

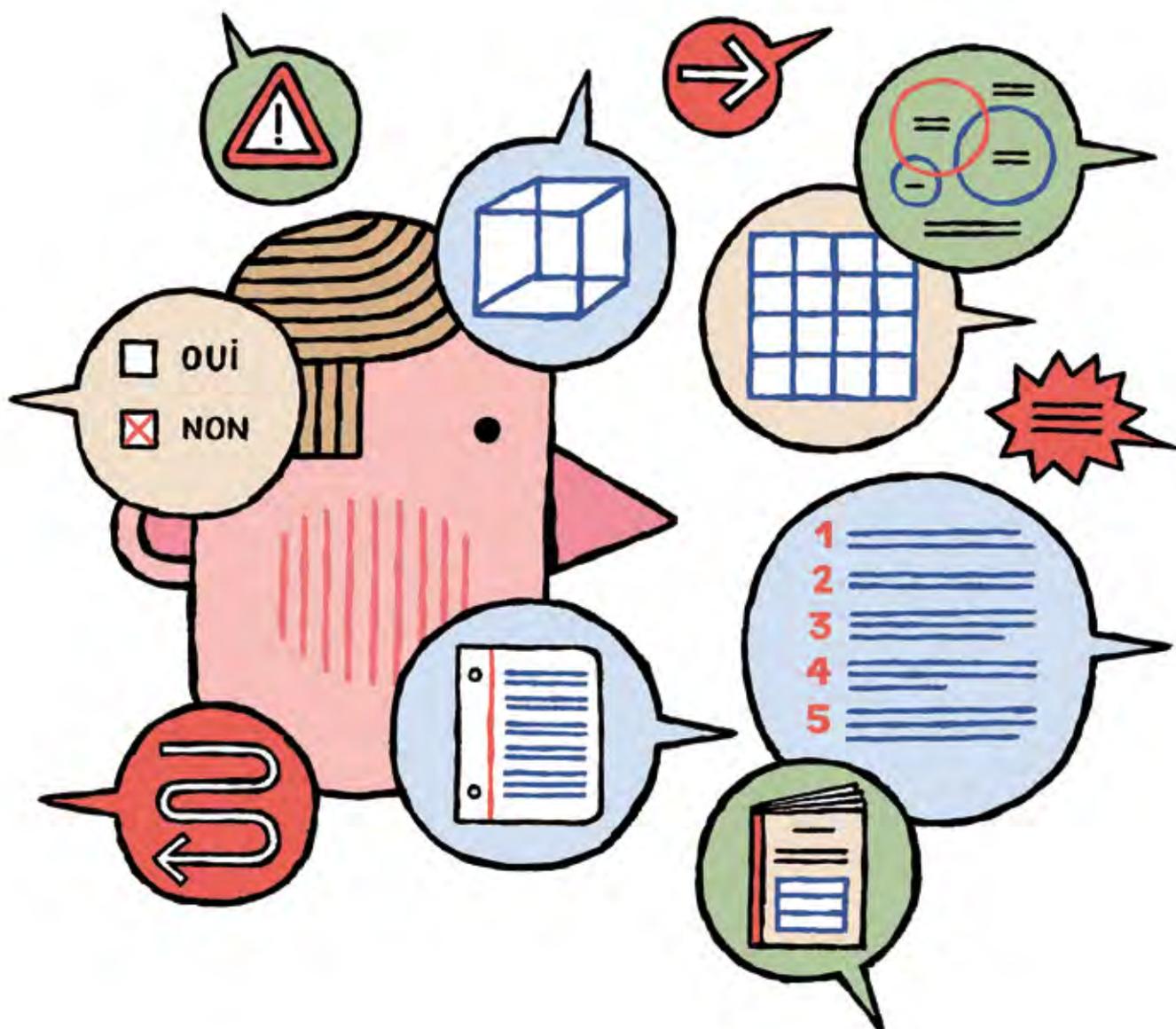
# Cahiers



## pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

# Attention aux consignes !



Exemplaire réservé : \* EEDF BOUCHARIN FANNY

N° 483 - sept.-oct. 2010



65<sup>e</sup> année- 7,70 €

**Actualités éducatives**

**Se préparer au métier enseignant en Europe**

**Grâce aux Tice, une école plus efficace?**

**Faits et idées**

**D'une réforme du lycée à l'autre: l'éducation, affaire de tous?**

**Le livre du mois**

**« Comment apprennent les élèves ? »**

# Attention aux consignes !

Sommaire, n° 483, septembre-octobre 2010

édition numérique au format PDF

## Billet du mois :

**Pascal Bouchard :** L'école ne doit-elle plus être qu'un « service » ?

**Bloc-notes,** Philippe Watrelot ..... 1

**Actualités éducatives** ..... 2

**Patrice Bride, Nicole Priou :**

Se préparer au métier d'enseignant en Europe

**Françoise Lantheaume :** Bilan de santé et entretien d'évaluation : le travail en question

**Dominique Momiron :** Une charte pour une éthique des inspecteurs pédagogiques

**André Tricot :** Grâce aux Tice, une école plus efficace ?  
À voir...

**DOSSIER : Attention aux consignes !** ..... 9

Coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk

**Éditorial** ..... 10

## 1- De l'art de poser des questions

**Christine Henniqueau-Mary, Dominique Thouin :**  
On croit bien faire, mais... ..... 11

**Geneviève Bouche :** Apprendre à élaborer des consignes ..... 13

**Olivier Maulini :** Vous n'avez pas compris ?  
Alors, posez-moi une question ! ..... 15

**Josette Nguyen, Yvonne Semanaz :**  
Cogito, lecteur de consignes sum ! ..... 17

**Vincent Guédé :**  
Miser sur la confiance plutôt que sur le piège ..... 19

## 2- « Mais qu'est-ce qu'il faut faire ? »

**De l'art de répondre à des questions**

**Martine Dhenin :** Questionnaires de lecture :  
enseigner des stratégies efficaces ..... 20

**Marc Berthou :** Barreau après barreau ..... 22

**Jacques Frascini :** Le mémo-consigne ..... 23

## 3- Comment contrôler l'activité des élèves... et les rendre autonomes

**Fabienne Schlund :** Échapper à la consigne uniforme ..... 24

**Antoine Marsac :** Transmission orale ou démonstration :  
les consignes en EPS ..... 26

**Claudie Jouvenot :** Les consignes au CDI ..... 28

**Dominique Gourgues, Jean-François Laslaz :**  
Boîte à idées pour la maternelle ..... 30

**Laurence Hamon :** Les consignes à l'heure des Tice ..... 32

## 4- Consignes complexes et problèmes ouverts

**Yannick Mével :** Je hais les consignes ..... 34

**Yves Lecocq :** Un sujet de composition :  
énoncé court, consigne complexe ..... 36

**Sylvie Grau :**  
Quelles consignes pour résoudre des problèmes ? ..... 38

**Richard Étienne :** Quand la consigne doit être floue ..... 40

## 5- Un élément dans une situation de communication et d'apprentissage

**Gaëlle Brodhag :** « Ces mots, ils me font peur ! » ..... 42

**Véronique Rivière :**  
Un langage scolaire difficile à maîtriser ..... 43

**Hélène Eveleigh :**  
Quand la consigne se heurte aux représentations ..... 45

**Marie-Thérèse Zerbato-Poudou :**  
Des rituels qui donnent du sens ..... 46

**Dominique Batlle, Véronique Bourhis :**  
Faire entrer dans le langage de l'école ..... 48

## 6- Les consignes, aussi en dehors de l'école !

**Élisabeth Bussienne :** Grain de sable en atelier d'écriture ... 50

**Bernard Grosjean :** De l'art de la consigne  
dans l'atelier de pratique théâtrale ..... 51

**Franck Ganier :** Les instructions de la vie quotidienne ..... 53

**Conclusion : Jean-Michel Zakhartchouk :**  
Abécédaire des consignes ..... 55

**Articles à consulter sur notre site :** ..... 57

**Pascale Verdier :** Une consigne, ça va, deux consignes...

**Bénédicte Dubois-Gryspeert :** Prendre le bon train

**Claire Chaplier :** À l'université, des consignes pour

utiliser les consignes • **Témoignages recueillis par Xavier**

**Dejemepe :** Pigeon vole ! • **Marie-Pierre Gustau :** Avantages

et inconvénients du fractionnement • **Philippe Watrelot :**

Travailler sur les consignes en formation

**Et chez toi, ça va ?** ..... 58

**Claire Bihan :** Tous en EPS ! ..... 58

**Nathalie Bineau :** Pour bien débiter ? ..... 59

**Geneviève Pezeu :** Humiliation et débordement ..... 60

**Faits et idées** ..... 61

**Jean-Paul Delahaye :** D'une réforme du lycée à l'autre :  
l'éducation, affaire de tous ? ..... 61

**Michael Nicosia :** « J'vais péter un câble ! » ..... 63

**Il y a 30 ans dans les Cahiers** ..... 65

**Charlotte Carrier-Belleuse :** L'art de questionner

**Regards de pédagogues** ..... 67

**Gustave Monod et Louis Cros :**

La pédagogie dans l'enseignement secondaire

**Le Livre du mois** ..... 69

Dossier de *Administration et éducation*,  
revue de l'AFAE, n° 2 : « Comment apprennent les élèves ? »

**Couverture : Jochen Gerner.**

**Illustrations : Lécroart**



Ce numéro est accompagné d'un courrier à nos lecteurs et d'une affiche de programmation.

CRAP - Cahiers pédagogiques, 10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01-43-48-22-30 - Fax : 01-43-48-53-21  
<http://www.cahiers-pedagogiques.com> - [crap@cahiers-pedagogiques.com](mailto:crap@cahiers-pedagogiques.com)

Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

Billet du mois, billet d'humeur... Pour ouvrir chaque numéro, un texte qui réagit, qui peut faire réagir, par un auteur qui s'engage, qui engage la discussion.

# L'école ne doit-elle plus être qu'un « service » ?

Les résultats d'un sondage récent de l'Ifop sont tellement extravagants que de nombreux observateurs ont préféré ne pas le voir.

Il est vrai qu'il a été réalisé au printemps dernier, à la demande de l'association « Créer son école », laquelle avait tout intérêt à ce que les personnes interrogées se disent favorables au libre financement des établissements. Or, les questions sont posées en fonction du commanditaire. Tout sondage suscite de plus des réserves, puisqu'il découpe arbitrairement une tranche dans la complexité des débats qui agitent l'opinion. Tous ces bémols étant mis, il faut se rendre à l'évidence : bon nombre de Français, et peut-être même une large majorité, seraient d'accord pour recevoir un « chèque éducation » qu'ils iraient remettre à l'établissement de leur choix.

Selon l'Ifop, les trois quarts des Français souhaitent que « l'État mette en place un système pour permettre à chaque famille de financer la scolarité de ses enfants, quel que soit l'établissement choisi ». Les pourcentages montent : 85 % parmi les ouvriers et parmi les électeurs de gauche !

Si c'est vrai, Xavier Darcos a réussi son coup et durablement marqué le paysage idéologique. Je l'ai entendu, en marge d'une conférence de presse, ajouter un commentaire du type « l'école est un service ».

L'école serait un service rendu aux familles dont nous savons qu'elles ont deux attentes. Primo que leur enfant y soit bien. Cela signifie d'abord une école sans violences, où il ne risque pas de se faire racketter, et ce serait encore mieux s'il n'y croisait pas la drogue et autres tentations. Nous avons d'ailleurs assisté avant l'été à une passe d'armes entre le conseil général du Val-de-Marne et l'inspecteur d'Académie : pour rétablir l'attractivité d'un collège, les élus auraient voulu des options rares, l'IA préconise plutôt un travail sur la sécurité aux abords de l'établissement, et argue des demandes des familles. Cela implique aussi que l'enfant y rencontre des camarades avec qui il soit à l'aise, donc qui lui ressemblent, même milieu social et, si possible, même couleur de peau.

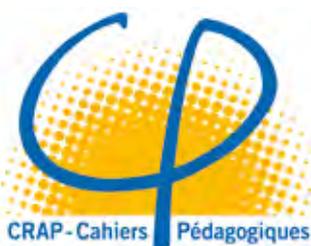
Deuxième attente des familles, que leur enfant y soit bien préparé aux diplômes qui lui permettront de réussir son entrée dans la vie professionnelle.

Cette école-service est, par nature, conservatrice : elle répond à la demande d'éducation telle que l'expriment les parents et à la demande des milieux économiques, qui dictent les règles de l'intégration dans la vie active. Ce pilotage par l'aval du système éducatif est par nature court-termiste, et « apolitique ». Or, l'école est une institution de la république, pour reprendre une formule chère aux « pédagogues » comme aux « républicains ». Pour ceux-ci, elle n'a pas de comptes à rendre à la société, puisqu'elle est à l'origine de la cité, et ils ne peuvent accepter que chaque établissement promeuve les valeurs de son choix, au choix de ses clients. Pour les pédagogues, elle est le lieu où une société envisage son avenir et ils militent pour que cet avenir soit meilleur que le présent, avec des individus plus créatifs, plus autonomes et plus solidaires. Mais les frères ennemis de l'école ont en commun de refuser une institution soumise au consumérisme scolaire. À présent que l'ennemi est connu, auraient-ils un bout de chemin à faire ensemble ?



Pascal Bouchard,  
journaliste (ToutEdu)

Dernier livre publié :  
*Une école sans  
boussole, une société  
sans projet*  
(Chronique sociale).



Les *Cahiers pédagogiques* est une revue indépendante éditée par le **Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap)**, association loi 1901 engagée dans la réflexion sur les pratiques quotidiennes de l'enseignement tout comme dans les combats en faveur d'une école plus juste et plus efficace. Ses membres exercent dans tous les secteurs de l'école, de la maternelle à l'université.



## Paillasson

« Plus les parents sont impliqués dans le fonctionnement de l'école, plus les usagers de l'école sont globalement satisfaits de celle-ci ; malheureusement, en France, les parents restent souvent sur le paillasson. »

Alain Bouvier, lors des Rencontres du Crap 2010 à Montluel (Ain)

## Ils entreront dans la carrière...

Cette rentrée a vu se mettre en place péniblement la réforme de la formation. Les jeunes enseignants, après quelques heures où ils ont été accueillis par leur recteur et où on leur a dispensé quelques conseils, ont été envoyés dans les classes avec un service complet ou quasi complet. Dans de nombreux établissements, les tuteurs n'étaient pas encore connus. Des formations auront lieu durant les jours où ils n'auront pas cours et sur quelques périodes où les élèves seront pris en charge par un remplaçant.

Beaucoup de stress, peu de temps, pour une formation marquée, malgré les efforts, par beaucoup d'impréparation. Comme le résume un professeur stagiaire anonyme dans un texte parvenu au site d'information Rue89 : « Nous nous faisons, tous, une grande joie de pouvoir commencer ce métier passionnant. Nous aurions simplement voulu que cela se fasse dans d'autres conditions. »

## Au violon, les Tsiganes !

« L'Histoire montre que le déchainement de la violence symbolique s'accompagne généralement de violences physiques à l'endroit des groupes désignés parfois au-delà. Dans un contexte de crise économique, sociale et politique, les Roms ont, à plusieurs reprises, servi d'exutoire au mécontentement populaire en Europe au cours des dernières années. [...] Sans doute, les pouvoirs en place sont-ils en partie responsables de cette situation ô combien dangereuse. Cependant, en commentant les propos tenus par le chef de l'État, les médias, les acteurs associatifs, les universitaires, etc., participent à la transformation d'un fait divers en problème public, en même temps qu'ils contribuent à l'ethnisation du débat sécuritaire. Aussi peut-on penser qu'il est de notre responsabilité à tous – responsables politiques, journalistes, société civile, intellectuels et, plus largement citoyens – de briser, ou de tenter de briser, l'engrenage de la violence. »

**Collectif Urba-Rom, regroupement de chercheurs européens dans une tribune du Monde le 27 juillet 2010**

## Et dans l'école ?

« Ils sont 5 000 à 6 000 exclus de la scolarisation en France, estime Michel Fèvre, de la Ligue des droits de l'homme, dans une interview donnée à l'Humanité. Et ce n'est pas dû à un refus des familles, comme on l'entend, mais souvent aux municipalités, qui refusent de scolariser, et aux expulsions, qui représentent la cause majeure de leur non-scolarisation. »

## Le blog du mois

**C'est au pied du mur...**

**milasaintanne.wordpress.com**

On a écrit, ces derniers mois, que le blog était un mode d'expression moribond, dépassé à l'heure de Facebook et de Twitter. Mila Saint-Anne prouve le contraire de belle manière avec ce blog consacré à la pédagogie au plus près de la classe et des élèves. Car, finalement, au-delà des grands discours, c'est au pied du mur...

## Le chiffre du mois

**« Nous ne sommes plus en mesure de vous accompagner... »**

« Nous ne sommes plus en mesure de vous accompagner pour un de vos deux postes de détachés. » C'est ce qui a été annoncé au Crap-Cahiers Pédagogiques au début du mois de juillet par le ministère de l'Éducation nationale. En réaction à cette baisse de la subvention, on a assisté à un mouvement de solidarité revigorant : Cent vingt adhérents de plus et plus de soixante-dix abonnements supplémentaires. Merci à tous ceux qui nous ont rejoints !

## La citation du mois

**Une crise planétaire de l'éducation**

« Avides de réussite économique, les pays et leurs systèmes éducatifs renoncent imprudemment à des compétences pourtant indispensables à la survie des démocraties. Si cette tendance persiste, des pays du monde entier produiront bientôt des générations de machines utiles, dociles et techniquement qualifiées, plutôt que des citoyens accomplis, capables de réfléchir par eux-mêmes, de remettre en cause la tradition et de comprendre le sens des souffrances et des réalisations d'autrui. »

Martha Nussbaum, « The Time Literary », extrait d'un long article publié dans *Courrier international* du 24 au 30 juin 2010 « Une crise planétaire de l'éducation »

## L'école de Charb



# Se préparer au métier d'enseignant en Europe

Patrice Bride, Nicole Priou

Un colloque de l'Iréa<sup>1</sup>, tenu à Paris le 16 juin 2010, a été l'occasion de prendre du recul sur les bouleversements qui affectent la formation des enseignants en France : de quoi mieux comprendre les logiques de cette « masterisation », de quoi aussi alimenter la réflexion pour imaginer des pistes possibles dans ce nouveau cadre.

