositions qui suivront.

Problème nouveau ?

Il n'est pas vraiment certain que les élèves « d'avant » étaient des lecteurs de consignes performants et efficaces. Il est vrai que leur travail était souvent facilité par l'oralisation (dans l'enseignement primaire) ou par le caractère stéréotypé des consignes données.

1. Professeur de lettres, formateur à l'IUFM d'Amiens et rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*. Contact : jeanmichel.zakhartchouk@wanadoo.fr

2. Il s'agit cependant surtout du français et des mathématiques.

3. Zakhartchouk (1987). L'ouvrage a été réédité dans une version fortement remaniée et augmentée. Voir Zakhartchouk (1999).

Lorsqu'on doit citer une liste de dieux grecs ou lorsqu'on est confronté aux mêmes questions grammaticales, formulées de façon similaire tout le long de l'année, les problèmes rencontrés dans la compréhension de ce qui est demandé restent très limités.

Pourtant, ici ou là, on peut retrouver des lamentations d'enseignants trouvant que leurs élèves « fonçaient tête baissée » dans les consignes, à peine lues ou que décidément, ils ne comprenaient pas l'énoncé du problème ou la formulation d'une question un tant soit peu complexe.

On peut dire que la question des consignes a pris de l'importance pour deux raisons assez différentes :

- la présence accrue dans le secondaire d'élèves ne maîtrisant pas les « codes » de l'école, mal à l'aise avec l'implicite, peu aptes à saisir le sens de ce qui leur était demandé et restant trop souvent prisonniers d'une lecture superficielle des consignes de travail ;
- parallèlement, la montée en puissance de l'idéologie de l'« autonomie » : les élèves doivent être autonomes, on ne doit pas les assister ; c'est après une lecture silencieuse, seuls, face à la consigne, qu'ils doivent pouvoir agir en se « débrouillant ».

À des élèves moins préparés à l'autonomie, on a demandé plus d'autonomie, plus de maîtrise. Exigence fort louable, mais qui nécessite pour le moins un accompagnement, un apprentissage, et c'est cet apprentissage que nous voudrions ici appeler de nos vœux, celui-ci passant par un « enseignement », sous des formes spécifiques et adéquates.

Où en est-on ?

Désormais, la majorité des enseignants en sont convaincus, au moins ceux de français : il faut se préoccuper de la question des consignes. Ce thème de travail est une composante incontournable de toutes les activités de soutien et remédiation, de toute aide méthodologique. D'autre part, nombre d'enseignants ont été amenés à réfléchir sur leurs propres consignes et sous-estiment moins les problèmes qu'elles peuvent poser, dès qu'elles ne sont pas assez claires ou explicites.

Cependant, il n'est pas sûr que le problème soit suffisamment traité dans son ampleur. On voit dans certains manuels de français la question réduite à quelques exercices techniques, parfois dans le cadre d'un ensemble sur les textes prescriptifs-injonctifs. Certaines équipes se lancent dans des activités systématiques quelque peu déconnectées du cours au quotidien et ensuite abandonnent, peu convaincus du transfert par les élèves de ces activités vers la lecture des consignes ordinaires, au quotidien. Il semble que, trop souvent, la lecture de consignes reste isolée des autres questions pédagogiques, alors que la progression des élèves dépend d'une mise en musique avec d'autres aspects de la pédagogie (travail sur l'attention, réflexion sur les critères d'évaluation, sur les stratégies de lecture, métacognition, etc.). Nous y reviendrons.

Le danger qui nous guette aujourd'hui, c'est de tomber soit dans l'illusion que le problème est de toutes façons traité (la fameuse phrase « mais on le fait depuis longtemps ! » qu'entendent les formateurs présentant des innovations pédagogiques), soit dans l'impuissance (qui peut prendre la forme du non moins fameux : « il faudrait d'abord qu'ils sachent lire ! »).

Nous proposerons donc ici de mieux délimiter le champ de la question des consignes sans pour autant le séparer des autres questions, et même de ne nous intéresser qu'à ce qu'on pourrait appeler un « enseignement » de la lecture de consignes, soit sous une forme systématique, soit sous une forme plus opportuniste, au fil du quotidien.



