

## La compréhension des consignes

Un premier type d'erreurs est à mettre en relation avec la difficile compréhension par les élèves des consignes de travail données, oralement ou par écrit. Il s'y rattache des difficultés de lecture des énoncés des problèmes et autres textes scolaires. La première raison de ces difficultés est évidemment que les questions sont plus claires pour celui qui les pose en connaissant la réponse qu'il attend, que chez celui qui les lit en se demandant ce qu'il faut y répondre... Le caractère « inversé » du questionnement scolaire est ainsi source de bien des malentendus, tant est indispensable une décentration de point de vue pour percevoir ce qui peut faire difficulté chez celui qui ne connaît pas la réponse.

### ► La direction insolite du questionnement

Yves Chevallard a pointé cette singularité en montrant que dans les autres situations à caractère didactique (dont le didactique familial ou le didactique professionnel, par exemple), c'est le « *supposé ne pas savoir* » qui questionne un « *supposé savoir* » de son choix. Dans ce cas, c'est d'ailleurs l'expert pressenti qui est sur la défensive, sachant que les novices attendent toujours une réponse concise et instantanée à leur question (Chevallard, 1988). Ce que ces derniers redoutent par dessus tout, c'est qu'on leur « prenne la tête » avec un flot d'explications au terme desquelles... ils oublient jusqu'à leur question initiale ! Ils ont d'ailleurs tendance à interpréter ce « surplus didactique » comme une façon de noyer l'incompétence derrière le superfétatoire. L'expert pressent bien sûr ce risque, mais il a aussi conscience que la demande du novice ne saurait être satisfaite sous la forme attendue.

S'il n'avance pas, même assez brièvement, quelques clés de compréhension, il sait que la même question se reposera à la prochaine occasion. Quant au novice, comment pourrait-il avoir idée de l'étendue de ce qu'il ignore, et de ce que suppose la connaissance ? Au point où il en est, il s'imagine une réponse factuelle possible et suffisante, et s'il envisage un approfondissement, c'est pour plus tard. Le plus souvent, il a un problème pratique à résoudre et il ne veut surtout pas s'embarquer dans le détour d'une théorie. L'expert sait pour sa part qu'il n'en est rien (mais comment le faire partager ?), et qu'une compréhension minimale passe par certaines choses qu'il doit expliquer. On a dit que le didactique scolaire fonctionne à rebours, de telle sorte que, d'une certaine façon, toute question est une forme de violence symbolique.

Et puis comment les élèves peuvent-ils distinguer les moments où l'on attend d'eux une réponse brève, reproduisant presque à l'identique l'information donnée, parce qu'avant tout destinée à assurer la compréhension de ce qui va suivre, d'autres moments où c'est une réponse circonstanciée, construite et originale qui sera exigée d'eux ? La première fois, on leur dit : « *Je ne t'en demandais pas tant !* » et la seconde : « *Ce serait trop facile de se contenter de recopier la leçon !* » Il leur arrive d'ailleurs fréquemment d'être surpris par la correction et de s'exclamer alors bruyamment : « *Mais je le savais !* »

### ► Que signifie « analyser, expliquer, conclure » ?

Outre cette insolite direction du questionnement, le suivi des consignes de travail passe par l'analyse du mode de questionnement et, plus précisément, par la forme des énoncés d'exercices ou de problèmes. Ainsi, les verbes

d'action que ceux-ci contiennent restent assez énigmatiques, même pour les élèves de collège. Que signifie : *analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure...* ? Qu'ont-ils à faire exactement quand ils rencontrent cette consigne ? Plus globalement, ils doivent être capables de distinguer dans l'exercice ce qui relève des données à prendre en compte, et ce qui constitue véritablement la question à laquelle il faut répondre.

Plus largement encore, le vocabulaire employé par chaque discipline est également source de problèmes pour les élèves. Nous retrouverons plus loin la question des mots nouveaux et du lexique spécialisé pour pointer ici un aspect plus invisible : le fait que les mots de la langue courante sont utilisés dans des sens particuliers par chaque discipline et que les élèves doivent chaque fois effectuer le « cadrage » nécessaire pour comprendre leur emploi.

Reprenons le petit extrait de manuel de physique reproduit par Britt-Mari Barth, qui concerne les états de la matière et sert de légende à une belle photo en couleurs.