Le Conseil de l'Europe réuni à Lisbonne en 2000 avait fixé 2010 comme échéance « pour améliorer la qualité globale des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE » en s'appuyant sur « la formation des enseignants et des formateurs ». Pour l'Iréa, l'heure était donc propice pour dresser un premier bilan. Une initiative heureuse et un beau défi relevé que celui de mobiliser une quinzaine de chercheurs et une centaine de participants sur « la formation initiale des enseignants en Europe » afin d'en repérer convergences, divergences et évolutions.

Annette Bon (INRP) le notait d'entrée : sur la formation initiale, les recherches comparatistes sont peu nombreuses : les discussions ou les polémiques s'appuient donc plus souvent sur des opinions que sur des résultats de recherche. Quant à celles sur la formation continue, elles sont inexistantes, peut-être parce que la formation continue des enseignants est elle-même très lacunaire...

Les intervenants ont insisté sur les multiples biais qui peuvent parasiter les comparaisons internationales : le statut des enseignants<sup>2</sup>, l'éventuelle pénurie du recrutement<sup>3</sup>, les modes de sélection, la place des concours<sup>4</sup>, etc. Chacun a donc invité à la prudence dans les généralisations et l'indulgence dans les hypothèses, à considérer avec précaution.

## Quelles convergences ?

Enseigner est un métier qui s'apprend : tel est le consensus, évoqué par Annette Bon. Il a mis du temps à s'établir, mais semble désormais partagé par les instances de l'UE. Mais qu'apprend-on quand on apprend le métier et où l'apprend-on ? Selon la figure du « bon enseignant », les réponses apportées peuvent être différentes, voire divergentes. Veut-on promouvoir un bon technicien qui répète et incorpore des gestes qui ont fait leurs preuves ? Un praticien réflexif autonome, capable d'identifier finement la nature des problèmes professionnels qu'il rencontre et de puiser dans les résultats de la recherche des réponses adaptées ? Dans le premier cas, on misera essentiellement sur l'apprentissage « sur le tas », l'immersion en milieu professionnel ; dans le second, sur la formation par la recherche. Lorsqu'on estime que les deux dimen-

sions sont complémentaires, leur articulation, qui implique communication et collaboration étroite du monde universitaire et du monde professionnel, a du mal à s'organiser.

Autre convergence repérée : la formation des enseignants du premier comme du second degré est allée vers une universitarisation croissante ces dernières années. Mais comment l'université se débrouille-t-elle des exigences de cette formation de praticiens ? Plus à l'aise avec les savoirs académiques comme avec les démarches de recherche, elle a du mal à donner toute leur place aux savoirs de la pratique. Si certaines facultés considèrent les futurs enseignants préparant un master comme une clientèle non négligeable, d'autres cherchent à éviter les formations de praticiens, moins propices à l'obtention de financements que des activités de recherche. D'ailleurs – rappelait Daniel Filâtre (président de l'université de Toulouse) – pour de nombreux universitaires, l'enseignement n'est pas un métier qui s'apprend : on comprend donc leur difficulté à investir ce champ de la formation des enseignants. D'autant que, quand une sélection drastique conduit à ne retenir que 12 à 15 % des postulants on peut, comme Elisabeth Flitner (université de Postdam), s'interroger : « Faut-il impérativement avoir été bon élève pour être bon enseignant ? »

Autre problème pour l'université : elle est déjà, en certains lieux, confrontée à une perte de monopole. On voit apparaître des opérateurs qui la concurrencent dans la formation des enseignants : accréditation de consortium d'établissements en Angleterre par exemple, demain, peut-être, officines privées. Si l'université n'est plus l'opérateur exclusif, ce n'est pas sans risque – selon Régis Malet (université Lille 3) – d'une opacification du contrat moral qui lie une Nation à ses enseignants.

## Les politiques éducatives insérées dans les évolutions des politiques publiques

Plusieurs intervenants (Olivier Rey, Régis Malet, Alain Mouchoux) ont fortement insisté sur la nécessité de sortir du cadre éducatif pour comprendre la logique de certaines politiques. En effet, les dispositifs d'éducation et de formation sont pris dans des évolutions qui les dépassent. Les décisions qui les

À lire sur notre site  
www.cahiers-pedagogiques.com

## Menaces sur les mouvements pédagogiques

Le ministère de l'Éducation nationale a décidé de réduire dès 2010 les subventions allouées au Crap et au Gfen. Cette décision met en péril nos deux associations. Suite à l'annonce début juillet de cette décision, nous avons publié plusieurs articles rendant compte de la situation et des actions que nous avons alors menées. On peut en particulier lire les très nombreux témoignages de soutien qui se sont exprimés durant cet été.

## Les revues de presse

La revue de presse quotidienne consacrée à l'éducation, introduite par une synthèse et l'analyse des grandes questions traitées par les journaux, propose dorénavant un abonnement qui permet de la recevoir chaque jour dans sa boîte mail.

## Un projet qui s'arrête, des idées et des pratiques à reprendre !

Le projet coopératif de l'école élémentaire Antoine Balard à Montpellier a malheureusement pris fin. Les Cahiers ont publié une recension de l'ouvrage de Sylvain Connac développant l'expérience de cette école et un entretien avec Christophe Nick qui a réalisé en 2006 un documentaire qui avait contribué à la faire connaître.

## « L'envers du tableau » : face aux réalités de l'école

Les Cahiers ont interviewé les réalisateurs du passionnant documentaire diffusé par France 2 le 2 septembre dernier, ainsi que Nathalie Broux dont la classe a été filmée. Ce documentaire porte un regard sur une école inscrite dans la société, une invitation à réfléchir à l'école dont nous avons besoin.

## Antoine de La Garanderie

Suite à la disparition d'Antoine de La Garanderie, Jean-Michel Zakhartchouk rend hommage à une œuvre trop souvent simplifiée et réduite au découpage entre visuels et auditifs alors qu'elle mérite un vrai débat. À noter à la suite de l'article de très intéressants commentaires qui introduisent justement ce débat.

concernent peuvent à la fois trouver leur origine ailleurs que dans le seul traitement des problèmes du système éducatif ou – politique européenne oblige – transposer, sans toujours suffisamment de pertinence, de bonnes pratiques venues d'ailleurs qui ne seront pas forcément adaptées aux données du pays. Il faut cependant noter que les discours ne sont pas univoques, que les simplismes sur des recommandations européennes qui ne tendraient qu'à la libéralisation des systèmes éducatifs, imposant des politiques décrites comme rétrogrades aux gouvernements nationaux, caricaturent une réalité complexe : les discours autour du thème de la société de la connaissance, le souci d'enquêtes internationales correspondent aussi à de réelles préoccupations des instances européennes pour accroître les niveaux de formation.

Reste que l'influence du courant du *New Public Management* se retrouve dans de nombreuses politiques nationales, sous diverses formes :

- le passage d'un État régulateur, garant des certifications (en ce qui concerne les questions éducatives, pour les diplômes comme pour le recrutement des enseignants) à un État évaluateur, définissant des outils de guidance accréditant, ou pas, tel ou tel organisme de formation ;
- le principe d'imputabilité (*accountability*) : les écoles sont responsables de leurs résultats dont elles doivent rendre compte, en particulier aux usagers.

#### Le dernier mot aux acteurs...

Autre constante plusieurs fois évoquée : la coexistence des programmes officiels et des programmes cachés. La description d'un dispositif, son imposition comme norme ne dicte pas de façon aboutie l'usage qui en sera fait.

La qualité d'un cours universitaire de master ou de l'accompagnement d'un stage passe par ceux qui les mettent en œuvre. Et c'est parfois là que se joue une différence décisive.

C'était bien là aussi une limite des critiques générales à l'égard des IUFM : ceux-ci se sont-ils donné les moyens, ou bien leur a-t-on donné, de former leurs formateurs ? Si, selon la formule, le niveau d'un système éducatif ne peut pas être supérieur à la qualité professionnelle des enseignants qui y exercent, la transposition est vraie pour les organismes de formation. Pour la France, la question de l'universitarisation de la formation peut être considérée comme réglée : celle des intervenants dans les masters, de leurs compétences professionnelles, reste ouverte. Des universitaires chercheurs, loin des questions pédagogiques de l'enseignement primaire ou secondaire ? Des membres des corps d'inspection, au risque d'une confusion des fonctions ? Des enseignants « chevronnés », en retombant dans l'idée simple que la maîtrise d'une compétence suffit à garantir la compétence à la transmettre ?

Au vu de l'ampleur de ces questions, ce ne peut être qu'une bonne idée, à poursuivre, de regarder ce qui se fait ailleurs...

Patrice Bride, Nicole Priou

1 Institut de recherche, d'étude et d'animation du Sgen-CFDT.

2 Les enseignants ne sont fonctionnaires à vie, comme en France, que dans neuf pays de l'UE.

3 Particulièrement importante en Angleterre, ce qui tend à faire choisir des modalités de formation peu exigeantes, basées sur la reproduction de « bonnes pratiques ».

4 L'orientation dans les filières de préparation aux métiers enseignants se fait par concours d'entrée dès après le baccalauréat en Allemagne et en Finlande.

## La biodiversité, c'est la vie !

Denis Cheissoux et Frédéric Denhez, auteurs de cet album destiné aux 8-10 ans, ont l'ambition d'expliquer sous forme ludique ce qu'est la biodiversité, à quoi ça sert, comment ça marche, pourquoi elle est indispensable à la survie de la planète et comment faire pour protéger l'ensemble des éléments qui la composent. À remarquer les très nombreuses illustrations sous la forme de photos, de dessins et aussi de planches Deyrolle : celles d'hier, créées au début du <sup>xx</sup>e siècle pour faire découvrir aux enfants de l'époque la variété du monde, et celles d'aujourd'hui sur la protection de la nature et le développement durable dessinées par des auteurs contemporains. Une publication des éditions Hoëbeke.

[www.hoebeke.fr](http://www.hoebeke.fr)

## Les Alpes, au cœur de l'histoire. Défis de la montagne et pari de l'innovation

Tel est le thème des prochaines Journées nationales de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie qui proposent conférences, ateliers, visites et excursions. Les thèmes abordés, liés à l'histoire et à la géographie alpines et de l'agglomération grenobloise, sont variés : la Révolution, la Résistance, l'industrie et la recherche, l'innovation, les transports, le tourisme, le changement climatique, la cartographie et l'imagerie territoriale, etc.

Les IX<sup>es</sup> Agoras alpines de l'APHG se tiendront du 25 au 28 octobre 2010 à Grenoble.

[www.aphg.fr](http://www.aphg.fr)

## Savoir accompagner le travail scolaire

Trois ouvrages publiés par les éditions Fabert qui rendront service selon le niveau d'enseignement (primaire, collège et lycée) à tous ceux qui pensent que l'accompagnement est essentiel, et pas seulement dans des heures qui seraient réservées pour cela. Il est surtout intéressant de voir l'importance du travail sur les « mots » et d'identifier les idées reçues et les fausses solutions qui font obstacle. Les auteurs sont Christine Hennique-Mary, une psychopédagogue qui a déjà contribué à notre revue, et Dominique Thouin. Un bon outil avec de nombreux exemples et une mise en page efficace.

[www.fabert.com](http://www.fabert.com)

## Une collection Janusz Korczak

On connaît Janusz Korczak (1878-1942) avant tout par la grandeur de ses engagements et sa résistance morale face au nazisme. Peu traduit

## Prochain colloque de l'Iréa : Le socle commun en France et ailleurs

**3 et 4 décembre 2010, à l'auditorium de la mairie de Paris**  
**programme complet et inscriptions : [www.irea-sgen-cfdt.fr](http://www.irea-sgen-cfdt.fr)**

Parmi les intervenants : Françoise Clerc, Jean-Michel Zakhartchouk, Roger-François Gauthier, Denis Meuret, François Audigier, Sabine Kahn, Alain Bouvier, Thierry Cadart, Jacques Gresperrin, Philippe Meirieu

#### Conférences et tables rondes :

- Socle et compétences de base, en France et ailleurs
- Les savoirs de base : quelles approches d'un pays à l'autre
- Ce que l'entrée par les compétences change dans différents pays
- Sur le terrain : quelles relations entre l'approche par compétences et le socle

en français, Janusz Korczak a laissé derrière lui une œuvre considérable dédiée aux enfants et à la pédagogie, où figurent parmi les thèmes dominants l'autonomisation de l'enfant, la gestion des conflits et de la violence, les représentations, ou la cogestion démocratique par les enfants. Le regard de Korczak apparaît donc précurseur sur bien des plans. Deux ouvrages inaugurent cette collection lancée à l'initiative des éditions Fabert : *Les Règles de la vie* (un essai dont le sous-titre est « Pédagogie pour les jeunes et les adultes ») et *Kaytek le Magicien* (un roman pour la jeunesse).

www.fabert.com

### C'est fou tout ce qu'on peut faire au CDI

Cet ouvrage inventorie diverses facettes du travail qu'on peut mener au CDI aujourd'hui. Comment se passe le quotidien, quelles pratiques innovantes peuvent être développées : deux grands axes qui sont ponctués de pavés sur le vécu des documentalistes. La dernière partie évoque les Tice, avec, par exemple, un titre de contribution significatif « Comment Internet questionne le sentiment de légitimité du professeur-documentaliste » et un outil très intéressant pour évaluer l'information sur Internet, la « méthode Pafo ». Une boîte à idées qui sera utile aux documentalistes et à tous ceux (qu'on voudrait plus nombreux) qui travaillent avec eux.

Collectif « Vivre le CDI », éditions L'Harmattan, 2010.

### Festival du film d'éducation

La 6<sup>e</sup> édition du Festival du film d'éducation aura lieu du 17 au 20 novembre 2010 à Évreux (Haute-Normandie). Il s'agit d'offrir à un très large public un lieu et un moment privilégiés pour voir des films de fiction ou de documentaires qui racontent des histoires d'éducation, et pour échanger autour de grandes problématiques portant sur l'enfance, la jeunesse, les liens entre générations, la transmission culturelle, la lutte contre toutes les discriminations. Au programme, une trentaine de films inédits venant de France et d'autres continents.

www.festivalfilmeduc.net

### Enseigner la poésie avec les poèmes

Le Français aujourd'hui, Afef.

Dans ce dossier de juin 2010 (n° 169), la revue des enseignants de français aborde la question de la poésie, souvent délaissée ou minorée dans l'enseignement de la discipline, malgré l'intérêt qu'élèves et enseignants lui portent. La première partie du dossier permet sans doute « d'éclairer les acteurs pour que les moments où la classe

# Bilan de santé et entretien d'évaluation : le travail en question

Françoise Lantheaume

**En mars 2010, le ministre de l'Éducation nationale a annoncé un « plan santé » pour les enseignants dans le cadre de « plans de prévention » contre les risques psychosociaux, et le recrutement de médecins. Le ministre déclarait aussi que les enseignants volontaires pourraient, à partir de cinquante ans<sup>1</sup>, bénéficier d'un bilan de santé.**

Annonces surprenantes en ces temps de réduction du nombre de fonctionnaires et de si longue déshérence de la médecine du travail dans l'Éducation nationale : il y aurait donc de bonnes raisons de se préoccuper de la santé des enseignants. L'autre annonce ministérielle, au cœur de l'été cette fois, concerne l'institution d'une évaluation des fonctionnaires par entretien individuel sur la base d'objectifs. Le but est d'améliorer l'efficacité du système par la stimulation des fonctionnaires et une meilleure reconnaissance de leur travail tout en développant un contrôle de proximité par un management par objectifs. Ces deux décisions sans liens apparents gagnent à être analysées ensemble, car dans les deux cas, c'est du travail dont il est question... et de santé.

### Un contexte lourd de difficultés professionnelles

La première annonce est à replacer dans un contexte où les risques psychosociaux sont au-devant de la scène médiatique depuis la succession de suicides à Renault et France Télécom, mais aussi dans le plan européen de lutte pour la qualité du travail afin de contrer l'explosion des troubles musculosquelettiques (TMS) et le coût important pour la société des problèmes de santé du fait des nouvelles organisations du travail. Concernant les enseignants, des enquêtes européennes soulignent le stress auquel ils sont soumis et, en France, une enquête ministérielle récente fait état d'un « malaise enseignant<sup>2</sup> ». Du côté de la recherche, des signaux sont également donnés tant sur la question du burnout (épuisement professionnel)<sup>3</sup> que de la souffrance au travail, et les services sociaux des rectorats et des inspections académiques alertent depuis déjà une dizaine d'années sur l'augmentation des projets de démission ou les ruptures de plus en plus précoces dans la carrière, tandis que les démissions d'enseignants débutants seraient plus nombreuses<sup>4</sup>. La souffrance ordinaire des enseignants, socialement peu légitime (« avec les vacances qu'ils ont... »), se traduit par des somatisations. Elle indique comment vont les enseignants et surtout comment va leur travail, car « le travail est un opérateur de santé<sup>5</sup> ».

Se préoccuper de la santé des enseignants ne peut faire l'économie de la compréhension des sources du « malaise » dans le travail lui-même. Le dégoût que certains enseignants en arrivent à éprouver pour leur travail touche les plus engagés d'entre eux qui mesurent jour après jour la distance séparant leurs efforts, leur inventivité, leur sens du service public et les résultats de leurs élèves d'une part, l'orientation des politiques publiques, d'autre part. Celles-ci accordent la priorité à une conception de l'efficacité essentiellement fondée sur les performances des élèves mesurées par des tests. Mais, si l'institution prescrit de « faire du chiffre », elle exige aussi une attention à chaque élève, un apprentissage individualisé. La tension entre les deux logiques dans l'activité quotidienne de l'enseignant le confronte à des dilemmes permanents, usants. Autres causes de difficulté : les ambivalences institutionnelles entre le projet affiché de démocratisation et d'école juste et des conditions de réalisation inadaptées, ou encore entre injonctions à l'autonomie, à la responsabilité des enseignants et contrôles tatillons.

### Un besoin de collectif autour d'un « bon travail »

Les individus enseignants sont d'autant plus en première ligne que le collectif professionnel paraît affaibli. La plainte massive s'exprimant dans les salles des professeurs en est un des signes. Elle permet certes d'externaliser les causes des difficultés et des échecs, mais n'aide pas à les résoudre. Autre signe, le manque de solidarité fréquemment observé à l'égard du ou des collègues en difficulté comme si la crainte de la contagion entravait les gestes de soutien. Dans ce contexte, des problèmes de travail tendent à être traités sous l'angle de la santé individuelle de façon à repérer et éliminer les plus « fragiles » ; or, dans les nouvelles organisations du travail, tout salarié engagé dans son travail peut le devenir.