Pour cela, nous nous demanderons d'abord pourquoi nous plaçons pour un tel « enseignement », avant de suggérer des pistes pour le comment – pistes qui ne se réduisent pas aux exercices, bien entendu. Nous nous demanderons comment évaluer l'efficacité de cet enseignement, avant de terminer sur des perspectives de formation.

Pourquoi est-ce nécessaire ?

On connaît les objections à un enseignement méthodologique. *On ne peut pas apprendre « à vide » des méthodes. D'ailleurs, celles-ci sont spécifiques à telle ou telle discipline et il est illusoire de penser qu'on puisse par exemple apprendre à lire des consignes « en général ». Mieux vaut aider les élèves à s'en sortir dans des situations concrètes et réelles, et bien sûr tenter d'améliorer en même temps nos propres consignes en les rendant plus claires, plus explicites.*

Il est bien certain qu'un enseignement détaché des pratiques ordinaires, débouchant pourquoi pas sur des fiches méthodologiques à apprendre par cœur, avec interrogations écrites et notes de méthodes serait caricatural. Cela existe dans la pratique, mais n'est pas très fréquent. Il ne s'agit pas de durcir des oppositions dans une logique binaire (cours de méthodologie/pas de méthodologie spécifique), mais de trouver des entrées multiformes pour ces apprentissages dont on connaît l'importance.

L'enseignement de la lecture de consignes, comme celui des bonnes méthodes pour apprendre une leçon ou pour prendre des notes, peut revêtir les aspects les plus variés, comme nous y invite d'ailleurs une conception de la différenciation pédagogique à laquelle nous adhérons pleinement (voir Zakhartchouk, 2000). Les fiches récapitulatives, les exercices techniques, les « gammes » ont tout autant leur place que les moments « méta » comme nous le développerons plus loin. Cela implique un gros travail de coordination entre enseignants et notamment entre celui qui reste l'expert de la langue (le professeur de Lettres) et les autres. Cela implique un décloisonnement qui est, on le sait bien, difficile à mettre en place pour les autres composantes de l'activité du français. On présente trop souvent des caricatures d'enseignement méthodologique pour rejeter la spécificité de celui-ci. On pourrait faire la même chose de l'enseignement grammatical d'ailleurs.

S'engager dans un enseignement stratégique de lecture de consignes est un long voyage qui n'aura pas vraiment de fin. Il s'agit là de permettre à des élèves de s'approprier des « postures » devant ces consignes écrites qui les entourent et qu'ils rencontreront, en outre, de plus en plus, dans leur vie professionnelle et sociale. Il convient aussi de dégager ce qui est vraiment indispensable, les « passages obligés » des variations individuelles, de distinguer, comme le dit Philippe Meirieu les « tu dois » des « tu peux ».

Il faut aussi savoir conjuguer les apprentissages de nécessaires automatismes (les réflexes, les réactions programmées en quelque sorte) et la réflexion métacognitive, le recul non moins nécessaire qui fait surseoir à l'exécution immédiate (ce qui souvent différencie situations écrites et orales). Doit-on pousser les élèves à réfléchir avant d'agir, alors qu'on sait bien que ce n'est pas toujours possible ni souhaitable et qu'il existe des profils pédagogiques différents (ceux qui sont plutôt de type « impulsif » et ceux de type « réflexif », intolérants à l'incertitude ou intolérants à l'erreur, voir notamment Astolfi, 1995) ?

C'est seulement en prenant en compte cette complexité d'un enseignement stratégique de lecture de consignes qu'on parviendra à répondre aux objections et aux arguments, parfois forts, des opposants à un tel enseignement.