*« Sur cette photographie, nous observons des rochers, de l'eau, c'est-à-dire la matière. Tout ce qui nous entoure, visible ou invisible, est de la matière. Nous voyons ici de la matière sous forme solide (rochers), et de la matière sous forme liquide (eau). Les vagues se forment sous l'action du vent qui est un déplacement de l'air. L'air est de la matière sous forme gazeuse » (Barth, 1987).*

C'est là une sorte de « petite leçon » qui comporte quelques surprises. Chacune des phrases, en effet, ne peut être ainsi construite qu'en vertu de son insertion dans un enseignement de physique, qui en constitue le « cadrage ». La première phrase, avec : « *des rochers, de l'eau, c'est-à-dire...* » pourrait se terminer tout autrement que par « *la matière* », si c'était un manuel de français ou de géographie. Par exemple par : *la Bretagne, ou mon enfance ou les vacances...* C'est encore plus net pour la seconde phrase, où « *tout ce qui nous entoure, visible ou invisible* » pourrait tout aussi se conclure par un témoignage de présence divine que par l'existence de la matière ! Quant à la troisième phrase qui commence par « *nous voyons...* », il est clair que la vision en question est entièrement orientée par le cadrage disciplinaire. C'est bien naturel mais les élèves risquent constamment de l'oublier, d'autant que le manuel présente cela sur le mode de l'évidence, et non pas comme le produit d'un regard instruit sur les choses.

En parcourant les manuels scolaires par une sorte de « lecture flottante », on rencontre de nombreux exemples des emplois disciplinaires singuliers des mots du sens commun. En voici quelques-uns :

En français: *accord, agent, antécédent, base, complément, défini et indéfini, direct et indirect, expansion, fonction, forme, indicatif, mode, nombre, proposition, possessif, réfléchi, relative, voix...*

En physique: *attraction, borne, champ, charge, conducteur, corps, courant, force, fusion, intensité, lentille, neutre, potentiel, puissance, repère, résistance, source, tension, travail...*

En biologie : *calcul, canal, ceinture, chaîne, évolution, fonction, lumière, inspiration, milieu, moteur, niche, noyau, parasite, synthèse, tissu, veine...*

En mathématiques : *absolu, application, côté, décomposition, dérivé, direction, expression, fonction, inconnue, irrationnel, opposé, relatif, signe, simplification, sommet, suite, valeur...*

Qu'y a-t-il de commun entre une *expression algébrique*, l'*expression d'un gène* et une *expression familière* ? Entre une *fonction digestive*, une *fonction affine* et une *fonction grammaticale* ? Entre l'*expansion* du groupe nominal et celle des Trente Glorieuses ? Entre un pronom *réfléchi*, un rayon *réfléchi* et un élève *réfléchi*, etc. De tels écarts dans les usages disciplinaires des mots sont normaux et même légitimes mais, surtout quand il s'agit de termes d'apparence anodine, cela interfère constamment avec la compréhension des énoncés. D'ailleurs, ouvrez un manuel d'une discipline qui n'est pas la vôtre (dès le niveau de la sixième !) et vérifiez si vous n'êtes pas obligé de relire trois fois de nombreuses questions, moins pour les comprendre que pour les « cadrer » correctement.

Examinons maintenant les quelques lignes suivantes, extraites d'un manuel de mathématiques de quatrième :

a. *Poser un calque sur la figure 1 et décalquer l'un des poissons. Faire tourner le calque d'un demi-tour autour du point A. Que constate-t-on ?*

*On dit que les deux poissons sont symétriques par rapport au point A.*

b. *Décalquer le logo de la figure 2. Faire tourner le calque autour du point O. Que constate-t-on ?*

*On dit alors que O est centre de symétrie du logo.*

Cette activité n'est pas choisie pour être particulièrement critiquable. On y note même des efforts pour mettre en gras (dans le texte) les choses importantes. Elle témoigne

simplement des difficultés quotidiennes des élèves aux prises avec les textes scolaires. Les premières phrases sont injonctives et concernent des activités d'ordre matériel : *poser, décalquer, faire tourner*. Mais on enchaîne avec une phrase interrogative : « *Que constate-t-on ?* » qui produit une chute bizarre. Il faut sentir qu'il y a dans l'air bien plus que du constat, sinon on ne comprend rien ! Ligne suivante, après l'injonctif et l'interrogatif, voilà maintenant une phrase simplement déclarative : « *On dit que...* ». Comme elle est tout en gras, il faut l'interpréter comme une définition interne de la symétrie par rapport à un point, les poissons n'étant plus là qu'à titre d'exemple anecdotique. En trois lignes, on a changé d'univers... Et on recommence avec la partie b.