Parmi les principales causes du « malaise » repérées par l'étude ministérielle se trouvent les difficultés de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, mais aussi le manque de reconnaissance. Cette carence conduit à la question de l'évaluation du travail source

éventuelle de reconnaissance. Les enseignants dénoncent le plus souvent les formes instituées d'évaluation (inspection, évaluation par les chefs d'établissement) jugées trop éloignées du réel de leur activité. En écho à leurs critiques, l'individualisation de l'évaluation sur des critères et indicateurs décidés par la hiérarchie est-elle une solution adéquate ?

De fait, une évaluation individualisée fondée sur la seule prescription accroît l'isolement en personnalisant les difficultés, et attise la concurrence entre les personnes en gratifiant les plus « méritants ». Or, isolement et absence de collectifs de travail provoquent mal être et problèmes de santé. Quand les critères d'évaluation des enseignants portent essentiellement sur les performances (des élèves), on sait par de récentes études sur les expériences anglo-saxonnes que cela aboutit à orienter l'activité au détriment des apprentissages et à polariser l'activité sur le « bachotage » des tests.

Pour éviter cela, les enseignants devraient débattre entre eux pour définir en quoi consiste le « bon travail », en vue d'actualiser le métier en prenant en compte le prescrit. Débat à mener aussi avec la hiérarchie pour arrêter – toujours provisoirement – des cri-

tères acceptables de la qualité du travail. Ces repères collectifs et individuels seraient des ressources pour agir, arbitrer, innover et... être bien au travail.

Se préoccuper de la santé des enseignants est positif, mais une façon de la conserver voire de l'améliorer nécessite surtout de se soucier de leur travail et qu'eux-mêmes soient partie prenante du débat sur ce que bien travailler veut dire.

Françoise Lantheaume

Université de Lyon, unité mixte de recherche  
Éducation & politiques (Lyon2-Inrp)

1 Le choix de cet âge n'a pas été justifié. Outre les moindres coûts à commencer si tard, la difficulté avérée des fins de carrière est sans doute une autre raison, d'autant plus avec le projet de report de l'âge de la retraite.

2 Patricia Gambert, Jacques Bonneau, « Enseigner en collège et lycée en 2008 », *Les dossiers évaluations et statistiques*, 194, octobre 2009.

3 Laurence Janot-Berguignat, Nicole Rasclé, *Le stress des enseignants*, Armand Colin, 2008.

4 Françoise Lantheaume, Christophe Hélou, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, PUF, 2008.

5 Yves Clot, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, 2010.

*fait poésie trouvent leur efficacité et fassent le bonheur de ceux qui les vivent* » comme le dit le coordonnateur Serge Martin. Programmes et corpus de textes aussi bien en primaire que dans le secondaire sont passés en revue. Quelques pistes originales : « danser la poésie » et exploration des « bimots » de Julien Blaine. À noter aussi l'étude fort intéressante de Pierre Bruno sur la vision de l'école à travers certains romans jeunesse qui ne va pas forcément dans le sens du progrès social, malgré les bonnes intentions des auteurs...

[www.afef.org](http://www.afef.org) et pour la revue : [www.armand-colin.com](http://www.armand-colin.com)

## Recherche & Formation

Cette revue de l'INRP vient de se rénover : nouvelle maquette (fort élégante), changement d'équipe (Françoise Lantheaume et Patrick Rayou en sont désormais les rédacteurs en chef). Le dossier de ce numéro 63, coordonné par Maria Pagoni est consacré aux « Approches cliniques des apprentissages ». Quelques titres d'articles, pour donner une idée du contenu : « L'entretien cognitif à visée d'apprentissage », « L'approche biographique de l'écriture », « Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre ». Et, hors dossier, une intéressante contribution de Françoise Carraud « Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? ». Tout à fait d'actualité...

Longue nouvelle vie à cette revue d'un institut dont le monde éducatif continue à avoir besoin.

[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

## Football et migrations

Voici un dossier de la revue *EPS* (n° 342, été 2010) qui tombe à point, alors que certains dérapent vers l'ethnisation autour du comportement de l'équipe de France au Mondial. En écho à une exposition à la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, la revue professionnelle de l'éducation physique donne la parole à des chercheurs, enseignants et sportifs sur cette question, avec un passionnant regard historique. À signaler aussi, si on veut travailler avec des élèves sur le sujet, le beau roman jeunesse de Yves Pinguilly, *Frissons de foot à Bangui* qui nous parle du football en Afrique (éditions Rue du Monde). La revue *EPS* propose d'ailleurs plusieurs titres de littérature jeunesse autour du foot. Occasions de travail pluridisciplinaire ?

[www.revue-eps.com](http://www.revue-eps.com)

## Éducatec-Éducative

Le Salon professionnel de l'éducation se tiendra du 24 au 26 novembre 2010 à Paris, Porte de Versailles. Il constitue un rendez-vous majeur du marché français du numérique

# Quelle formation pour les enseignants ?

Coordonné par Sylvie Grau et Richard Étienne



## Nouvelle édition, revue et augmentée :

- ▶ Chaque article en double version : pour lecture à l'écran/pour impression
- ▶ Parcours de navigation thématiques : Quel rôle pour le conseiller pédagogique ? De l'étudiant au professionnel, Quel bilan des IUFM ? Quel avenir dans le cadre de la masterisation ? Des établissements formateurs ?, etc.

Téléchargeable au format PDF – 7 euros pour les individuels – Tarifs avec droits de diffusion : 14 euros pour les établissements scolaires et 21 euros pour les médiathèques

Exemplaire de démonstration disponible sur notre site

Par cette nouvelle édition, nous souhaitons contribuer à préserver les acquis du travail considérable engagé dans les IUFM : sans nostalgie, mais pour être utile dans un contexte d'une transformation de la formation initiale largement improvisée et même dangereuse ; dans la perspective des évolutions indispensables dans les prochains mois, nous souhaitons également apporter des éléments pour concrétiser ce beau slogan : enseigner est un métier qui s'apprend !

éducatif et un lieu de rencontres pour les éditeurs, constructeurs, collectivités et enseignants. Au programme de nombreuses conférences sur les liens entre technologies, ressources, transmission des savoirs et pédagogie. À noter la conférence sur « Les réseaux sociaux dans l'éducation », en partenariat avec le Café pédagogique. Le salon est aussi l'occasion de présenter des réalisations d'établissements et de classes.

[www.educatec-educatice.com](http://www.educatec-educatice.com)

### Diversifier & renouveler les leçons de lecture en cycle 3

Quelles leçons de lecture mener en classe pour convaincre les élèves d'une telle évidence et développer chez eux les capacités d'un bon lecteur ? Pour aider ces apprentis lecteurs à se saisir de textes résistants, l'ouvrage propose aux enseignants onze modalités : lectures par inférences, par petits bouts, à construire... ; lectures dans les blancs des textes ou mises en voix... ; carnets de lectures et carnets de mots...

Un ouvrage de Maryse Brumot, édité par le CRDP-Aquitaine.

<http://crdp.ac-bordeaux.fr>

### Le développement durable et moi

L'association E-graine édite des mallettes multimédias destinées à l'éducation au développement durable. Après « Eau, Air, Sol » et « Énergies, déchets » la série vient d'être complétée par un DVD consacré à la biodiversité. Organisés autour de films documentaires, de quizz et de fiches d'activités, ces supports pédagogiques sont destinés aux 8-12 ans.

<http://e-graine.org>

### Guide du jeune enseignant

Signalons en cette rentrée l'ouvrage de Fabrice Hervieu-Wane publié par les éditions Sciences Humaines, qui peut apporter une aide précieuse aux nombreux enseignants qui vont débiter sans formation. Sur la base d'expériences et de témoignages, ce guide délivre les conseils, les méthodes, les bonnes pratiques pour faire face à la situation d'enseignement ainsi que des repères et des informations pour aborder ce métier.

<http://editions.scienceshumaines.com>

### « Questions de parents »

Deux semaines de conférences et ateliers autour de la parentalité du 11 au 22 octobre 2010 à Nantes. Une quarantaine de rendez-vous autour de la parentalité avec des conférences, rencontres et ateliers sont proposés par la ville de Nantes et les acteurs associatifs pour accom-

# Une charte pour une éthique des inspecteurs pédagogiques

Dominique Momiron

**En préambule de cette charte votée en mars 2010, le Syndicat national des personnels d'inspection rappelle son inscription « dans un syndicalisme de transformation sociale inspiré d'idéaux démocratiques, laïcs et sociaux ambitieux ». C'est l'évolution jugée régressive des attentes du ministère envers les inspecteurs qui a impulsé son élaboration.**

Les inspecteurs de notre système éducatif ne sont pas de simples agents de communication chargés de vendre des « produits ». Ce sont d'abord des experts dont la république attend qu'ils donnent du corps et de l'intelligence à notre système éducatif et à ses valeurs fondamentales.

### Contre les dérives de « petits chefs cassants » ?

Leur parole transmet, explique, évalue et conseille. Cette parole a le devoir de se nourrir de la connaissance, de l'écoute et de l'observation fine et directe du système scolaire, en amont et en aval. Ce faisant, elle ne peut être galvaudée et réduite à un psittacisme propagandiste tout aussi conjoncturel que vain.

Or, l'impression d'une évolution régressive des attentes du ministère envers les inspecteurs a été nettement renforcée à partir de 2007 par les choix politiques des ministres de Robien et Darcos. Les inspecteurs ont rapidement perçu les dérives inquiétantes encouragées par ces évolutions. On leur a implicitement demandé de renier leur parole antérieure pour légitimer les nouvelles orientations politiques. Il s'agissait de vilipender des décennies de pédagogie pour justifier une politique scolaire en complète opposition avec tout ce qui avait été fait depuis l'après-guerre. Le côté « petit chef cassant » a été subrepticement flatté.

### Vingt principes pour préserver l'éthique de la profession

Alors, comment ne pas redouter une généralisation de ces phénomènes quand la nouvelle gouvernance des inspecteurs est fondée sur l'intéressement individuel ? Un intéressement concrétisé par la création de primes octroyées ou non par un recteur ou son représentant qui fixent à discrétion des objectifs. Et comment ne pas redouter ces dérives alors que ces objectifs sont d'abord des cibles statistiques et non des vertus ou des qualités intellectuelles et culturelles ? Comment ne pas interroger sa conscience d'inspecteur pédagogique quand, dans le projet éducatif de la nation, le chiffre a pris le pas sur l'humanisme ?

Ce qui fonde l'engagement professionnel de la majorité des inspecteurs, c'est d'abord l'am-

bition de contribuer au progrès du système éducatif. Et ce progrès doit se concrétiser par une amélioration de la formation scolaire de tous les élèves, en relation avec une amélioration de l'accompagnement professionnel et humain des enseignants qui sont confrontés à une société difficile. Le ministère de l'Éducation nationale est essentiellement le ministère de l'intelligence, de la responsabilité et de l'ambition pour tous. Il ne peut être le ministère de la régression, de la défiance, de la sélection et de l'obéissance bornée.

C'est pour cela que lors de leur congrès d'avril 2009, les militants du SNPI-FSU ont décidé de rassembler dans une charte les règles et les postures progressistes et humanistes qu'ils sentent menacées. Ils ont voulu que ces règles et postures soient applicables dans toutes les situations professionnelles des inspecteurs. L'ensemble constitue une collection de vingt principes opérationnels rangés dans trois articles.

Le premier article porte sur les principes qui fondent l'exercice permanent d'une déontologie professionnelle des inspecteurs. Il évoque des principes comme celui de la loyauté envers l'intérêt général, ou encore celui de la relativité de toute observation, mais aussi les questions de l'indépendance d'appréciation, de la distanciation intellectuelle et du perfectionnement permanent par tout inspecteur de sa connaissance du système éducatif et des processus d'apprentissage.

Le deuxième article présente les principes qui méritent d'être promus dans les fondamentaux des inspecteurs que sont les moments d'échanges et d'expertise. Par exemple : « Pratiquer le dialogue interactif et prendre le temps nécessaire à l'écoute et à la compréhension de son interlocuteur » ou « Prendre soin dans les appréciations et avis exprimés sur les pratiques professionnelles de ne pas porter atteinte aux personnes. »

Enfin, le troisième article expose les principes qui permettent légitimement aux inspecteurs de contribuer au développement de l'efficacité du système éducatif. On y retrouve notamment le principe suivant : « Concevoir chaque acte professionnel comme un vecteur pédagogi-

que destiné à élever le niveau de qualification des enseignants, des agents et des élèves. »

### Réaffirmer l'humanisme du projet éducatif

Cette charte a d'abord vocation à interpeler chaque acteur de notre système. Il s'agit de provoquer la réflexion. Ce n'est pas un code déontologique de type juridique et contraignant, mais bien une charte éthique destinée à servir de référence intellectuelle aux inspecteurs, qu'ils soient ou non adhérents du SNPI-FSU.

Elle sera appelée à se compléter ou à se préciser. Nous nous donnons pour projet de la faire évoluer périodiquement, au fur et à mesure que l'expérience et les débats permettront de lui donner vie et sens. Mais déjà, les premières réactions nous montrent que ce texte répond à un besoin largement partagé dans la communauté éducative. Bien sûr, nous avons reçu des encouragements et des messages d'approbation d'inspecteurs (IEN, IA-IPR et même

Igen) au-delà de nos adhérents. Mais surtout, de nombreux enseignants nous ont fait part de leur regard très positif pour cette charte.

Nous souhaitons que cette charte contribue à refonder l'existence d'une inspection utile et progressiste dans notre système éducatif. Elle s'appuie sur la conviction forte qu'il est possible de construire et de progresser sans renoncer ! Ce qu'elle dit est donc simple : ne renonçons pas à l'humanisme du projet éducatif ; là se situe le fondement du vrai progrès.

Dominique Momiron

Secrétaire général adjoint du SNPI-FSU

La charte est disponible à l'adresse : <http://bit.ly/gOuNka>

## Grâce aux Tice, une école plus efficace ? À voir...

André Tricot

André Tricot avait fait une intervention remarquable aux Rencontres d'été 2009 du Crap, ainsi qu'au printemps 2010, au forum Retz sur le numérique. Il nous propose un point sur la question de l'efficacité des Tice.

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice) sont l'objet de discours enthousiastes, pour ne pas dire prosélytes, depuis un peu plus de vingt-cinq ans. L'argument est généralement le suivant : l'école est améliorable (ou doit être améliorée) ; or, on utilise très peu les Tice ; donc, si on utilisait plus les Tice, l'école deviendrait meilleure. On voit tout de suite qu'il manque un terme à cet argument : la preuve que si elles étaient utilisées, les Tice amélioreraient l'école. Autrement dit, la preuve de l'efficacité et de l'utilisabilité des Tice. Peut-on obtenir cette preuve ? La réponse à cette question n'est ni « oui », ni « non », mais « ça dépend<sup>1</sup> ».

### Une réponse différente pour chaque Tice

Au sens large, les Tice sont des technologies de la communication que l'on peut utiliser dans des situations d'enseignement, mais qui n'ont pas été conçues spécifiquement pour cela. En ce sens, les stylos, les cahiers, les livres, les bibliothèques font partie des Tice. Cela fait

quelques années qu'on ne se pose plus question de leur utilité dans les apprentissages, même si au départ ce n'était pas gagné (on se souvient en particulier du passage de *Phèdre*, où Socrate s'en prend à l'écrit). Ces Tice au sens large nous apprennent quelque chose d'important : elles ne sont pas suffisantes pour qu'un élève apprenne, elles ne sont que des moyens utilisés par des enseignants qui les intègrent dans des tâches et des situations.

Au sens particulier, les Tice sont des technologies conçues spécifiquement pour les situations d'apprentissage et d'enseignement. Il existe alors différents types de Tice, que l'on peut catégoriser : applications ludo-éducatives (ou *serious games* aujourd'hui), exercices, hypermédiations, micromondes, plateforme d'apprentissage collaboratif, documents électroniques, présentations assistées par ordinateurs, tableaux blancs interactifs, simulations, tuteurs intelligents<sup>2</sup>. Quand on descend à ce niveau, il commence à être possible de répondre à la question : est-ce que tel

pagner et soutenir les familles dans leur rôle éducatif. Au programme : les relations parents/adolescents, l'adoption, l'allaitement, le handicap, la séparation, l'alimentation des adolescents, l'homosexualité... Pour les futurs parents, sont notamment abordés les thèmes de l'infertilité et de la procréation médicalement assistée, le désir d'enfant des personnes en situation de handicap.

[www.nantes.fr](http://www.nantes.fr)

### Apprendre dans une classe apaisée, créatrice et coopérative

Ce deuxième Salon de la pédagogie Freinet se tiendra le 17 novembre 2010 à la Maison des Métallos à Paris. La journée s'articulera autour d'ateliers de pratiques avec la présentation des productions et outils de la pédagogie Freinet par les enfants de différentes classes Freinet, des échanges de pratiques entre enseignants et la projection de films, ainsi qu'autour d'ateliers de réflexion sur la formation, la création, la méthode naturelle... Un débat : « Pourquoi former des enseignants aujourd'hui ? »

[www.icem-pedagogie-freinet.org](http://www.icem-pedagogie-freinet.org)

### Cahier de jeux orthographiques

Julien Soulié, auteur de ce petit ouvrage, propose d'apprendre à se jouer des subtilités de notre orthographe, de ses chaussetrappes et de ses irrégularités. Pour ceux que cela amuserait, on trouve ici de multiples activités ludiques permettant de revoir les fameuses règles orthographiques. Et pour les plus nostalgiques, des dictées sont même disponibles en complément de l'ouvrage sur le site de l'éditeur, les éditions Ellipses.

[www.editions-ellipses.fr](http://www.editions-ellipses.fr)

### Au quotidien

Le CRDP de Bourgogne publie une intéressante collection en direction des enseignants du primaire. Deux titres récents à retenir. « Les outils de l'écolier au quotidien, cycles 1 et 2 » propose de façon originale de faire des outils de l'écolier des objets d'étude technologique, dans une démarche d'investigation scientifique. Un lien est également établi avec la maîtrise du langage. Le livre s'appuie sur des séquences réellement testées dans les classes. « Diriger une école au quotidien » est la nouvelle version d'un ouvrage de référence. Il s'agit ici d'explorer les missions du directeur, pédagogique, administrative et sociale, en partant des situations sur le terrain. Il contient des informations sur les dispositions officielles, mais aussi des solutions pratiques aux problèmes rencontrés.