Ajoutons encore la réponse à une autre objection qui vient du côté des détracteurs de la pédagogie et de la défense de l'« autorité du maître ». Citant des activités sur les consignes invitant à un recul critique, y compris par rapport à ces mêmes consignes, Hèlène Merlin-Kajman les fustige⁴, dans son livre *La langue est-elle fasciste ?* (Merlin-Kajman, 2003), y voyant une pièce supplémentaire d'une entreprise de déstabilisation de tout ce qui vient du maître dont on cherche ainsi à saper l'autorité. Il ne faudrait surtout pas faire acquérir un esprit critique chez les élèves face à des consignes (y compris quand elles sont mal formulées ou peu claires). Tout au contraire, nous pensons que l'enseignement de la lecture de consignes doit aider les élèves à lire toutes sortes de consignes, y compris les « mauvaises ». Ce qui, d'ailleurs, montre bien que la « solution » ne réside pas dans la seule amélioration de nos consignes, car les élèves rencontreront nécessairement des consignes ne répondant pas aux canons de la « bonne consigne ». Former les élèves à ce recul devant toute consigne, y compris en « cherchant l'erreur » et en décelant les pièges possibles, loin de l'éloigner de la confiance dans l'enseignant, permet de clarifier le contrat didactique qui est à l'œuvre dans tout travail à effectuer (l'enseignant s'engageant à proposer des travaux « faisables », explicités et reliés aux savoirs enseignés, l'élève devant faire tout son possible pour réaliser ces travaux afin de « montrer qu'il sait faire, qu'il a compris et assimilé »).

Mais il est temps d'en venir aux activités diverses composant cet enseignement.

Former des élèves stratèges

Notre objectif, en travaillant sur les consignes, est bien de développer les « bons comportements » devant une tâche donnée. Il s'agit de les faire mettre en 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 à traiter par les élèves, on invite ceux-ci 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, etc.) ? Il s'agit ici de l'*amont* de la consigne, son *passé* que l'élève doit mettre en relation avec le présent.
- N'y aurait-il pas intérêt à *décortiquer* la consigne, en dégageant les mots importants (qui peuvent être des « petits mots » en apparence insignifiants (entre « le » et « un » tout peut changer dans un énoncé de mathématiques), en relevant les verbes de consigne (avec leur sens spécifique selon la discipline, « observer », « décrire », « comparer », ne veulent pas dire la même chose en SVT, en géographie ou en français. On s'intéressera aussi à la forme de la consigne, en n'oubliant pas d'inclure la forme interrogative (toutes ces fausses questions que pose le professeur et dont il est clair qu'il connaît la réponse). On travaille là le *présent* de la consigne.

4. Sans d'ailleurs nommer la source et l'auteur de ces activités, en l'occurrence moi-même. Le passage auquel je fais allusion est dans les notes, page 273.



- 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 penser à le faire) que bien des élèves prennent des fausses pistes ou se découragent.

Il est probable que toutes ces compétences-là ne peuvent être mobilisées pour chaque consigne ; c'est sans doute inutile lorsque la consigne est simple, familière, ritualisée. De plus, la capacité à adopter une attitude réflexive est, on le sait, beaucoup moins aisée chez les élèves en difficulté qui peinent à verbaliser et à intérioriser. Et s'il est vrai qu'on prendra garde à faciliter la tâche de ces élèves dans la formulation et la présentation de la consigne, il n'est pas question pour autant de renoncer à cette réflexivité et de tout miser sur la simplification, l'allègement des difficultés et le guidage⁵.

Très concrètement, on peut faire remplir par les élèves un tableau à partir de quelques consignes :

De quoi as-tu besoin pour répondre à cette consigne ?	Quel est le verbe de consigne ?	Combien de temps vas-tu mettre ?	Quelle est l'intention du professeur en te donnant ce travail à faire ?	A quoi va « ressembler » ta réponse ?
---	---------------------------------	----------------------------------	---	---------------------------------------

Nous avons placé une question sur la gestion du temps, tout en sachant bien qu'il est difficile pour l'élève d'y répondre. Mais là encore, on doit pouvoir développer une attitude de « bon gestionnaire » chez l'élève, l'aider à structurer son temps scolaire. Cela fait partie de ce fameux « métier d'élève » dont parle Philippe Perrenoud.

Ajoutons encore une autre condition pour une maîtrise de la capacité à bien lire les consignes : le fait d'adopter une attitude positive, de confiance devant la consigne. Certes, il est difficile de l'« enseigner », mais les paroles encourageantes de l'enseignant, une mise en condition non stressante (pourquoi pas à travers une relaxation avant de se lancer dans un travail ardu ?), le fait aussi de déclarer clairement que la tâche est tout à fait réalisable, mais pas forcément « facile » (rien de plus décourageant que de rencontrer des obstacles pour un travail décrété « pourtant facile », « évident »).