### ► La question n'est pas toujours interrogative (et réciproquement)

Pour compliquer les choses, remarquons que les questions auxquelles il faut répondre n'ont pas toujours une forme interrogative, et qu'inversement une interrogation dans l'énoncé peut n'être que le fruit d'un souci d'entrée en matière plus motivante. La question véritable, celle à laquelle il faudra répondre, se trouve alors un peu plus loin, sous une plus neutre apparence. Et puis, il arrive qu'il y ait deux questions successives, sans qu'on sache s'il s'agit d'une simple reformulation, ou s'il faut consacrer à chacune un développement séparé.

### ► Des consignes à l'apprentissage

Jean-Michel Zakhartchouk a proposé une gamme d'exercices variés permettant aux élèves de mieux décoder de tels implicites. Il propose par exemple :

- d'analyser quelques « pièges » pour en dégager le bon usage ;

- d'examiner les rapports entre les exercices et la leçon qui précède ;
- de multiplier les consignes possibles à partir d'un même support ;
- d'analyser ce dont on a besoin (matériellement et conceptuellement) pour réussir un exercice ;
- de distinguer ce qui dans l'énoncé est vraiment utile et essentiel ;
- d'analyser, de critiquer et de reformuler des consignes,
- de traduire des consignes injonctives sous forme d'un texte narratif ;
- d'établir la correspondance entre une série de consignes et une série de réponses ;
- de choisir la « bonne question » ou de rédiger des consignes correspondant à une réponse donnée ;
- d'analyser un ensemble de réponses à partir de la question posée, etc.

On peut aussi inverser les habitudes scolaires et proposer une réponse en demandant de retrouver quelle pouvait être la question... Tout ceci peut être fait à l'occasion des activités disciplinaires mais aussi dans le cadre d'une aide méthodologique ou d'ateliers individualisés. Les deux peuvent utilement se compléter (Zakhartchouk, 1990).

On retrouve là les fondements de ce que Georgette Nunziati a appelé *évaluation formatrice* (ce qui est autre chose que l'évaluation formative), c'est-à-dire une manière d'intégrer les pratiques de l'évaluation au processus même d'apprentissage, afin que l'élève soit en mesure de dégager :

- d'une part, les étapes qu'il ne doit pas oublier dans l'avancement de son travail (*critères de réalisation*), ce qui lui permet de mieux planifier la tâche et de ne rien oublier d'essentiel grâce à un répertoire des actions ;
- d'autre part, les caractéristiques attendues du produit qu'il rédige (*critères de réussite*), ce qui lui est utile pour une vérification mentale avant de remettre son travail grâce à une liste d'indicateurs à autocontrôler (Nunziati, 1990).

## Habitudes scolaires et mauvais décodage

Les développements précédents montraient déjà que, pour réussir, l'élève ne doit pas fonctionner en classe comme enfant ou adolescent, mais comme « petit spécialiste » de chacune des disciplines. On sait bien qu'en l'absence de toute schizophrénie, un même individu est susceptible de comportements divergents. Même chez les adultes, l'automobiliste ne réagit pas comme le contribuable, lequel n'est pas nécessairement cohérent avec l'électeur ou le consommateur... !

### ► Raisonner (résonner ?) sous influence

Ce qui caractérise l'élève, explique bien Yves Chevallard, c'est qu'il « *raisonne sous influence* », par le jeu du contrat didactique. Il « *sait*, ajoute-t-il, « *qu'il est attendu et, si le contrat didactique fonctionne bien, il sait où on l'attend.* » De façon convergente et plus largement sociologique, Philippe Perrenoud parle d'un *métier d'élève*, grâce auquel se trouvent décodées les attentes magistrales, implicites quand ce n'est pas