<http://crdp.ac-dijon.fr>

type de Tice, utilisé pour enseigner telle connaissance, à tels élèves, de telle manière et dans telles conditions est efficace ? On trouve, en effet, des études empiriques qui sont consacrées à l'évaluation de l'efficacité d'un exercice pour l'enseignement des notions fondamentales de l'électricité à des élèves de première année de DUT lors de travaux dirigés de mise à niveau. L'accumulation de type de résultats permet de conclure qu'en général les exercices sont efficaces pour les apprentissages procéduraux ; que les hypermédias donnent rarement de bons résultats pour des apprentissages notionnels, etc.<sup>3</sup>. Cependant, ces résultats montrent bien qu'une application efficace n'est pas nécessairement une application utilisable, aisée à prendre en main. Et même si elle l'est, elle peut aussi ne pas être compatible avec les pratiques des enseignants et des élèves, avec leurs contraintes temporelles, spatiales, matérielles, sociales, culturelles.

### S'intéresser aux médias, aux structures et aux tâches

On voit les limites d'une telle façon de répondre à cette question. Une autre façon consiste à s'intéresser non pas à l'application, mais à ce qui la compose, en particulier aux médias, aux structures et aux tâches.

Du côté des médias, on dispose en effet d'une littérature empirique très conséquente, souvent cohérente, qui montre notamment que, quand l'objectif est de comprendre un texte, la présence d'une image illustrative pertinente est bénéfique ; quand l'objectif est de comprendre une image, l'intégration du texte explicatif dans l'image améliore la compréhension par rapport à une présentation séparée du texte et de l'image ; on améliore aussi la compréhension de l'image en donnant le texte de commentaire à entendre plutôt qu'à lire.

En revanche, toujours du côté des médias, on dispose aussi de résultats peu cohérents, difficiles à interpréter, voire décevants. C'est le cas avec les images animées. Quand celles-ci sont utilisées pour représenter des phénomènes dynamiques, elles se révèlent souvent moins efficaces qu'une succession d'images fixes. Tout semble indiquer que les apprenants ont notamment des difficultés à regarder ce qu'il est pertinent de

regarder, leur œil étant surtout attiré par ce qui bouge le plus. Il semble alors nécessaire de « guider l'œil » pour que celui-ci regarde ce qui est pertinent. Quand les animations sont utilisées pour représenter des gestes, des procédures manuelles, l'apprentissage semble favorisé.

Du côté des structures et des tâches, d'autres résultats<sup>4</sup> montrent notamment que les possibilités de structures riches et croisées offertes par les supports numériques sont autant de contraintes cognitives à gérer par les apprenants, rendant les tâches de lecture compréhension souvent beaucoup plus exigeantes que sur les supports traditionnels. Ils montrent aussi que les tâches d'apprentissage et de coopération à distance, rendues possibles grâce aux nouvelles technologies sont souvent bien plus difficiles si on les compare aux mêmes tâches réalisées en présence.

Il semble donc possible de conclure que les Tice peuvent contribuer à améliorer l'école, en trouvant une place en son sein plutôt qu'en la modifiant, à condition que l'on arrête d'en parler comme des Tice en général. Ce n'est qu'en abordant la question de façon plus précise que l'on peut commencer à y répondre, en n'oubliant pas que cette question n'a strictement rien à voir avec une autre, celle de l'appropriation des TIC par les jeunes.

André Tricot

CLLE – Laboratoire travail & cognition, UMR 5263 CNRS – EPHE –  
Université de Toulouse 2

1 Éric Bruillard, *Les machines à enseigner*, Hermès, 1997.

2 Erica De Vries, « Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? », *Revue française de pédagogie*, 137, 105-116.

3 André Tricot, *Apprentissages et documents numériques*, Belin, 2007.

4 Lucile Chanquoy, André Tricot, et John Sweller, *La charge cognitive*, Armand Colin, 2007. Aline Chevalier, André Tricot, *Ergonomie des documents électroniques*, PUF, 2008.

## APPEL À CONTRIBUTIONS... APPEL À CONTRIBUTIONS... APPEL À CONTRIBUTIONS...

### Travailler par compétences, dans chaque discipline

Et si l'approche par compétences, loin d'une opposition un peu stérile qu'on suspecte parfois entre les deux, était un moyen pour améliorer l'apprentissage des connaissances dans chaque discipline ? Si le travail par compétences se prête particulièrement bien à des travaux pluridisciplinaires, bien des enseignants s'y engagent d'abord à partir de ce qu'ils savent faire le mieux, enseigner leur discipline.

Comment, dans le cadre des programmes, faire de l'approche par compétences un outil utile au service des apprentissages, de la différenciation, de l'individualisation, de l'évaluation formative ?

Comment éviter un double écueil :

- la multiplication de microcompétences, au risque d'égarer les élèves, de s'épuiser à gérer des « usines à cases »,
- des compétences très, trop générales (raisonner, s'exprimer clairement, etc.), impossibles à évaluer de façon utile ?

Nous lançons la préparation d'un ensemble de publications numériques, pour lesquelles nous souhaiterions rassembler :

- des textes avant tout pratiques, des boîtes à outils, des exemples de séances,
- des textes centrés sur les compétences dans chaque discipline, montrant en quoi cette approche permet un travail différent avec les élèves, ou avec les collègues,
- des grilles de compétences disciplinaires, liées au socle commun.

Vous pouvez vous reporter à notre site Internet pour lire l'appel à contribution dans diverses disciplines et prendre contact avec chaque coordonnateur : EPS, français, histoire-géographie, mathématiques, documentation, sciences, technologie.



## Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre

Jean-Michel Zakhartchouk

À la parution du livre *Lecture d'énoncés et consignes*<sup>1</sup>, cette problématique était peu en vogue. La prise de conscience que bien des élèves sont démunis « seuls face à la consigne », sans oralisation, sans aide du professeur, et qu'un travail spécifique puisse être utile a fait progressivement son chemin, à travers les évaluations nationales à l'entrée en 6<sup>e</sup> ou les stages de formation continue. Des activités autour des consignes apparues dans les manuels, sont devenues incontournables dans les dispositifs d'aide au travail personnel. Il a fallu remettre à jour la modeste brochure initiale, notamment pour intégrer l'oral, et changer « Lecture » en « Comprendre ». Il a fallu surtout dépasser la perspective techniciste pour découvrir quel continent se cachait derrière la « simple question des consignes ».

Le présent dossier est une suite de ce travail. Il sera utile aussi bien à ceux déjà engagés dans des efforts au long cours pour rendre les élèves plus efficaces, qui intégreront cet objectif à celui, plus global, de s'appropriier les compétences du socle commun, qu'à ceux qui débutent, qui sont tentés par exemple de simplifier à l'extrême leurs consignes pour supprimer la difficulté au lieu d'aider les élèves à l'affronter, ou au contraire d'abandonner les élèves à leurs difficultés, sans forcément s'en rendre compte.

Plusieurs contributions portent sur le travail des premières années, dès l'école maternelle, pour construire la compétence « comprendre les consignes » : des équipes témoignent, diffusent des outils en nous invitant à penser leur mode d'emploi, entre appropriation de « bons gestes », de réflexes méthodologiques, et nécessaire réflexion, indispensables activités « métacognitives ».

Nous inscrivons cette action sur les consignes dans une aide plus générale à l'élève, conçue bien sûr comme un moyen de se passer d'aide, en classe, en PPRE, en accompagnement éducatif. Ce dossier se place ainsi dans la continuité de tout ce que les *Cahiers* ont publié sur l'aide au travail personnel des élèves<sup>2</sup>.

De nombreuses questions émergent, font l'objet de contributions parfois iconoclastes ou dérangeantes. Si la consigne peut être facteur d'autonomie (article d'Antoine Marsac en EPS), elle peut aussi mettre en difficulté (dans l'usage des Tice s'il n'est pas accompagné, les fausses pistes de l'aide) ou enfer-

mer (le singulier « cri de haine » de Yannick Mével, le parcours compliqué en formation évoqué par Richard Étienne). Nous allons voir aussi, pour aborder ces problèmes, du côté d'activités où les consignes jouent un rôle-clé : le théâtre, les ateliers d'écriture, la documentation.

Nous élargissons enfin à un regard sur les consignes dans la « vraie vie » : ne sommes-nous pas entourés de « textes qui disent de faire » ?

L'abécédaire final peut être considéré comme une synthèse de ces diverses questions abordées, tellement moins simples que ne l'affirment ceux qui présentent la compétence « comprendre les consignes », très vague formulation du socle commun, comme pouvant « être acquise » après quelques entraînements et exercices.

On aura remarqué la polysémie du titre de notre dossier. Oui, les enseignants doivent être attentifs aux consignes qu'ils donnent, à la façon dont ils les donnent, aux objectifs qu'ils poursuivent en les donnant. Oui, ils doivent développer chez leurs élèves une attention particulière, à l'écoute et à la lecture, aux consignes qu'ils donnent, ce qui passe aussi par la production de consignes par les élèves eux-mêmes. Dans un univers où les « instructions » sont nombreuses, il faut savoir où porter son attention. Mais, il faut aussi permettre, autant que faire se peut, de ne pas être trop prisonniers des consignes : trop de consignes peuvent tuer la consigne ; la meilleure manière de respecter la consigne peut être parfois de ne pas la respecter, ou en tout cas d'en respecter l'esprit plutôt que la lettre. La consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi, pas uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen d'apprendre.

1 Jean-Michel Zakhartchouk et Florence Castinaud, copublication CRDP d'Amiens et *Crap-Cahiers pédagogiques*, deuxième édition revue en 1999.

2 Dossier n° 436 : Aider les élèves ? ; hors-séries numériques : *Les PPRE, nouveau visage de l'aide individualisée, Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école* ; Livre dans la collection Repères pour Agir : *Pour un accompagnement éducatif efficace*.

## On croit bien faire, mais...

Christine Henniqueau-Mary, Dominique Thouin

**Aider à comprendre les consignes relève fondamentalement de l'éducation à la maîtrise de la langue. Pour y contribuer, il faut que le rédacteur des consignes ait lui-même pleinement conscience de ce qui se joue dans la formulation des questions qu'il pose, à l'écrit comme à l'oral.**

Les copies sont couvertes de ces injonctions : « *Attention à bien répondre aux questions !* », « *Il faut respecter les termes du sujet.* », « *Lisez bien les consignes !* » Et cela commence dès le primaire.

Une élève de CM1 doit faire un exercice de grammaire visant l'acquisition de la notion de l'expansion du nom : « *Dans les phrases suivantes, relève et souligne tous les compléments du nom.* » Certains échappent à son repérage. Si elle a bien souligné les uns, et donc compris la notion, pourquoi pas les autres ? Étourderie, sommes-nous prompts à répondre. Non, la petite fille nous donne l'explication : « *Tous les compléments, ça veut dire que c'est dans toutes les phrases : chaque phrase a un complément du nom.* » Glissement de sens, contresens, auquel s'ajoute le piège d'une pensée qui appartient à notre façon de créer des réalités en fonction de nos croyances : « *Il ne peut pas y avoir plusieurs compléments du nom dans une même phrase.* » Et c'est ainsi que malgré la présence d'un savoir sûr, l'action est erronée.

On voit ici qu'il ne suffit pas de répéter : « *Lis bien !* », ni même de dire, avec l'idée que l'on donne un vrai coup de pouce :

« *Tous les mots sont importants.* », pour que la consigne apparaisse avoir été comprise au vu de la réponse. En prenant ses décisions au cours de la réalisation de l'exercice, l'élève n'a aucune conscience que sa mémoire et son intelligence sont parasitées, faute d'un travail sur l'assemblage des mots, leurs liens indéfectibles rendant à la phrase un sens inaltérable : tel que l'a voulu l'auteur de la consigne, l'adjectif indéfini *tous* portent sur le nom *compléments*. Rien d'autre à dire pour comprendre ce qu'il y a à comprendre pour réussir l'exercice.

### Le rôle de la « conscience linguistique »

Et ainsi, d'année en année, se perpétuent des mécanismes de mauvaise lecture. Voici l'expérience d'un « beau hors sujet » rapportée par le professeur d'histoire-géographie d'une classe de 2<sup>de</sup> générale : l'ignorance d'une notion de grammaire, pourtant objet de leçons maintes fois répétées au collège, est pleinement en jeu, de façon très emblématique.

L'enseignant donne une consigne portant sur la répartition de la population mondiale : « *Expliquez pourquoi l'espace du climat tropical, déserté par les habitants de l'Afrique et de l'Amérique du Sud,*

*concentre 50 % de la population en Asie.* » Presque 40 % des élèves ont présenté l'abandon de l'espace tropical de l'Afrique et de l'Amérique du Sud avant de traiter l'espace asiatique lui-même. La moitié de la réponse hors sujet à cause d'un mauvais traitement des mots de la consigne. Il aurait fallu que les élèves fassent un travail grammatical sur la valeur logique du participe passé *déserté*, apposé à *espace* (« *du climat tropical* »), valeur d'opposition : alors qu'il est déserté en Afrique et en Amérique du Sud, au contraire en Asie...

Parce qu'ils révèlent clairement que les erreurs de consigne ont pour origine l'absence de conscience linguistique, c'est-à-dire de la valeur que prennent les mots dans un groupe, valeur donnée par leur sens lexical et leur rôle les uns par rapport aux autres, ces deux exemples nous conduisent à placer notre pratique d'aide à la compréhension des consignes dans notre devoir de médiation linguistique.

Un devoir tout d'abord parce que – c'est un truisme que de l'affirmer – les consignes sont fondamentalement des textes. Mais ajoutons ceci, qui échappe si souvent aux élèves et dont nous oublions de leur faire la démonstration : dans ces petits textes, chaque signe (verbal, de ponctuation, ou symbole que l'on traduit en mots), a été choisi avec la rigueur propre à l'auteur qui veut être compris. C'est même la condition de leur juste

interprétation : avoir été bien écrites pour être bien lues. Condition nécessaire et suffisante qui nous rappelle à cet autre devoir : le soin de la rédaction des consignes, inépuisable source du travail linguistique, puisque toutes les disciplines en offrent l'occasion.

Un devoir d'autre part parce que nous ne pouvons ignorer – tant nous y sommes confrontés si l'on y prête une juste attention – une expérience souvent douloureuse, et dont nous pouvons tirer les meilleurs outils : celle de la crainte des élèves précédant la découverte d'une consigne. Interrogés, ils savent reconnaître que cette crainte est précisément celle des mots : lexicque inconnu, mal défini, mots en trop grand nombre, ou organisés par une syntaxe qui fait obstacle à la compréhension. En lisant avec l'idée que c'est difficile, écrit pour les perdre, com-

– Sa lecture est d'autant plus parasitée qu'il redoute la difficulté – toujours supposée – des attentes de l'enseignant, ou la répétition de l'échec.

– Souvent convaincu que les consignes sont faites de pièges destinés à confirmer ses difficultés scolaires, il en oublie de mettre les mots qui les constituent en lien immédiat avec ses savoirs. Combien de fois n'exprime-t-il pas ainsi sa désolation : « *Et pourtant, je le savais !* »

– Les choses s'aggravent encore quand l'élève sait qu'il doit lire pour répondre à des injonctions : les enjeux sont dramatisés.

Pragmatisme oblige : nous avons beau savoir ou découvrir, souvent pour notre plus grand étonnement, les obstacles qui occupent l'esprit de l'élève qui lit, rappelons-nous que nous souhaitons tant les voir disparus, « soignés », que nous les perdons de vue d'une situation

nature de l'importance d'un mot, au nom de quelle logique il est important. Il entend d'autre part que certains sont importants... et donc d'autres ne le sont pas !

– Dire : « *Relis bien !* », la consigne ayant été mal comprise ; or, on laisse l'élève dans l'incertitude, il ne sait toujours pas par quelles procédures il va construire le sens du texte.

– Croire que la difficulté dans les consignes relève d'abord du manque de lexicque : c'est l'absence de la conscience elle-même (en tant que connaissance active pendant l'acte de lire) des mécanismes producteurs du sens (la syntaxe) qui empêche l'élève de comprendre le texte.

– Laisser l'élève reformuler la consigne avec ses mots, sans respecter la rigueur de l'énoncé. Rien ne vaut qu'il redise la consigne avec les mêmes termes (choisis avec la pertinence nécessaire) qu'il aura travaillés préalablement : il saura alors ce qu'il dit.

– L'informer des outils dont il a besoin pour réfléchir et agir, implicitement nommés dans la consigne. Le travail sur le sens des mots vise aussi la compréhension de l'implicite.

– L'informer des liens entre la consigne et le savoir, objet de la consigne. Le travail sur les mots consiste aussi à lui démontrer que certains mots sont « chargés » d'évoquer le savoir dont l'enseignant cherche à vérifier l'acquis.

Donnons ainsi aux consignes la valeur qu'elles méritent : incontournables dans la vie scolaire, elles sont de « petits textes » qui révèlent la rigueur de l'écriture. Offrir aux élèves cette inépuisable occasion de prendre conscience des mécanismes linguistiques du sens, en échappant aux erreurs d'accompagnement qui les privent de cette découverte, les libère de « la peur des mots », assure leur progressive autonomie et les arme de l'outil premier du développement de leur pensée, la maîtrise de la langue.

Christine Henniqueau-Mary,  
Dominique Thouin

Psychopédagogues, auteurs des guides  
*Savoir accompagner le travail scolaire*,  
éditions Fabert, 2008

### *Face à ces parasites, bien ancrés dans les comportements scolaires, que valent nos conseils d'attention, nos tentatives de réassurance sur les capacités de l'élève, nos affirmations auxquelles il ne croit pas : « Mais tu le sais ! » ?*

plètement éloigné de tout projet de questionner l'organisation lexicale et syntaxique de la phrase qui énonce la consigne, ils ne se donnent guère de chances de comprendre.

Entre le lecteur et l'auteur du texte, c'est la rupture : le sens n'est pas passé. De rupture en rupture, menace le risque d'une véritable phobie des consignes. Elle condamne à l'échec l'élève qui la subit.