De bons élèves ou d'anciens bons élèves (que sont les enseignants) pourront bien affirmer que tout cela est inutile et qu'eux-mêmes le font spontanément, sans avoir besoin d'enseignement spécifique, cela ne doit pas nous faire renoncer à cet enseignement. Celui qui a atteint une certaine « expertise » oublie la phase laborieuse qu'il a vécue, plus ou moins consciemment en tant que « novice ».

Entraînements

De multiples activités peuvent permettre aux élèves de se construire ces compétences. Bien sûr, elles ne peuvent tourner à vide, et doivent sans cesse être reliées au travail effectif des diverses disciplines. Mais les activités « décrochées » ont leur intérêt en ce qu'elles permet-

5. Voir à ce sujet le remarquable ouvrage de Goigoux (2000) à propos des difficultés de lecture d'élèves en section spécialisée, où l'auteur pointe les dangers de ces renoncements à long terme, même si cela peut être utile à court terme.

tent de décomposer un travail qui serait sinon trop vaste, de sérier les difficultés et éventuellement d'adapter les exercices aux problèmes spécifiques rencontrés par tel ou tel. Nous renvoyons à nos publications pour un descriptif détaillé de ces activités, accompagné d'exemples pour tous les niveaux de l'enseignement. Nous voudrions plutôt qu'une énumération de ces activités en sélectionner trois et justifier la pertinence de leur mise en œuvre :

- *Retrouver la consigne manquante* : cette activité qui consiste à demander aux élèves d'adopter une démarche inhabituelle, à savoir trouver la question à partir de la réponse, développe à la fois des capacités cognitives (il s'agit de se mettre à la place de l'autre, pour mieux comprendre ses intentions et revenir ensuite mieux armé à « sa » place de lecteur de consignes) et linguistiques (nécessité d'une formulation adéquate). Les élèves en difficulté ont souvent du mal à entrer dans cette démarche. Cela nécessite un accompagnement plus grand pour ceux-ci, une attention moins grande aux problèmes de formulation, cela ne doit surtout pas conduire au renoncement.
- *Classer les consignes, selon plusieurs critères*. Les activités de classement sont toujours très riches et formatrices. Elles vont prendre diverses formes et il est intéressant précisément de faire apparaître la grande variété des critères possibles de classement. Certaines consignes demandent une réponse brève, d'autres une réponse longue, argumentée, construite. On peut classer les consignes par disciplines⁶. On peut aussi, si l'on part de questionnaires de lecture, faire apparaître les différences entre questions selon que la réponse est dans le texte, immédiatement ou de par une nécessaire construction du lecteur, ou est ailleurs que dans le texte⁷. Ces activités s'accompagnent de moments de récapitulation et de structuration. L'exercice seul ne permet pas d'apprendre, mais l'accompagnement métacognitif et le réinvestissement dans le quotidien du cours peuvent contribuer à l'acquisition d'une meilleure maîtrise par l'élève.
- *Inventer des consignes*. Mettre les élèves en position d'inventer eux-mêmes des consignes va dans le sens d'écrire pour lire ou d'être producteur pour être meilleur récepteur. Il ne s'agit pas de se livrer à cette activité sans préparation. Des critères doivent être trouvés ou retrouvés avant de se lancer dans la fabrication de consignes. Mais dans cet exercice qui peut prendre des formes ludiques (comme ces tournois de lecture internes à la classe où les élèves en groupes inventent des questions pour leurs camarades), les élèves peuvent mieux percevoir le sens de ces consignes, les compétences qu'elles mettent en œuvre. Il est intéressant par exemple de se demander si pour répondre à telle question, le texte suffit ou pas (cela dépend bien souvent des références culturelles du lecteur qui saura ou non que par exemple Héra et la femme de Zeus sont la même personne), si telle question inventée est intéressante ou pas⁸, si elle a pour but plutôt de nous faire chercher ou de vérifier des connaissances. Devenus actifs et inventifs, les élèves seront plus à même de déceler les pièges et embûches de ce genre de consignes quand ils vont redevenir lecteurs.