#### **Ne pas oublier les parasites !**

Si le « bien lire » s'éduque, il faut accepter de reconnaître ce qui rend cette éducation improductive, et d'abord, d'apprendre à reconnaître les parasites qui invalident la compréhension d'une consigne :

– Par une habitude prise depuis les classes primaires, l'élève la lit de façon mécanique : sans mettre de la conscience dans son déchiffrement, et donc sans mettre du sens dans les mots.

– Il est dans une telle « inconscience » des mots et de leur fonction signifiante qu'il lit un mot à la place d'un autre, saute un mot (le « tout-petit » surtout !). Mais cette expérience d'échec ne lui sert à rien : il ne projette pas une manière d'agir différente pour les prochaines consignes.

à l'autre... Face à ces parasites, bien ancrés dans les comportements scolaires, que valent nos conseils d'attention, nos tentatives de réassurance sur les capacités de l'élève, nos affirmations auxquelles il ne croit pas : « *Mais tu le sais !* » ? Pas grand-chose, pour mobiliser l'intelligence, la lecture active, la construction du sens du texte des consignes et le travail de production de la réponse pertinente. En revanche, ne pas les perdre de vue nous aide à ajuster notre pratique d'aide. Une aide qui repose sur le travail des mots, dont nous serons les guides avertis des erreurs à ne pas commettre.

#### **Des erreurs à éviter**

Certaines vont paraître grossières, et pourtant, qui peut prétendre n'y être jamais tombé, de bonne foi ou par lassitude ?

– Croire qu'en lisant à sa place, même sur un ton expressif, il comprendra mieux : or, il est resté mentalement passif.

– Croire que le sens « vient » tout seul, comme par transfusion parce qu'il a lu lui-même et correctement : or, déchiffrer n'est pas comprendre.

– Dire : « *Souligne les mots importants* » : or, il ne sait pas comment identifier la

# Apprendre à élaborer des consignes

Geneviève Bouche

Deux activités dans le cadre d'une formation pour des enseignants, mais qui sont également utiles à travailler avec les élèves pour comprendre les mécanismes en jeu dans les consignes.

Dans le cadre des formations, initiales ou continues, le travail sur la lecture de consignes mobilise fortement les enseignants. La question leur apparaît sensible et conséquente tant au regard de la qualité de leurs pratiques que pour la réussite de leurs élèves. Pour autant, il revient au formateur d'aider à élaborer une attente qui reste peu formalisée. Ces deux propositions illustrent, parmi d'autres possibles, des manières d'interroger les consignes pour les relier aux enjeux de la compréhension.

## Imaginer des consignes

Face à un texte, on peut demander d'inventorier les consignes possibles, puis de les classer en fonction d'intentions pédagogiques relatives aux modalités de lecture.

Le point de départ est la distribution de consignes distinctes à chacun des stagiaires à l'occasion de la lecture d'un extrait de récit. L'accroche commune, « *Vous lirez ce texte...* », montre que le verbe d'action ne tient pas toujours la place essentielle dans la tâche, il est parfois même accessoire. La portée des consignes distribuées vient de la suite donnée à la formule :

- en repérant les personnages,
- en identifiant les verbes et leurs désinences,
- en prévoyant d'écrire une suite au récit,
- en identifiant les durées et la manière de les exprimer,
- en prévoyant de raconter du point de vue de,
- d'en faire un résumé,
- de donner un titre à chaque paragraphe,
- d'expliquer les formules », etc.

Le fait de donner à chacun une consigne avant la lecture et de l'inviter à surligner les passages les plus significatifs pour y répondre permet au groupe de

prendre conscience :

- des implications d'une lecture stratégique,
- des différences de focalisation, sur des éléments linguistiques ou sémantiques,
- des différences dans la valeur donnée au contenu (compréhension plus ou moins fine du récit, des temporalités, des causalités, des énoncés proprement dits).

Ce travail sur la disparité des stratégies et leurs effets peut être comparé à la situation prototypique des manuels, où les consignes font suite à la lecture. Les élèves lisent en sachant qu'ils auront à

*L'élaboration de consignes est l'occasion de questionner et rassembler ses démarches et intentions pédagogiques.*

répondre à des questions dont la teneur ne leur est pas connue et l'hétérogénéité souvent importante. Leur lecture doit faire tenir ensemble une attention au sens global (personnages, relations, causalités), aux éléments de structuration (paragraphe, connecteurs, désinences, marques typographiques), aux éléments linguistiques, ou encore à la portée littéraire du texte (inférences subjectives). Cet ensemble composite constitue l'acte de lecture. Les lecteurs accomplis ont appris à en gérer les multiples dimensions, au prix parfois de plusieurs relectures. Mais les questionnaires de manuels sont souvent impropres à le rendre intelligible.

Ainsi, les stagiaires sont-ils invités à inventorier différents enjeux de maîtrise de la lecture et à les classer. Dans l'inventaire constitué, les choix pédagogiques autorisent la sélection des textes et la formulation de consignes adaptées.

L'enseignant qui se fait « créateur de consignes », même ponctuellement, s'engage dans une rationalité didacti-

que qui associe les fins (ce que l'élève doit comprendre des apprentissages) aux objectifs (contenus de savoirs, procédures) et au choix des supports. Il se donne ainsi les moyens d'une pédagogie de l'attention à l'élève et aux processus que celui-ci engage. Il gagne la faculté de repérer les écarts d'interprétation au double niveau de reformulation par l'élève : « ce que vous attendez de moi » / « pourquoi vous me demandez ça » dont le deuxième terme est souvent maltraité.

L'élaboration de consignes est ainsi l'occasion de questionner et rassembler ses démarches et intentions pédagogiques. Elle favorise également l'observation et l'analyse, et donc le traitement, des convergences, ou des écarts et malentendus, qui se manifestent au moment

de l'effectuation de la consigne.

## Le « match des manuels »

Autre activité possible : les enseignants stagiaires sont invités à mettre en compétition différents manuels de cycle 3 sur une même notion. Ils constatent que les écarts sont conséquents tant sur l'amplitude, les conceptualisations et les fonctionnalités données à la notion. L'évaluation d'une page de manuel est un exercice qui leur permet de dégager la complémentarité des consignes. La comparaison avec un autre manuel invite à considérer des choix et postures qui portent à la fois sur la hiérarchie des tâches et les délimitations de l'objet.

Une séance d'observation est ensuite proposée dans une classe de cycle 3 où l'enseignante mobilise ses élèves autour de telles analyses, comparaisons, et jugements de valeur. Les élèves, après une séance de bilan des savoirs disponibles dans la classe, comparent deux ou trois manuels sur la base des développements (connaissances et consignes) donnés à une même notion. Ils

décrètent ensuite un « vainqueur ». Les stagiaires sont souvent étonnés de constater que le « match des manuels » se conclut en général par la victoire du plus exhaustif en termes de connaissances et d'activités !

La discussion qui s'engage amène à reconnaître que les élèves n'apprécient guère d'être « sous-estimés ».

Cette analyse des manuels a bien des intérêts :

- Elle se mène dans un cadre collectif où le savoir est d'abord partagé et se construit progressivement.

- Elle introduit l'idée, nouvelle pour certains élèves, que la consigne ponctuelle ne traite qu'un aspect à la fois alors que « savoir » c'est faire sien plusieurs éclairages ou techniques complémentaires.

- Elle permet de dresser des inventaires, des algorithmes de leçons et de tâches qui informent sur la nature des attentes de chaque exercice.

- Elle déplace l'intérêt des élèves d'une centration sur le couplage « faire/réussir » vers l'examen des raisons et logiques du faire.

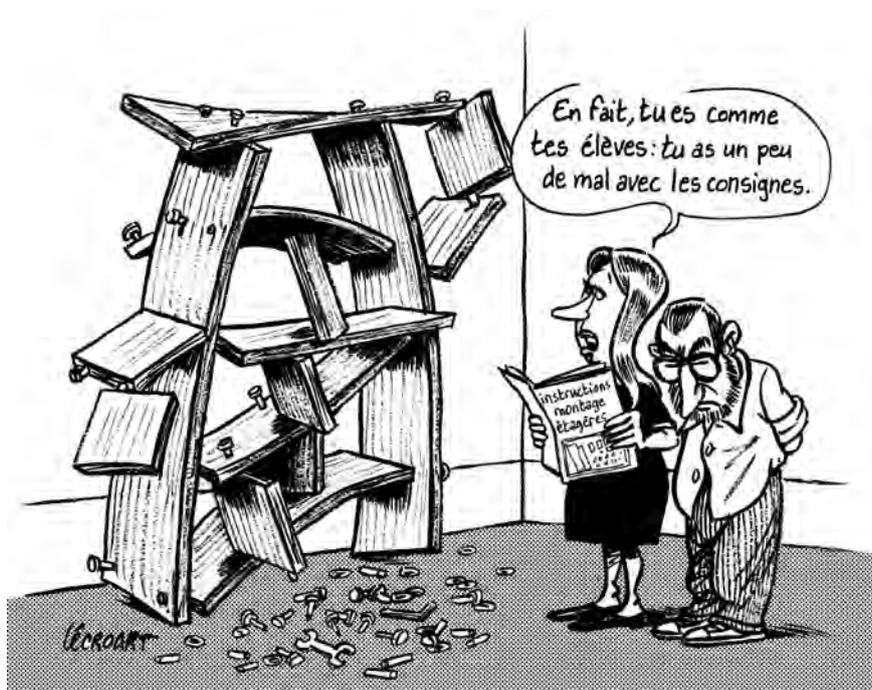
- Elle s'inscrit dans des processus de délibérations, de négociations, où les débats portent sur la nature du savoir et des compétences attendues. Que tous les manuels ne se valent pas est en soi un constat qui aide à penser !

- Enfin, elle facilite le passage à la réalisation individuelle des exercices qui, en toute logique, ont reçu la validation du groupe.

Le principal handicap d'une telle activité est le temps qu'il est possible d'y consacrer. Néanmoins, en répartissant les documents à analyser dans la classe, en assurant un cadrage des échanges, il est possible de l'organiser de temps à autre. Les inconvénients sont par ailleurs largement compensés par le bénéfice qu'en retirent les élèves, réellement significatif en termes d'attitudes, de « compréhension » et de plaisir !

**Geneviève Bouche**

Conseillère pédagogique



## Des questions pour dialoguer sur la tâche avec les élèves

Comprendre la consigne est essentiel, soit ! Mais encore ? Pour développer la distance de l'élève à la tâche, pour donner à celle-ci tout son sens scolaire, pour aider l'enseignant à se mettre à la place de l'élève, pour éclaircir la situation scolaire proposée, pour lui donner une « clarté cognitive » et la traduire en termes d'enfant, voici dix questions (non exhaustives) :

1. Quoi ? Qu'est-ce que je dois faire ? (*Les consignes*)
2. Pourquoi le professeur nous donne-t-il cette consigne ? Pour apprendre quoi, à être capable de faire quoi ? (*Les compétences visées, les objectifs de la situation, les raisons du choix du support, de l'installation en groupe, du recours à l'ardoise, etc.*)
3. Pourquoi aujourd'hui ? (*La place dans la progression soit collective, soit individuelle*)  
Qu'avons-nous déjà appris ? (*L'explicitation des acquis par rapport auxquels se situe la séance*) Sommes-nous au début de nos découvertes ? (*Le statut de l'activité : découverte, application, entraînement, remédiation, évaluation*)
4. Dans quel cahier, classeur... allons-nous travailler ? (*Le domaine, la discipline*)
5. Comment vais-je m'y prendre ? (*Avec quel matériel, par quelles méthodes, en passant par quelles étapes, avec quelle modalité de coopération ou de possibilité d'aide ?*)
6. À quel moment pourrais-je dire « j'ai fini » ? (*La représentation de la tâche achevée*) Comment saurai-je que j'ai réussi ? (*Les critères de réussite qui donneront les critères d'évaluation lors de la correction ou de l'évaluation*)
7. Qu'est-ce qui va être ou a été facile et difficile ? (*L'appréciation de la tâche donnée ou des compétences pour l'effectuer*)
8. Comment m'y suis-je pris ? (*Démarches et stratégies pour réussir, pour surmonter les obstacles, pour les accepter et confrontation avec celles des autres*) Si nécessaire, ai-je formulé une demande d'aide ?
9. Que faire pour mieux réussir, m'entraîner à savoir faire ce que je ne sais pas encore bien faire ? (*Différenciation : les exercices ou situations de remédiation, les modalités d'aide envisagées*) Ou pour faire encore plus difficile ? (*Différenciation : l'approfondissement*)
10. Pourquoi plusieurs adultes m'aident-ils ou pourquoi le professeur me garde-t-il en aide personnalisée ? (*Explicitation de la complémentarité des aides, des temps, des modalités, rôle de chacun par rapport aux compétences travaillées et selon des situations en rapport avec celles-ci*) Et parfois l'activité est incluse dans un projet de réalisation ou de communication : Pourquoi ? Pour quoi ? À quoi cela sert-il ? Pour faire quoi, pour aboutir à quoi ?

**Claire Boniface**

Inspectrice chargée de la circonscription de la Goutte d'Or à Paris

# Vous n'avez pas compris ? Alors, posez-moi une question !

Olivier Maulini

**Il faut renoncer définitivement à l'utopie de l'apprentissage exprès, à la compétence « définitivement acquise » à comprendre les consignes. Et renoncer pour cela à l'illusion de la transmission magistrale des « bons gestes » ou des « bons codes ».**

C'est peut-être là que la pédagogie commence : le maître a tout expliqué, il a introduit la leçon, exposé le problème, donné ses consignes, autrement dit ses instructions ; il ne reste aux élèves qu'à prendre le relais, à endosser leur part de travail, à résoudre le problème, à faire l'exercice, rédiger le texte, effectuer l'opération. Bref, à répondre à sa sollicitation. Et pourtant, patatras : échec didactique, la dévolution n'opère pas ! Ce n'est pas que l'élève ne veuille pas : apparemment, il aimerait bien, mais le blocage est plus grave ; il n'y arrive pas. « *J'ai pas compris !* », « *J'y comprends rien !* », « *J'ai pas pigé !* » À le suivre, il faudrait tout recommencer.

Ce genre de résistance semble à prendre ou à laisser : soit on répète tout ce qu'on vient de dire depuis le début, plus lentement ou plus fort, « *et ouvrez vos oreilles cette fois !* », soit on ne comprend pas à notre tour que notre public ne nous comprene pas, et on refuse de travailler deux fois pour la part des oreilles qui, tant pis pour elles, « *ne suivent pas* ». En vérité, les deux choses sont souvent enchevêtrées ; on ne sait pas bien qui, de l'élève ou du maître désarçonné, devrait s'interroger. Mais puisque c'est au second de réagir, voyons les dilemmes auxquels le professionnel est confronté.

## La consigne : dernier mot de l'enseignant ?

« *J'ai pas compris !* » est l'arme absolue de l'écolier démuné ou mal luné. C'est aussi la hantise des (jeunes) enseignants ainsi interpellés. Car le maître mène le jeu de l'interaction en monopolisant la parole, jusqu'au moment où il « donne sa consigne » et que c'est désormais à la classe de jouer. Dans une synthèse de ses recherches sur la fonction et le statut des consignes dans le travail scolaire<sup>1</sup>, Jean-Michel Zakhartchouk constate

à la fois l'intérêt de bien des praticiens pour la lecture et la compréhension de tels énoncés par les élèves, et l'irritation de la partie de la profession qui juge que « questionner les questions » que le maître pose à la classe est le comble du déclin de l'institution. En effet :

- Si la consigne est le dernier mot de l'enseignant avant le travail des élèves, lui demander d'en rajouter, de préciser, de reformuler, bref, de faire mieux comprendre à ses auditeurs ce qu'il aurait dû rendre tout de suite clair et justifié, c'est contester sa compétence de front. Où va-t-on si ceux qui doivent recevoir (au singulier) l'instruction se met-

*« J'ai pas compris ! » est l'arme absolue de l'écolier démuné ou mal luné. C'est aussi la hantise des (jeunes) enseignants ainsi interpellés.*

tent à interroger celui qui, précisément, est payé pour les faire réfléchir en leur donnant (au pluriel) des directives, des ordres, des instructions ?

- C'est toute l'ambiguïté : les élèves viennent-ils à l'école pour acquérir du savoir (l'instruction visée) ou obéir à des sommations (les instructions proferées) ? Les deux, bien entendu. Mais autant le maître donne ou transmet des injonctions, autant la classe ne s'instruit que si elle se saisit en retour de ce qu'on lui dit. Confondre le registre cognitif (où le but est l'intercompréhension) et celui de la morale (où le devoir est de soumission) est un piège fatal : il met l'échec scolaire sur le compte de la mauvaise volonté des mauvais élèves, et trouve infamant de demander au maître de mieux faire, au lieu que le cancre soit sanctionné

- L'enjeu n'est pas réservé aux conflits de doctrines. Dans l'ordinaire des pratiques, que faire devant l'élève qui

« *n'a rien compris* » ? Ou, soyons précis, devant l'élève qui prétend qu'il n'a pas saisi ? Car, entre celui qui, comme on dit, « *se donne de la peine et en a* » et son voisin de table qui « *ne veut pas comprendre, donc ne comprendra pas* », il y a toute la gamme des décrocheurs, tous les mélanges d'ingrédients cognitifs, affectifs ou moraux exigeant de différencier les réactions. On ne traite pas de la même manière l'objecteur paresseux qui nous demande de faire simple pour ne pas avoir lui-même à penser, et celui qui fait certes obstruction, mais malgré ses efforts, donc pour d'estimables raisons.

## Au-delà de l'instruction : l'intercompréhension

Écartons rapidement deux situations limites : premièrement, des élèves « *n'ont pas compris* », mais ils seraient seuls res-

ponsables du délit (ils n'écoutaient pas, ils ne veulent pas comprendre, ils cherchent à gagner du temps, etc.) ; l'enseignant les renvoie sévèrement au début de son propos (« *c'est avant qu'il fallait poser des questions !* ») ; ou alors, on inverse l'attribution, et c'est le maître qui se juge abscons et change d'explication (« *excusez-moi, je n'étais pas clair, vous avez raison !* »). On ne voit pas en quoi un enseignant digne de ce nom ne pourrait pas, de temps en temps, prendre l'une et l'autre position, ce qui invalide au moins la thèse qui voudrait que s'inquiéter de la qualité de ses consignes soit déqualifiant pour la profession.

Mais ces deux extrêmes ne sont que la pointe de l'iceberg. Le plus fréquent – et le plus compliqué – ce sont les moments où un ou plusieurs élèves disent qu'ils ne comprennent pas, moitié malgré leurs efforts, moitié parce qu'ils ne parviennent pas à produire leur part d'intercompréhension. Que faire lorsqu'il

s'agit ni de tout reprendre soi-même (ce qui installerait la classe dans une posture attentiste, où le sens des messages ne dépendrait que de l'enseignant), ni de renvoyer les élèves perplexes tout au début de l'explication (ce qui serait postuler qu'ils n'ont pas fait un seul pas dans notre direction)? Il faut bien trouver une réponse intermédiaire. Ni se taire, ni tout répéter, mais chercher où le flou est niché. Remonter le fil du discours et trouver – avec les élèves, dans et par l'interaction – le point d'achoppement. Qu'est-ce qui n'est pas compris, et comment s'entendre ensemble à ce propos?

Dans les guides de survie pour enseigner, on explique aux (jeunes) enseignants comment donner des consignes efficaces, claires, motivantes, prévenant les flottements. Mais, puisque les auteurs de ces ouvrages savent que leurs conseils ne suffiront pas, ils ajoutent ce qu'il faudra faire après avoir formulé l'injonction : « Restez debout et observez les élèves pour voir s'ils commencent le travail correctement. Circulez

*Demander de faire émerger ce qu'il ne sait pas se représenter à quelqu'un qui prétend être plongé dans la perplexité est une sorte de tautologie : soit on s'installe dans le dialogue de sourds, soit il faut changer de stratégie.*

pour répondre aux questions et donner des encouragements. Si vous voyez que plusieurs élèves ont des difficultés sur un point, n'hésitez pas à interrompre la classe et à le clarifier pour tout le monde. » Répondre aux questions, encourager, clarifier pour corriger le tir : oui, mais comment encourager les découragés si c'est justement leur absence de questions qui caractérise leur confusion ?

### Sortir de la confusion, demander des questions

« Vous n'avez pas compris ? – Oui, on n'a pas compris ! – Vous n'avez pas compris quoi ? – On n'a rien compris ! – Mais qu'est-ce que vous n'avez pas compris ? – On n'a pas compris tout. » Voilà ce qu'essaient en général de faire les enseignants débutants : quelque chose n'est pas compris ; il faut trouver quoi ; le maître demande donc aux élèves – n'est-ce pas logique ? – de lui préciser quoi. Mais les élèves en question ne peuvent ou ne veulent justement pas ça : ils n'ont « pas compris tout ! », « rien saisi ! », « rien capté ! » Plus vous leur demandez où est leur problème, moins ils vous sui-

vent, puisqu'ils sont justement dans un désordre d'idées où rien n'est situé. Demander de faire émerger ce qu'il ne sait pas se représenter à quelqu'un qui prétend être plongé dans la perplexité est une sorte de tautologie : soit on s'installe dans le dialogue de sourds, soit il faut changer de stratégie. Peut-être cesser de questionner, et – changement de second niveau – demander des questions.

Exemple : une consigne de l'épreuve de compréhension écrite de l'enquête Pisa 2000. « La figure 1 présente les changements de niveau du lac Tchad entre 12 000 ans avant et 2 000 ans après Jésus-Christ. La figure 2 représente l'art rupestre saharien (c'est-à-dire les peintures préhistoriques trouvées sur les parois des cavernes) et l'évolution de la faune sur cette même période. Comment ces deux figures peuvent-elles expliquer la disparition des hippopotames et des aurochs de l'art rupestre saharien ? » Il faut lire et croiser des données pour dégager et formuler une corrélation. « J'ai pas compris ! dit l'élève. – Tu n'as pas compris quoi ? – J'ai rien compris ! – Pose une question ! demande

le maître. » On évite le blocage si l'élève circonscrit son trouble en définissant – c'est le paradoxe – une zone précise d'incertitude au lieu de se décréter complètement – donc trop vaguement – défaut. « Il faut faire quoi ? – Il faut expliquer la disparition des hippopotames et des aurochs, peut s'avancer l'enseignant – C'est quoi des aurochs ? – Bonne question : comment saura-t-on ce que sont les aurochs ? », etc. Recette miracle ? Simple artifice ? Ni l'un, ni l'autre : juste le signe que l'entente ne se rétablit que si l'entreprise qui y mène est partagée.

Car ce mode contre-intuitif de régulation est d'abord observable quand des enseignants (expérimentés) installent dans leur classe un contrat de travail que l'on peut appeler à triple régulation : non seulement les voit-on questionner leurs élèves aux fins d'assurer pleinement le guidage didactique ; non seulement suscitent-ils aussi des questions via une pédagogie du détour, du projet, du problème, de l'enquête ou de la discussion, engageant autrui dans

la recherche du savoir ; mais en plus combinent-ils les deux mouvements – contrainte et implication – en intimant par moments (et explicitement) l'obligation de chercher des questions, de s'interroger à leur propos, bref d'endosser peu à peu le travail de guidage dont devront découler des apprentissages pertinents. « Vous n'avez pas compris tout ? D'accord. Alors, posez-moi une question ! » « Vous êtes dans la confusion ? Je ne vous demande pas d'en sortir seuls, mais de chercher ce que vous pourriez me dire qui m'aiderait (un peu) à venir vers vous. » « Ne croyez pas que je vous abandonne ; c'est pour mieux vous soutenir que je vous suggère (et que je parie) que vous êtes capables de contribuer à la solution. »

Aucune panacée. En fait, quand le maître se met ainsi en tête d'impliquer les élèves dans le questionnement, il leur cède moins de son pouvoir qu'il ne force les plus résignés d'entre eux à faire l'effort suprême de s'interroger : « 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<sup>2</sup> ».

En pédagogie, une fois de plus, il n'y a aucun miracle, aucune « formation à la compréhension des consignes » qui aplanirait toutes les difficultés, celles des récepteurs ou celles de l'émetteur. Il n'y a qu'une rencontre à sans cesse remettre sur le métier, justement sans céder à la facilité, donc en se donnant avec les élèves la consigne des consignes : la métaconsigne de bien saisir les ordres pour apprendre à s'en passer.

Olivier Maulini

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Université de Genève, auteur de *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, ESF, 2005

1 Jean-Michel Zakhartchouk, « Quelques pistes pour "enseigner" la lecture de consignes », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 2004. <http://www.revuedeshp.ch/pdf/vol-1>

2 Jean-Michel Zakhartchouk, *idem*.

# Cogito, lecteur de consignes sum !

Josette Nguyen, Yvonne Semanaz

**Faire élaborer des consignes par les élèves, en vérifier l'efficacité dans des échanges avec les pairs : un projet qui peut paraître audacieux en maternelle, mais qui fonctionne, et ces « ateliers décrochés » de travail sur la consigne gagneraient à être transposés à d'autres niveaux d'enseignement.**

**C**omment amener les élèves à acquérir des stratégies efficaces face aux consignes ? La séance type de travail que nous proposons se déroule en quatre étapes.

## Un dispositif progressif...

Lors de la première étape, le groupe d'élèves observe des fiches exécutées par d'autres élèves, et doit inférer les consignes à l'origine du travail. Les consignes à verbaliser sont de plus en plus complexes (un puis deux verbes d'action ; absence puis présence d'erreurs dans le travail observé). Un « lexique » de la consigne est progressivement constitué en moyenne section puis complété en grande section, sous forme de tableau référentiel des verbes rencontrés, représentés chacun par un pictogramme.

Durant le deuxième temps, chaque élève, isolé dans la classe et disposant d'un support imagé, doit inventer une consigne, la dicter à l'adulte et exécuter le travail correspondant.

Lors du troisième temps, le groupe d'élèves observe si les consignes sont correctes dans leur forme syntaxique et si le travail réalisé par chacun est conforme à la consigne qu'il a dictée. Le groupe propose, si besoin, une reformulation adéquate de la consigne et une correction des erreurs ou oublis.

Lors du quatrième temps, chaque enfant, à tour de rôle, formule sa consigne à ses pairs et les aide à réaliser le travail.

Les productions de chaque élève (le travail qu'il a inventé et les fiches qu'il a exécutées sous la direction de ses camarades) sont collées dans son cahier.

## ... à reprendre fréquemment pour approfondir les apprentissages

Le dispositif pédagogique est conçu ainsi : la séquence comporte six séances sur le modèle de la séance type. Les quatre premières séances sont programmées sur une semaine, à raison d'une

séance d'une demi-heure par jour. Les deux dernières séances sont mises en place après une interruption de trois semaines. Cet intervalle entre les deux phases de travail permet aux enfants de consolider leurs acquisitions, en particulier en discutant de leurs productions collées dans les cahiers individuels.

Le travail s'effectue en groupe d'effectif réduit, car c'est là que chaque enfant peut disposer d'un temps de parole conséquent.

Ces groupes sont homogènes sur le plan conversationnel (par exemple, groupe d'enfants « grands parleurs », c'est-à-dire prenant facilement la parole sans sollicitations), car, lorsque les compétences interactionnelles sont trop disparates, elles s'ajustent difficilement et les enfants osant peu prendre la parole s'effacent devant les enfants très bavards.

*Interrogations, demandes de réassurance, encouragements, apports de précisions : ainsi s'installent une communication riche, un temps favorable à l'interaction où se construisent l'identité personnelle et la relation interpersonnelle.*

Par ailleurs, à l'intérieur de ces groupes, les enfants doivent disposer de compétences linguistiques proches afin de faciliter l'interaction cognitive.

En section des moyens, le dispositif pédagogique propose une entrée par la catégorisation : les consignes à inférer s'appuient sur des tris taxonomiques ou thématiques. Par conséquent, une séquence de langage autour des activités catégorielles doit être programmée en amont de la séquence sur les consignes.

En grande section, le dispositif a trois entrées : les unités d'analyse de la langue (lettres et mots), la géométrie (propriétés des formes géométriques et relations topologiques) et la phonologie (syllabes, son d'attaque et rime).

Ces domaines doivent avoir été travaillés préalablement à la séquence sur les consignes.

## Des ateliers insérés dans le travail ordinaire

Une démarche générale installée dans la classe complète le travail en atelier sur les consignes.

Ainsi, l'enseignant porte un soin particulier à la passation de la consigne : l'attention des élèves est mobilisée avant que la consigne ne soit émise ; la compétence en jeu dans chaque activité est annoncée (à cet effet, des pictogrammes représentant les divers domaines d'activités sont à disposition dans la classe) ; les ressources (personnes ou outils), d'aide ou de contrôle, sont précisées ; les critères de réussite sont explicités ; les erreurs possibles sont repérées en amont du travail ; une trace écrite de la consigne peut être affichée pour baliser le travail des élèves (utilisant si besoin les pictogrammes des verbes d'action découverts lors de la séquence sur les consignes).

Ce dispositif prend tout son sens dans l'explicitation, pour chaque compétence travaillée, des objectifs intermédiaires et des progrès de chacun, sous forme d'un cahier de progrès.

## Travailler à la fois attitude face au travail et acquisitions langagières

L'hypothèse que nous formulions à l'origine de ce dispositif était que le travail sur la consigne permettrait à l'enfant d'adopter une attitude réflexive sur le travail, de développer son langage et de s'impliquer dans les situations d'apprentissages. Nous pouvons énoncer pour chaque objectif des indicateurs de réussite.

Ainsi, concernant l'adoption d'une attitude réflexive, l'élève doit être capable de reformuler le but de la tâche, de dire

ce qu'il apprend, de formuler des hypothèses sur la consigne à l'origine d'un travail effectué par une tierce personne, de repérer oublis et réponses erronées dans le travail d'un tiers et dans son propre travail (autoévaluation).

En ce qui concerne le développement du langage, l'élève doit oser participer à un échange collectif, doit être capable d'explicitier son point de vue sans agressivité, d'écouter et de tenir compte des suggestions d'autrui et d'énoncer une consigne syntaxiquement correcte.

Pour ce qui est de l'implication dans les situations d'apprentissage, l'élève doit être capable de choisir seul une stratégie, d'écouter et de prendre la parole, d'utiliser des outils de contrôle, de persévérer dans l'exécution de la tâche, de percevoir ses pairs et l'enseignant comme des personnes ressources et de proposer de l'aide à ses pairs.

### Être pour un temps la maitresse

Au fil des séances, l'adéquation entre la consigne formulée par chacun et le travail réalisé augmente. Par ailleurs, de la première à la dernière séance, les enfants appliquent de plus en plus correctement les consignes de leurs pairs. On peut conclure que les élèves adoptent une attitude réflexive sur le travail.

Dans le dispositif, le but – annoncé – de chaque séance est de faire réaliser à ses pairs un travail que l'on a inventé. Ce but est stimulant pour les enfants, et tous s'impliquent fortement dans la situation de communication, lors des débats dirigés. Ce point est capital si l'on reconnaît que le langage résulte de la communication, et non l'inverse.

Lors des premières séances en moyenne section, les formulations dictées à l'enseignant ne sont pas des consignes. Ce sont des mots isolés (« carotte »), des groupes nominaux (« une cerise »), une juxtaposition groupe nominal-verbe (« les cerises, colorier ») ou une description du travail réalisé (« une carotte et une cerise, je les ai coloriées »). Progressivement, de séance en séance, les élèves apprennent à organiser syntaxiquement les éléments nécessaires à la formulation de leur consigne, y compris son caractère injonctif (« il faut colorier les aliments »). Ainsi sont-ils devenus capables de mobiliser les ressources langagières adaptées à la situation.

L'étape 4 de chaque séance, durant laquelle les enfants réalisent le travail inventé et expliqué par un pair, se caractérise par la variété des verbalisations observées : interrogations, deman-

des de réassurance, encouragements, apports de précisions. Ainsi s'installent une communication riche, un temps favorable à l'interaction où se construisent l'identité personnelle et la relation interpersonnelle.

Un point notable de ce dispositif est que les élèves les plus en difficulté dans la classe y manifestent une attitude très active et persévérante à l'égard des apprentissages, stimulés par la perspective de faire appliquer leurs consignes à leurs pairs, d'être pour un temps « la maitresse », celle qui explique, conseille,

guide et rassure. Nous pouvons espérer qu'ils garderont à l'avenir, comme trace de ce travail, une image positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenant et en temps que personne. Et c'est là une des conditions de réussite de l'apprentissage.

Josette Nguyen

Directrice d'école maternelle

Yvonne Semanaz

Professeure des écoles  
maitre-formateur à Grenoble

Un outil correspondant au dispositif décrit est disponible aux éditions de la Cigale sous le nom de Cogito. Il existe en deux versions, Cogito GS et Cogito MS. Il propose des activités collectives sur chevalet, des fiches de réinvestissement individuel, des jeux de cartes manipulables et les pictogrammes des verbes d'action. Voir [www.editions-cigale.com](http://www.editions-cigale.com)

## Parcours jalonnés en technologie

J'essaie autant que possible de donner des consignes courtes, avec des mots simples. Les mots plus complexes sont définis en note de bas de page (le verbe « quantifier » par exemple). Un point important est ce que j'appellerai « l'unité de vocabulaire » : nous avons souvent tendance à utiliser des synonymes, afin d'éviter les répétitions, mais ces synonymes embrouillent vite les élèves les moins confiants.

J'ai, dans une autre vie, rédigé des manuels d'utilisation et la problématique est un peu la même. Je pense que la rédaction des manuels d'utilisation doit avoir été étudiée, c'est peut-être une piste à suivre...

L'image (animée ou pas) apporte beaucoup aux consignes, mais a tendance à éviter la réflexion, on peut vite tomber dans des consignes du genre « notice de montage Ikea ». Les élèves doivent se confronter à l'écrit et l'image contourne la difficulté. J'utilise les images avec parcimonie.

### Consigne et procédure

Je crois qu'il est important de différencier les consignes (quoi faire) et la procédure (comment faire), soit sur deux documents différents, soit sur un même document. Sur un seul document, le plus simple est la présentation en tableau, avec les consignes dans la colonne de gauche et la procédure dans la colonne de droite.

La consigne peut ainsi être donnée deux fois (par exemple, « insérer une image ») et l'élève doit chercher plus haut dans le document comment faire, s'il n'a pas gardé la procédure en mémoire.

### Pendant la mise en œuvre

Je passe dans chaque groupe et j'écoute les élèves (ils travaillent systématiquement par groupe de deux ou trois) ; j'interviens pour les aider à lever les difficultés rencontrées (vocabulaire, aide à la recherche dans les ressources...). Je les aide également à exprimer leur point de vue auprès de leurs camarades du groupe, l'idéal étant quand le débat s'instaure entre eux. En cas de blocage, si on prend l'image d'un parcours jalonné, je leur donne la direction du jalon, mais ne les y emmène pas.

Charles Fréou

Professeur de technologie en collège à Bordeaux

# Miser sur la confiance plutôt que sur le piège

Vincent Guédé

**Proposer un « contrat de confiance » en matière de consignes peut être un outil précieux pour en faciliter la lecture et le respect : on dépasse ainsi la consigne qu'on dédaigne pour n'en faire qu'à sa tête, ou celle dont on redoute les pièges qu'elle peut cacher.**

Le dispositif que nous avons mis en place s'inspire de la proposition préconisée par André Antibi pour lutter contre la « constante macabre »<sup>1</sup> : le « contrat de confiance ». De façon provocatrice, on dirait qu'il s'agit de corriger l'évaluation avant l'évaluation. Plus précisément, on corrige avant l'évaluation un certain nombre de questions, et on en reprendra quelques-unes lors du contrôle. Prenons un exemple type. J'ai prévu une évaluation avec quatre questions. Une semaine avant le contrôle, j'aborde en correction six questions sur mon chapitre. Je précise bien que je reprendrai trois de ces questions à la virgule près lors de l'évaluation. Le jour de cette évaluation, je rajouterai une quatrième question, non corrigée à l'avance, mais pas plus difficile – n'en profitons pas pour réintroduire la constante macabre ! Cette dernière question impose à l'élève de réviser tout le chapitre (et pas uniquement la correction).

Nous expérimentons à Clithène ce dispositif depuis plusieurs années. Il est très efficace pour favoriser l'apprentissage des leçons. Comme le souligne André Antibi, il instaure une relation quasi certaine entre le travail et la bonne note (ou les bonnes compétences). Fini les élèves venant nous voir en fin de cours, pleins de déception : « *Mais, monsieur, j'avais appris la leçon, et j'ai eu une mauvaise note.* » Nous avons cependant fait évoluer ce dispositif pour favoriser davantage l'apprentissage des leçons et surtout travailler sur la lecture, puis la rédaction de consignes. Pour cela, nous avons dégagé trois étapes essentielles.