On pourrait ici citer bien d'autres activités. Le but est toujours, sous une forme souvent attractive, de faire entrer les élèves dans le monde des consignes, monde dans lequel ils sont plongés quotidiennement sans s'en rendre compte. Occasion en classe de français d'ailleurs de remettre ces types de textes dans un environnement plus vaste qui comprend

6. On peut avoir des surprises. « Quelle est la distance entre la Terre et la Lune ? » est considéré comme une consigne mathématique par de nombreux élèves, puisqu'il est question de « chiffres ».

7. Un outil de premier choix, que j'ai repris de Giasson (1990).

8. Cela permet de remettre en cause certaines consignes, y compris celles qu'on peut trouver dans des manuels, qui n'ont pas grand intérêt.



tous les textes qui « disent de faire » et de rattacher l'enseignement de la lecture de consignes à des apprentissages grammaticaux (l'impératif, les formes interrogatives, etc.) et à l'étude de textes (entre les formules magiques des contes, les commandements divins et certains poèmes à forme injonctive). Précisons davantage quelle peut être la part respective d'un travail pendant la classe ordinaire et un travail dans des temps spécifiques.

Les consignes, quand ?

On sait la difficulté du travail en équipe. Le travail mené dans une discipline ne se transfère pas mécaniquement dans les autres ; d'où l'intérêt de coordonner les efforts et de mobiliser le maximum de collègues sur une question comme celle des consignes.

Le rôle du français est essentiel. Une consigne, c'est une forme linguistique que l'on travaille nécessairement pendant le cours. Mais le travail méthodologique concerne bien tout le monde. Notons en particulier l'importance d'une bonne lecture de consignes si l'on veut développer l'autonomie des élèves dans le travail. Paradoxalement peut-être, plus les consignes seront précises, plus leur lecture sera maîtrisée, plus le professeur pourra laisser faire les élèves, sans avoir à reformuler, à répondre aux questions, à indiquer des pistes.

A côté du travail occasionnel, quand on rencontre des consignes un peu complexes, il doit y avoir une place pour un travail systématique, et celui-ci peut se faire en partie dans des heures spécifiques. En France, ces heures peuvent être des heures d'études dirigées ou de « remédiation » (au collège) ou d'aide individualisée (au lycée). Certes, on peut tomber dans la dérive : « Les consignes, il y a des heures pour ça » et confiner cet apprentissage à une poignée d'heures pour éviter d'avoir à le faire au quotidien. Mais il est bon aussi de disposer de moments, un peu à l'écart du quotidien, avec ses fortes exigences évaluatrices, où l'élève peut s'exercer, réfléchir, construire.

C'est d'ailleurs souvent un temps nécessaire pour les professeurs peu habitués à ce type de travail. Eux aussi vont s'exercer à cet enseignement méthodologique lors de moments où ils peuvent prendre du recul, notamment par rapport à leur matière. En analysant avec les élèves des consignes de matières diverses, ils peuvent davantage comprendre les difficultés de ces mêmes élèves, car pour eux non plus, les choses n'apparaissent plus si claires, si évidentes.

Reste l'objection majeure : ces séances déçoivent souvent, car les élèves, même intéressés et motivés, ne parviennent pas à réinvestir les bons conseils et oublient la fiche méthodologique construite collectivement, retombent dans les mêmes erreurs. Il est temps de nous poser la question de l'évaluation.

Quelle efficacité ?

On constate souvent une exigence extrême de beaucoup lorsqu'il s'agit d'évaluer l'efficacité de nouveaux dispositifs, exigence qui n'est pas trop de mise pour l'enseignement ordinaire. On voudrait souvent des résultats spectaculaires et rapides. Or, ici, il s'agit bien souvent de remettre en cause des habitudes très ancrées chez les élèves, des formes de travail routinières que l'application de méthodes plus rigoureuses vient remettre en question. Certains élèves difficiles refusent encore davantage ce genre de travail qui les fait entrer pleinement dans un monde scolaire qu'ils rejettent. Les inciter à réfléchir, à se poser des questions, les déstabilise et peut engendrer de l'agressivité.