## Première étape, un contrat de confiance classique

Le professeur arrive dans la classe avec ses questions déjà déterminées. Par exemple, à propos d'un chapitre sur l'Afrique en 5<sup>e</sup>, je distribue la semaine

avant l'évaluation une feuille comportant six questions de cours, avec la place pour écrire la correction. Après un premier travail individuel de réponses aux questions, j'établis une correction dialoguée qui est scrupuleusement notée par les élèves. Dans cette étape, on valorise le travail de mémorisation des élèves et on remédie aux difficultés avant l'évaluation, mais le travail sur les consignes reste limité.

## Deuxième étape : les élèves élaborent les réponses

Dans cette deuxième étape, le professeur impose encore les questions, mais ce sont les élèves qui y répondent. On peut alors travailler plus précisément la lecture et la compréhension des consignes. Deux pistes de différenciation : les élèves qui n'ont pas acquis la compétence d'apprentissage des leçons ont droit au cahier pour répondre, tandis que les autres doivent se débrouiller de mémoire. Ou alors, on met en place un tutorat entre pairs avec un binôme composé d'un élève ayant acquis et d'un autre n'ayant pas acquis cette compétence d'apprentissage des leçons.

## Troisième étape : les élèves élaborent les questions et les réponses

C'est l'étape la plus intéressante pour apprendre à apprendre et pour travailler sur les consignes. Le principe est simple : les élèves proposent des questions, le professeur ou la classe choisissent les questions à retenir pour le contrat de confiance et valident ces réponses. Il y a bien entendu de nombreux dispositifs adaptés à cet objectif. Par exemple, sur un chapitre conséquent, mettre en place un travail de groupe d'apprentissage. Chaque groupe de quatre élèves doit proposer trois ou quatre questions et leurs réponses. On aura soin de concocter des groupes hétérogènes en

fonction de la compétence d'apprentissage des leçons, voire de celle de rédaction. Pour gagner du temps, on peut aussi demander ce travail à la maison, et ainsi diviser par deux le temps passé : il ne reste plus qu'à sélectionner les questions et à valider leur correction.

Cette étape est très efficace pour le travail sur les consignes. Je l'ai remarqué notamment pour les chapitres un peu courts, pour lesquels les questions de différents groupes se ressemblent beaucoup. Les élèves comprennent beaucoup plus facilement qu'un simple changement de quelques mots dans les consignes entraîne parfois des réponses ou des rédactions bien différentes.

Comme tous les dispositifs, le contrat de confiance ne saurait être exclusif. Cependant, depuis que nous le pratiquons, notamment dans sa troisième étape, nous avons constaté certes de meilleurs résultats (après tout, c'est pourquoi il a été inventé), mais aussi de meilleures lectures de consignes. Les hors sujets ont diminué, les élèves comprennent mieux ce que nous leurs demandons. De plus, entraînés à rédiger eux-mêmes les consignes, les élèves en acquièrent mieux le vocabulaire ou la syntaxe, et parfois les simplifient par rapport à l'adulte. C'est donc aussi très riche d'enseignements pour le professeur pour rédiger de façon plus compréhensible ses évaluations classiques.

Vincent Guédé

Professeur au collège expérimental Clithène à Bordeaux

Voir le hors série numérique des *Cahiers pédagogiques* consacré au collège Clithène (téléchargement gratuit depuis notre site).

<sup>1</sup> Voir le site du Mouvement contre la constante macabre, [www.mclcm.fr](http://www.mclcm.fr), ainsi qu'un article d'André Antibi dans les *Cahiers pédagogiques* n° 429/430, janvier 2005.

## 2- « Mais qu'est-ce qu'il faut faire ? » De l'art de répondre à des questions

# Questionnaires de lecture : enseigner des stratégies efficaces

Martine Dhenin

---

**On oublie parfois que les consignes ne se présentent pas forcément sous la forme injonctive et que les questionnaires à partir de textes sont une des formes fréquentes des consignes scolaires. Il est indispensable d'enseigner les bonnes stratégies pour y répondre le mieux possible.**

---

Comprendre les règles du jeu : un savoir-faire qu'il est essentiel de développer pour réussir à l'école. On ne s'interroge peut-être pas encore assez sur la difficulté que représentent pour nombre d'élèves les questionnaires de lecture.

Dans les journées de formation où j'ai eu à aborder ce thème, deux réactions ont appelé mon attention : soit un vif intérêt, une sorte de prise de conscience de ce qui apparaît comme une évidence, mais que l'on avait négligé jusqu'ici, soit un net désaccord : « *On aide vraiment trop les élèves* », « *On fait à leur place* », comme si au fond la règle du travail scolaire restait la capacité à deviner, à déjouer les pièges, à se montrer plus malin que les autres, à se guider dans le labyrinthe des attentes scolaires. Répondre à des questions portant sur un texte, voici une activité dont est saturé le quotidien des élèves, dans de nombreuses disciplines et ce, tout au long de leur scola-

rité. Mais ont-ils appris à le faire ? Or, c'est une tâche bien complexe et source de nombreux malentendus<sup>1</sup>.

### Pour vérifier ou pour chercher ?

Souvent les élèves pensent que les questions sont là à titre de vérification de leur compréhension, alors quelles sont là aussi pour les guider, les aider à mieux comprendre le texte. Encore faut-il pour cela savoir qu'elles ne requièrent pas la même stratégie

*Il ne s'agit pas en l'occurrence de « trop aider », mais bien de ne pas confondre compétence à comprendre un texte et compétence à traiter un questionnaire de lecture.*

de recherche. Pour certaines, la réponse est dans le texte, elle est constituée par un passage du texte ou une phrase qu'il suffit de recopier. Pour d'autres, il faut procéder à des inférences : la réponse n'est pas écrite « noir sur blanc », il faut utiliser des indices du texte, les mettre

en relation pour construire la réponse. Parfois encore, il faut répondre avec les indices du texte auxquels viennent s'ajouter des connaissances personnelles quand ce ne sont pas ces dernières qui constituent l'essentiel même de la réponse. Évidemment ! Oui, mais seulement pour les lecteurs experts que sont les enseignants qui ont oublié comment ils ont construit leur compétence à comprendre un texte. Les automatismes acquis font oublier le chemin qu'il a fallu parcourir pour la construire.

Par ailleurs, apprendre aux élèves à traiter les questionnaires de lecture, c'est exercer leurs compétences de compré-

hension, et en particulier à élaborer des inférences. C'est leur apprendre que dans un texte, tout n'est pas dit, qu'il faut combler des « blancs », c'est-à-dire pour reprendre une expression de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, « *expliquer l'implicite* ». « *La compréhension*

implique que le lecteur supplée aux "blancs du texte" et qu'il aille au-delà de ce que celui-ci dit explicitement. Le lecteur doit donc coopérer avec le texte, mobiliser toutes ses connaissances et son intelligence tout en respectant "les droits du texte"<sup>2</sup>. » C'est ainsi que certains élèves comprennent qu'il est normal que la réponse ne soit pas forcément dans le texte, contrairement à ce qu'ils croyaient auparavant : ce faisant, ils accroissent leur compétence de lecteur.

L'enseignement des stratégies de réponse à un questionnaire, outre qu'il soutient l'apprentissage de la compréhension est susceptible également de réconcilier certains élèves avec l'activité de lecture. Ils trouvent des outils qui peuvent les aider à progresser, mais aussi et surtout leur redonner confiance dans leur capacité à dialoguer avec un texte et à le comprendre. Lorsque j'aborde cet enseignement en classe, il arrive régulièrement que des élèves viennent me voir pour me dire leur « contentement » d'avoir compris comment il fallait s'y prendre. Certains disent clairement que jusqu'ici ils ne savaient pas « qu'il fallait faire comme ça ».

Tout n'est pas résolu pour autant, il faut encore s'entraîner dans des conditions et des circonstances variées. Mais les règles du jeu sont devenues claires ! Il ne s'agit pas en l'occurrence de « trop aider », mais bien de ne pas confondre compétence à comprendre un texte et compétence à traiter un questionnaire de lecture. Tout comme on aurait intérêt à indiquer systématiquement aux élèves confrontés à un questionnaire si ce dernier va servir à les évaluer ou s'il est là pour les aider à mieux comprendre le texte.

### Exemples d'activités

On peut imaginer de multiples activités pour aider les élèves à devenir plus experts dans l'art de répondre aux questions :

- Donner les questions en les classant : dans une première colonne celles qui entraînent une réponse explicite et dans une seconde colonne celles qui entraînent une réponse implicite.
- Faire classer les questions par les élèves avant qu'ils n'y répondent.
- Donner les questions et demander de repérer celles auxquelles on peut déjà répondre parce qu'elles font appel à des connaissances personnelles.
- Faire relever des questions dans les manuels des autres matières et deman-

der leur classement en fonction du rapport qu'elles entretiennent avec le texte (réponse directement dans le texte, réponse à inférer, réponse nécessitant la production d'un jugement ou la mobilisation de ses connaissances).

- Travailler à partir de réponses erronées : amener les élèves à formuler des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire à ces réponses fausses.

### Une consigne pour comprendre la consigne

Un dernier exemple avec cet astucieux dispositif proposé par un groupe de collègues lors d'une journée de formation.

La consigne consistait à imaginer des dispositifs qui permettent aux élèves de mieux traiter les questionnaires de lecture. Le texte support était un extrait du *Journal d'un clone* de Gudule. Dans le dispositif proposé par les stagiaires, les différentes questions (réponse dans le texte, à inférer, ou à produire en s'appuyant sur ses connaissances ou encore en proposant une interprétation) sont identifiées au moyen d'une couleur. L'objectif est d'amener les élèves à clas-

ser les questions en comparant le code couleur aux stratégies de recherche qui permettent de trouver la réponse<sup>3</sup>.

Alors, aide-t-on vraiment trop les élèves en procédant ainsi ? Ou donne-t-on à chacun la possibilité de jouer « à égalité » en levant le voile sur des stratégies qui autrement ne sont exploitées que par un petit nombre d'entre eux ?

Martine Dhenin

Professeure de français en collège à Couloisy (Oise)

1 Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, 2008.

2 Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector et Lectrix*, Retz, 2009.

3 Un exemple de questionnaire reprenant ce principe est disponible sur notre site.



# Barreau après barreau

Marc Berthou

Un outil de réflexion sur les consignes qui s'inscrit dans un apprentissage méthodique et créatif des compétences du socle commun, en classe ou en PPRE.

L'idée : définir cinq compétences communes à toutes les matières pour le niveau 6<sup>e</sup>, qui seraient évaluées de la même façon, sans notes. Parmi elles : lire et comprendre les consignes<sup>1</sup>.

## Prendre d'abord du temps pour en gagner ensuite

Et si on passait une vraie heure en classe à décortiquer une consigne... oui, une seule consigne ! Et si on faisait, pendant un mois, de la lecture de consigne en maths, en histoire, en musique... En EPS, l'enseignant écrirait sa consigne sur le tableau du gymnase, prendrait dix minutes pour demander aux élèves ce qu'ils ont compris, ce qu'ils doivent faire, etc. Le programme serait « rattrapé », par la suite, le pari étant que les méthodes, les routines, les mécanismes, acquis ou partiellement acquis,

Niveau 2 : je donne la matière et la « sous-matière » de la consigne (ex : math puis géométrie)

Niveau 3 : je donne le titre de la leçon et je dis de quoi parle la leçon

Niveau 4 : je souligne le verbe le plus important de la consigne

Niveau 5 : j'entoure les deux ou trois mots importants de la consigne

Niveau 6 : j'imagine la forme que va prendre la réponse à la consigne (texte, opération, traduction...)

Niveau 7 : je réécris la consigne avec mes mots à moi (« *il faut que...* »)

Ce système de gradation de la compétence est très motivant pour les enfants. Facile à travailler en classe entière, facile à autoévaluer et à coévaluer, elle trouve sa place dans n'importe quel cours. Dans le cadre du PPRE, elle coule de

forcer cette méthode. Le niveau 6<sup>e</sup> me paraît être le bon moment pour le faire. C'est une période de renforcement de connaissances et de méthodes où l'on n'a pas encore trop de pression.

Ce travail est basé sur le sens : « le travail que je te demande ne cherche pas à te piéger, la preuve, je te donne les codes pour que tu puisses réussir ! Réussir dans ma matière, mais aussi dans d'autres... »

Sens, mais pas sens unique ! Je pense que cet exercice doit être accompagné de pauses et de réflexions de l'élève sur son propre travail, autant d'occasions de lui demander le sens qu'il donne à cette consigne. Des petits moments métacognitifs d'écriture, d'échanges avec les autres, de changements d'angles, d'échelles. On peut aller jusqu'à faire créer les consignes du prochain devoir par les élèves. Et là... la boucle est bouclée !

Comme d'habitude, on peut travailler tout seul dans sa classe, ou bien parvenir à travailler en équipe... Quand c'est le cas, c'est un vrai bonheur pour tout le monde : profs, enfants et parents, et c'est une puissance pédagogique décuplée !

Marc Berthou

Professeur d'histoire-géographie en collège à Charly-sur-Marne (Aisne)

*Le programme serait « rattrapé », par la suite, le pari étant que les méthodes, les routines, les mécanismes, acquis ou partiellement acquis, accélèrent les apprentissages de l'année en cours, mais même des années suivantes.*

accélèrent les apprentissages de l'année en cours, mais même des années suivantes.

Tous ces « et si... », nous les avons tentés de les mettre en œuvre sur deux classes de 6e. Pour mettre en première ligne « la lecture de consignes », il faut la sacraliser, en faire une méthode conçue par tous et partagée par tous : donc concertations obligatoires. Peut-être même la faire figurer dans le projet d'établissement.

Voici une « échelle de compétence » basée sur la lecture de consignes et qui peut s'adapter un peu partout et avec n'importe quel élève. Elle trouvera sa place dans la trousse de pédago-secours d'urgence.

Niveau 1 : je dis si c'est une question ou un ordre

source. Elle concerne bien sûr l'élève, mais aussi ses parents : cette façon de faire très simple peut être comprise et donc réexpliquée par les parents qui le souhaitent, et qui le peuvent.

Même si je ne porte pas dans mon cœur le dispositif d'« accompagnement éducatif », je pense que ceux qui en font peuvent aider les élèves à faire leurs devoirs en commençant par la consigne.

## Remettre l'ouvrage sur le métier

Après cette période de « forcing », d'à peine un mois, si le travail est fait dans plusieurs matières, on peut passer à autre chose. Mais on doit y revenir régulièrement quand même au cours de l'année, se forcer à y revenir !

L'heure de vie de classe, l'heure d'aide au travail personnalisé, le soutien : tous ces temps peuvent aider à ren-

<sup>1</sup> Les autres : gérer son matériel, communiquer à l'oral, maîtriser des savoirs et connaître des savoirs.

# Le mémo-consigne

Jacques Fraschini

**Pour aider des enfants de CE1 à mieux comprendre les consignes en classe, il est important de les familiariser avec les mots-consignes les plus courants. L'activité décrite ici repose sur une association de mots-consignes avec des pictogrammes et débouche sur l'élaboration d'un « mémo-consigne », qui servira de référent toute l'année.**

**P**endant quelques jours, la classe procède à une collecte de mots-consignes. Ces mots sont écrits sur une affiche provisoire qui s'enrichit de nouveaux mots au fur et à mesure des activités de la classe. Exemples de mots collectés : *Compte – Écris – Lis – Rédige – Complète – Dessine – Souligne – Entoure – Groupe – Effectue – Barre – Observe – Réponds – Trouve – Retrouve – Choisis – Fais – Relie.*

## La chasse aux mots-consignes

Au bout de ces quelques jours, le maître présente le projet : il s'agit de construire un « mémo-consignes » que chacun aura ensuite à disposition dans son porte-vues. Dans ce mémo, il y aura des mots-consignes mais aussi des dessins (qu'on appelle pictogrammes) qui représentent ce que le mot-consigne nous demande de faire (pour illustrer son propos, le

pictogrammes. *« Quelqu'un va choisir un premier pictogramme. Vous le collerez sur votre feuille de travail. Ensuite, nous lirons la liste des mots-consignes et nous découperons ceux qui peuvent correspondre au pictogramme. »* Un élève choisit un pictogramme et l'identifie verbalement en le « racontant » pour que le maître puisse le reconnaître. Lorsqu'il l'a reconnu, le maître colle le pictogramme (agrandi) sur une affiche, puis chacun le découpe et le colle sur sa propre feuille de travail. La classe lit, à haute voix ou en lecture silencieuse, la liste des mots, et débat sur les mots qui peuvent être associés au même dessin. Le maître peut aussi enrichir la réflexion *« Est-ce que le mot... pourrait aller avec le dessin ? Pourquoi ? », « Pourquoi ce mot ne va pas avec le dessin ? », « Quel autre dessin pourrait aller avec ce mot-consigne ? »*

*Chaque matin, le maître remet à un enfant différent l'ensemble des étiquettes-consignes. Cet enfant est chargé tout au long de la journée de retrouver et d'afficher au tableau l'étiquette consigne correspondant au travail en cours.*

maître fait circuler une fiche réalisée à partir des polices « picto-moustache » ou « baj-consigne<sup>1</sup> ». Le groupe classe fait le bilan des mots déjà collectés. Le maître propose un mot-consigne qui n'est pas sur la liste, ce qui va amener le groupe classe à constater qu'il en existe d'autres. Comment faire alors pour la compléter ? Le maître invite chaque élève à partir à la recherche de nouveaux mots-consignes dans les différents manuels de la classe. Tous les mots-consignes collectés sont notés sur un document qui sera ensuite photocopié pour chaque élève.

## Associer pictogramme et mot-consigne

Les séances suivantes, chaque élève dispose des deux documents : la liste des mots-consignes collectés et les différents

Les mots-consignes retenus sont découpés et collés face au pictogramme sur la fiche de travail de l'élève. On procède ainsi pour quatre ou cinq pictogrammes. Le nombre de pictogrammes augmente au fur et à mesure des séances et des découvertes, suscitant alors un rappel du travail déjà réalisé en réinvestissant l'affiche collective : *« Pouvez-vous me rappeler quels sont les mots-consignes qui vont avec ce pictogramme ? »* Le maître met ensuite au propre un mémo personnel qui sera inséré dans le porte-vues de l'élève.