Un des moyens de parvenir à relier ces moments à part et l'ordinaire du cours est, nous l'avons dit, de se servir au maximum de supports concrets issus des cours disciplinaires. Et de laisser un temps par exemple d'application pour commencer au moins le travail « réel », en réinvestissant les acquis méthodologiques. On ne doit pas en tout cas perdre de vue cette nécessité de convaincre les élèves de l'utilité de ce travail ; ce n'est possible que si l'enseignant lui-même en est convaincu.

Nous appelons de nos vœux depuis plusieurs années un véritable programme de recherches qui tenterait de comparer les performances d'élèves préparés ou non à la lecture de consignes. Nous n'avons pour l'heure que des observations plus ou moins subjectives. On sait à travers de nombreuses études que sont plus efficaces les pratiques pédagogiques centrées sur le processus plus que sur le produit, sur les activités de recherche plus que sur les résultats, sur une évaluation formative que sur une évaluation-sanction (voir les travaux de Grisay, 1995). L'enseignement de la lecture de consignes s'inscrit bien dans ce cadre, comme une des entrées vers une pédagogie active et réfléchie. Il est à parier par exemple qu'une préparation à un examen au cours de laquelle les élèves sont amenés à fabriquer des sujets, des problèmes est plus performante qu'un bachotage où jour après jour on s'entraîne sur des annales. Mais les moyens d'aller au-delà de cette impression, ou de témoignages d'élèves, manquent.

De plus, l'efficacité de ce travail dépend aussi de la formation acquise par les enseignants qui vont le pratiquer, et il reste là beaucoup à faire.

Quelle formation pour les enseignants ?

Si la problématique des consignes scolaires est bien une entrée majeure dans la pédagogie, si comme le dit Meirieu (1999) « les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement » car « que fait un enseignant sinon donner des consignes ? », alors cela doit être un axe majeur de la formation des enseignants. Or, trop souvent, du moins en France, la lecture de consignes n'est qu'un point méthodologique, abordé à part lorsqu'on évoque par exemple les aides aux élèves en difficulté. Nous sommes parfois surpris de constater que de jeunes enseignants-stagiaires n'ont mené aucune réflexion dans leur formation disciplinaire sur cette question, y compris en français. Comment aider les élèves à bien lire et comprendre les sujets d'expression écrite, à répondre aux questionnaires de lecture, à se débrouiller avec des consignes de recherche ? Autant d'incontournables de toute formation véritablement centrée sur la mise en activité des élèves, aides à l'apprentissage qui est la raison d'être de l'enseignement.

Plusieurs dispositifs peuvent favoriser une sensibilisation à ces problèmes chez les jeunes enseignants, prélude à une intégration en profondeur dans leur cours de la lecture de consignes :

- *Un travail sur les représentations que chacun se fait d'une « bonne consigne » et surtout des qualités d'un « bon lecteur de consignes »*, travail qui permet de démarrer sur le sujet en inventoriant nombre de problèmes. On se rend compte en particulier que le profil du bon lecteur oscille entre un élève qui respecte bien les règles, se conforme aux demandes, est attentif et rigoureux et un élève qui prend du recul, sait faire preuve d'esprit critique, d'adaptabilité, de flexibilité. Si un groupe de formés met trop l'accent sur l'un des deux types d'items, sans doute pourra-t-on lui faire remarquer que la lecture de consignes nécessite en fait tout autant de la conformité que de l'autonomie.



- *Les études de cas* : analyser ensemble pourquoi les élèves ont commis telles erreurs, ou anticiper sur celles-ci, pronostiquer les difficultés qu'ils risquent de rencontrer. On se rend compte qu'il peut y avoir sous-estimation de ces difficultés (par exemple la complexité syntaxique de certaines consignes) comme surestimation (on imagine que les élèves auront du mal avec telle formulation, en oubliant que le contexte peut faciliter la compréhension).
- *Les mises en situation* : mettre les enseignants en difficulté devant certaines consignes, en particulier en utilisant des consignes d'autres disciplines, peut être un atout majeur pour une prise de conscience. Les codes implicites de telle ou telle matière peuvent être ainsi mieux décelés et on voit là tout l'avantage de formations interdisciplinaires.
- *La fabrication d'activités sur les consignes*. Les formés sont amenés à réaliser, à partir d'exemples donnés par le formateur, des exercices analogues (mais aussi à en inventer d'inédits). Une phase d'analyse critique peut suivre et permettre de se poser la question à chaque fois de l'intérêt de tel exercice, des conditions pour qu'il soit efficace, etc.
- *Le repérage des dérives possibles*. À travers l'étude de textes théoriques, de travail sur les objections qui sont faites à un travail spécifique, les formés sont amenés à inventorier ces dérives ou illusions. Croire que tout le monde fait ça depuis longtemps est tout autant nuisible que d'espérer des résultats rapides et spectaculaires grâce à un entraînement systématique. Occasion aussi de faire un sort à l'idée que le préalable à tout cela est d'abord que les élèves sachent « lire », comme si apprendre à lire des textes scolaires « qui disent de faire » n'était pas une des composantes de cet apprentissage, même si on peut considérer que pour un petit nombre d'élèves, qui en sont à un stade de pur déchiffrage (pas plus de 5% au maximum), les problèmes doivent se poser de manière spécifique.

Insistons enfin sur l'intérêt de formations se situant dans le cadre d'accompagnement d'équipe. De trop rares fois, il m'est arrivé d'intervenir sur tout un collège mobilisé par la lecture de consignes. Il faudrait en tout cas favoriser et valoriser ce genre de demande.

Conclusion

Au terme de ce survol, reprenons quelques-unes de nos convictions fortes en matière de lecture de consignes, avant de resituer celle-ci dans un ensemble plus vaste.

1. Il ne suffit pas d'améliorer nos consignes et, nous défaisant de l'illusion de la consigne parfaite, attelons-nous à la tâche d'aider les élèves à savoir lire toute consigne, même floue ou mal bâtie.
2. Cet enseignement méthodologique doit à la fois être construit, se développer de façon structurée et être occasionnel, réitéré régulièrement au quotidien.
3. Il s'agit à la fois de faire réfléchir les élèves, en développant des activités *méta* et de leur faire acquérir de bons automatismes, en les faisant passer du noviciat à l'expertise. Il n'y a pas à opposer ces deux modes de l'apprentissage, mais à les conjuguer.
4. Ce travail se situe tout autant en cours ordinaire que lors d'activités spécifiques, certaines concernant davantage les élèves en difficulté.
5. La formation à cet enseignement est essentielle ; elle ne peut avoir des effets qui si elle place les stagiaires en situation active et trouve les bons dispositifs pour les faire réfléchir.

Plus j'ai travaillé sur la question des consignes, plus je me suis rendu compte qu'il ne s'agissait pas d'une simple question technique, que l'enjeu était considérable. La formation des élèves ne vise pas du coup à faire d'eux de bons exécutants, soumis à l'ordre impitoyable de la consigne venue d'en haut, mais à les faire réfléchir sur le sens de ce qui leur est demandé. La consigne scolaire ne ressemble que superficiellement aux autres consignes. 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 cette consigne qui, à bien des égards, est un prétexte. Certes, 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. Il doit aider l'élève à comprendre le sens de l'école. Les consignes justement ne tombent pas du ciel, 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 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 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.

- Astolfi, J.-P. (1995). Aider à travailler, aider à apprendre. *Cahiers pédagogiques*, 336, septembre. Amiens : CRAP.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : CNEFEI.
- Grisay, A. (1995). Facteurs d'efficacité de l'apprentissage. *Documenter, informer*, 31, juin 1995. Liège : Université.
- Meirieu, Ph. (1999). Préface. In J.-M. Zakhartchouk, *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens : CRAP Cahiers Pédagogiques.
- Merlin-Kajman, H. (2003). *La langue est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, enseignement*. Paris : Seuil, La couleur des idées.
- Zakhartchouk, J.-M. (& Castincaud, F. collab.). (1987). *Lecture d'énoncés et consignes*. Amiens : CRAP Cahiers Pédagogiques.
- Zakhartchouk, J.-M. (& Castincaud, F. collab.). (1999). *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens : CRDP et CRAP Cahiers Pédagogiques.
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.



Recherches en débat