## Activités de réinvestissement

Le maître préparera des étiquettes collectives à partir de ce mémo. Ces étiquettes collectives seront utilisées tout

au long de l'année : chaque matin, le maître remet à un enfant différent l'ensemble des étiquettes-consignes. Cet enfant est chargé tout au long de la journée de retrouver et d'afficher au tableau l'étiquette-consigne correspondant au travail en cours.

Le mémo-consignes personnel peut être exploité dans le cadre d'une leçon de grammaire sur le verbe, au choix dans les phases de découverte, d'entraînement ou de renforcement : faire mimer les actions demandées par les mots-consignes ; trouver l'infinitif de ces verbes conjugués ; mêler ces mots-consignes à d'autres mots pour des activités de reconnaissance du verbe ; classer d'un côté les verbes se terminant par -er et de l'autre les autres verbes.

Les activités d'apprentissage rencontrent une forte adhésion de la part des enfants. Quant aux activités de réinvestissement, elles ont un double effet : d'une part, l'étiquette affichée au tableau aide ceux qui en ont besoin à se représenter ce qui leur est demandé ; d'autre part, l'élève de service fait seul un travail de recherche du mot-consigne et de lecture des étiquettes. C'est une activité valorisante, car l'élève de service se déplace librement au tableau pour mettre à jour l'affichage des étiquettes-consignes. Tous les élèves s'impliquent donc lorsque leur tour d'afficher les étiquettes-consignes au tableau arrive. On peut ainsi constater que même en l'absence de consignes écrites, les élèves cherchent systématiquement à créer du lien entre une étiquette-consigne et la tâche en cours.

Jacques Fraschini

Professeur des écoles à Chaligny (Meurthe-et-Moselle)

<sup>1</sup> Polices disponibles sur le site : [ressources.ecole.free.fr/navig/accueil.htm](http://ressources.ecole.free.fr/navig/accueil.htm)

## 3- Comment contrôler l'activité des élèves... et les rendre autonomes

# Échapper à la consigne uniforme

Fabienne Schlund

**Lorsque des maitres d'école maternelle énoncent des consignes, que donne-t-on à entendre aux élèves ? Sont-ils et doivent-ils être seulement des auditeurs placés bien sagement face à l'enseignant ?**

« **L**éa, va à l'atelier vert » ;  
« Najib, fais-nous la date » ;  
« Maintenant, on se tait et on avance en silence »... Ces consignes récurrentes, qui rythment la journée et permettent d'organiser les activités, ne posent guère de problèmes de compréhension, et les réponses des élèves sont la plupart du temps pertinentes. Elles permettent à la classe de fonctionner et régulent les activités de la journée.

### De multiples formes de consigne

Là où cela se complique, c'est lorsqu'il s'agit de tâches scolaires, avec des verbes d'action à utiliser, seuls ou accompagnés de compléments, en situations fonctionnelles : « Souligne le premier mot du titre », « Colle les mots dans le bon ordre », « Barre les chapeaux qui sont en trop ». La production attendue doit être conforme au modèle présenté par l'enseignant. Tout peut poser problème si l'enseignant n'y prend garde :

- La longueur de l'énoncé avec parfois des consignes doubles ou enchâssées : « Tu prends le crayon rouge et tu coches la case de la collection qui a le plus de bonbons ».
- Le vocabulaire de l'énoncé que le maître croit acquis, mais parfois à tort : colorier/dessiner, cocher/barre, entourer/encadrer, souligner/surligner, etc.

• La syntaxe de l'énoncé qui procède par opposition « juste/négation » : « Pourquoi Rémi s'ennuie-t-il au début de l'histoire ? Je vais vous lire les trois phrases et ensuite vous entourerez la phrase qui est juste : parce qu'il n'est pas avec ses amis, parce qu'il n'a pas d'ami, parce qu'il n'a pas été gentil. »

La seule formulation de la consigne par le maître ne suffit souvent pas à comprendre la tâche à effectuer à partir de la situation proposée ou du support questionné. La reformulation per-

ta feuille, qu'est-ce que ça donne ? » On reste dans la tâche demandée, mais le domaine des possibles est plus vaste et permet d'aller au-delà de la simple exécution de la tâche. L'enfant hésitant s'y retrouve. Ce type de consigne permet également d'échapper au pseudo-consentement de l'élève : « On a dit qu'on mettait ensemble tous les personnages. »

Autre type de consignes, celles qui ouvrent des choix possibles : « Ceux qui ont fini, vous choisissez entre... », « Les jeux à règles sont sur la table, vous pouvez choisir celui que vous présenterez aux moyens. » Ces paroles structurent le relationnel, installent les élèves en position d'agir sur les activités, favorisent la coo-

*L'étayage quotidien des consignes conduit à leur appropriation par les élèves qui sont ensuite capables de les transmettre à leurs pairs.*

met à l'enseignant de mesurer le degré de compréhension de la consigne. On sait que l'élève de PS n'a pas les mêmes facultés à mémoriser la consigne qu'un élève de GS ; il faut donc que l'action suive immédiatement la transmission de la consigne. L'élève doit comprendre qu'il est fait appel à son intelligence, que l'activité a un but et des solutions.

Il existe également des consignes semi-ouvertes qui ouvrent la porte à des hypothèses, à des suggestions : « Et si on prenait des craies grasses... », « Si tu plies

pération entre enfants sans intervention de l'adulte. L'enfant est mis en situation de recherche ; les productions obtenues sont diversifiées selon le temps, l'espace, les supports.

Enfin, il est des paroles qui racontent et permettent de rêver : « Et maintenant, nous allons nous laisser bercer par la musique du conte... », « Écoutez l'histoire de la petite poule rouge... » Elles interpellent directement l'identité de l'enfant, la construction de son moi, sa capacité à créer, à se projeter dans l'imaginaire.

Il peut ou non y avoir production ; la situation reste ouverte.

La prise de conscience des enseignants à utiliser des registres de consignes différents est essentielle pour échapper à ce que Anne-Marie Gioux appelle « *l'unicité fonctionnelle de la consigne, l'apanage si fréquent de l'école élémentaire*<sup>1</sup> ».

### Objectif autonomie !

L'enjeu du travail sur les consignes consiste bien à amener les élèves vers l'autonomie. Voici un exemple de démarche de tutorat entre un élève de GS et de MS qui fait la preuve que l'élève peut à son tour être producteur de consignes.

Il s'agit de faire une construction avec une fiche technique, un modèle et l'utilisation de référentiels. L'enseignant donne à un élève de GS la consigne d'installer le jeu sur une table dédiée. L'enfant connaît le jeu, sait où il est rangé. Il installe l'atelier en plaçant les fiches techniques sur la table. Le maître précise les modalités de travail et le rôle de chacun ; il encadre le travail en tutorat GS/MS, mais de loin.

L'élève de MS découvre le jeu, en observe les pièces, apprend le lexique afférent au jeu. Le maître crée les interactions entre les GS et les MS en faisant énoncer le lexique relatif aux pièces. L'élève de GS présente le mode de construction du modèle.

L'élève de MS fait son marché avec l'aide de son camarade de GS : il cherche les pièces au moyen de la fiche technique. L'enseignant est en retrait. Les deux élèves peuvent recourir à la file numérique et au référentiel avec les différentes représentations des nombres, si nécessaire.

L'élève de MS exécute la construction à l'aide du modèle et recourt éventuellement au film de montage au verso de la fiche.

Des élèves de MS rangent les pièces restantes en faisant une activité de tri.

On termine par un moment collectif en présentant des constructions montées, occasion de réinvestir le langage et d'exprimer des difficultés rencontrées.

On voit que les enfants s'intéressent aux autres et collaborent entre eux. Ils prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative. Ils s'engagent dans un projet ou une activité en faisant appel à leurs propres ressources ; ils ont ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance. Les compétences développées ne se font



pas ici uniquement sur le plan technologique, l'étayage quotidien des consignes conduit à leur appropriation par les élèves qui sont ensuite capables de les transmettre à leurs pairs. Le langage oral sert à décrire, expliquer, conseiller, accompagner, guider les camarades et à les rendre peu à peu autonomes dans une activité. Le maître observe la qualité du langage oral produit durant la séance : lexique, syntaxe des consignes et conseils, utilisation des indicateurs temporels et positionnels.

**Fabienne Schlund**

IEN chargée des classes maternelles dans le Haut-Rhin

D'autres exemples d'activités sur les consignes en maternelle sont disponibles sur notre site.

### Un apprentissage de l'autonomie

Le passage à l'écrit et la copie des leçons ou des consignes posent souvent des difficultés et creusent les écarts de rythme de travail entre mes élèves. Depuis un mois, j'expérimente un travail en atelier. Il s'agit d'apprendre à écrire plus vite et sans erreur de copie une consigne écrite au tableau.

On la lit une première fois. On la décortique : qu'est-ce qui est marqué dans la consigne ? Que dois-je faire ? Je demande à l'élève de reformuler pour m'assurer de sa compréhension. On la relit une seconde fois et on pointe ce à quoi il faut faire attention et notamment l'orthographe des mots. Ensuite, on cache la consigne et on la réécrit de mémoire. Tout ceci se fait en temps limité avec l'aide d'un sablier. Quand le temps est achevé, les enfants doivent avoir terminé d'écrire. Il s'agit de leur donner des clés et outils pour améliorer leur autonomie et vitesse d'écriture.

Une professeure des écoles stagiaire

<sup>1</sup> Anne-Marie Gioux, *L'école maternelle, une école différente ?*, Hachette Éducation, 2009.

# Transmission orale ou démonstration : les consignes en EPS

Antoine Marsac

**En éducation physique et sportive, les consignes peuvent être transmises oralement ou remplacées par une démonstration technique. Quelles différences entre les deux approches ?**

**A**u début des années 80, les courants de rénovation pédagogique en EPS préconisent d'abandonner toute démonstration. À l'apprentissage par imitation est préférée une manière d'apprendre par transmission orale de consignes. Or, dans ses prérogatives, le professeur fait découvrir les activités, dans le but d'inculquer des normes qui passent par le geste et l'intention et doivent être retransmises au niveau de l'acte moteur des élèves. Dans quelle mesure la transmission de consignes est-elle plus adaptée à la transmission de savoir que la démonstration ? Comment l'adaptation de l'enseignant aux publics scolaires permet-elle de faire passer des consignes auprès des élèves ?

Nous allons ici confronter le point de vue des enseignants aux difficultés rencontrées par l'élève pour comprendre les consignes, à travers deux exemples : le kayak, pour les problèmes techniques que cette activité pose, et le cirque, pour la dimension artistique. Dans cette dernière, l'enseignant intègre la créativité d'un « univers » dans ses consignes.

## L'exemple du kayak

Pour beaucoup d'enseignants, les élèves comprennent les consignes en imitant leurs gestes. Dès lors se pose la question de la place de la recommandation technique à suivre dans l'enseignement du kayak. Le problème central pour l'enseignant repose sur la prise en compte de rapports hétérogènes des élèves aux normes scolaires. Comment transmettre des consignes dans une activité aussi difficile à enseigner que le kayak, parce que jugée très technique par les élèves ? Dans la transmission de techniques, les consignes sont difficiles à formuler à cause de la perte des repères ter-

restres dans l'embarcation. Lorsqu'il s'écarte de la démonstration, le ressenti des élèves permet au professeur d'EPS d'affiner son approche pédagogique qui s'éloigne des canons techniques de l'activité sportive pour se situer dans la transmission par l'autonomie.

Pour saisir des différences de rapport à la consigne, nous avons observé une descente auprès d'élèves dans le cadre des activités lors d'un cycle de kayak. Les collégiens ont reçu des consignes sur la sécurité en rivière (se protéger contre les rochers). La pratique du kayak fait appel à une répétition de gestes, sollicitant à la fois des compétences

élèves reste limité. En privilégiant l'équilibre, les élèves sont amenés à chercher eux-mêmes des solutions pour résoudre les problèmes de maniement du kayak. Mais cette situation nécessite un aménagement par un recadrage oral de l'enseignant et une pédagogie dépourvue de démonstration. Le mimétisme s'effectue entre élèves de sorte que l'enseignant fait appel à la mobilisation de ces derniers et non à l'exposition de ses propres compétences techniques.

Analysons de plus près ce qui se passe alors. Les élèves tâtonnent, cherchent des solutions pour se diriger. Les enseignants s'engagent dans une démarche d'essai-erreur et leur rappellent de pagayer des deux côtés alternativement. Se diriger constitue une tâche pour acquérir ce socle de compétences

*Dans le premier cas, le mimétisme limite l'apprentissage. Dans le second, il s'avère bénéfique pour la créativité dans la mesure où l'élève découvre de nouveaux gestes via les autres.*

d'équilibre et de direction de l'esquif. Les difficultés sont liées au problème de la peur de l'élève de tomber à l'eau. Au-delà de son facteur limitant de ce type d'inhibition, la prise d'équilibre est vécue comme une étape réussie, dès l'instant que l'élève commence à se déplacer seul. Le tableau suivant synthétise les problèmes techniques et les consignes de l'enseignant (voir tableau ci-dessous).

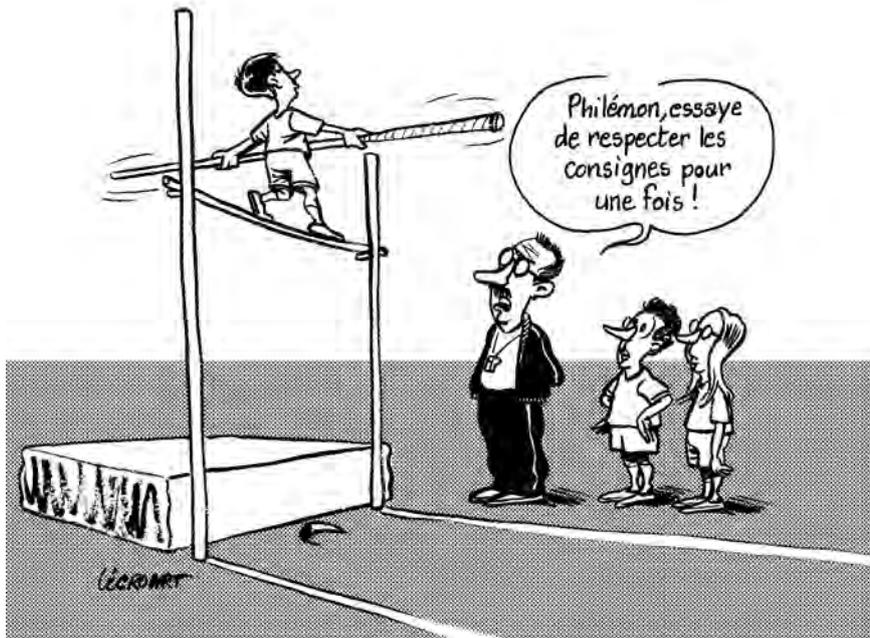
Notons que la navigation autonome et sécurisée autorise la compréhension des consignes, car le trajet parcouru par les

propre aux activités de ce domaine de l'EPS, la combinaison de la maîtrise de l'équilibre et une bonne perception de l'environnement. Cela nécessite que les élèves se sentent acteurs de la progression, car c'est l'incorporation de techniques qui déclenche l'entrée dans la transmission d'un savoir conforme à une consigne édictée in situ.

## L'exemple du cirque

Dans l'activité cirque, l'enseignant transmet la consigne « *d'être le plus démonstratif face à son public* ». Les pro-

Tâches	Problème technique	Consignes de l'enseignant
S'équilibrer	Inclinaison trop forte d'un côté	Pagayer en équilibrant ses mains sur la pagaie
Se diriger	L'élève anticipe peu le danger	Pagayer des deux côtés



grammes du collège précisent les compétences attendues pour les élèves non débutants : « *Composer et présenter un numéro collectif s'inscrivant dans une démarche de création* ». Aussi le professeur d'éducation physique axe-t-il son enseignement pour inculquer à ses élèves les vertus de la démonstration face aux autres : « *Vous devez susciter l'émotion et regarder votre public !* », « *Vous devez vous mettre en condition de spectacle.* » Ce travail par groupes de quatre à cinq élèves repose sur la capacité à prendre des initiatives. « *Il faut que les spectateurs ne s'ennuient pas. Il y a une sensation, une relation avec le public.* » Mais ces derniers se concentrent davantage sur la maîtrise des techniques et n'en comprennent pas le sens. L'imitation de l'enseignant devrait les faire évoluer vers plus d'expressivité face aux autres. Or, les collégiens, lors du cycle, alternent entre l'imitation et l'application des consignes par mimétisme. Il s'agit d'accentuer les gestes et les postures pour les rendre visibles et compréhensibles par tous. Pour cela, l'enseignant demande aux élèves de s'avancer vers le public. Ses observations montrent le souci avec lequel il incite sa classe à prendre en compte le regard de l'autre. L'évaluation, présentée par l'enseignant comme le temps fort du cycle, prend la forme d'un spectacle, témoin de la création artistique. Le cycle débouche sur la présentation du numéro composé par les élèves en groupe. Spectateur-acteur, l'élève a besoin de regarder les autres pour comprendre s'il peut reproduire leur gestuelle.

### Consigne à l'oral ou par imitation ?

Les situations observées en kayak et en cirque diffèrent sur les modes de transmission des consignes. Dans le premier cas, le mimétisme limite l'apprentissage. Dans le second, il s'avère bénéfique pour la créativité dans la mesure où l'élève découvre de nouveaux gestes via les autres. Au regard des difficultés rencontrées par les élèves, les contextes d'apprentissage et les modes de transmission démontrent combien la consigne est dépendante du mode langagier

ou corporel prévu par l'enseignant. Si ce dernier s'efforce d'inculquer des valeurs à ses élèves, la compréhension de ses objectifs pédagogiques ne passe pas obligatoirement par l'imitation. L'essai-erreur caractérise la méthode scolaire en kayak tandis que l'enseignement du cirque repose sur la création. Rendre l'élève autonome rompt avec le technicisme en kayak.

En EPS, un enseignement teinté de militantisme tend à disparaître au profit d'une méthode sportive des apprentissages qui transmet les consignes oralement, certes, mais sans la dimension essai-erreur, sans l'invitation au tâtonnement grâce à des consignes concises, ouvertes, qui peuvent davantage amener l'élève à prendre conscience de l'intérêt de conduites responsables et réfléchies.

Transmission orale des consignes ou invitation à l'imitation, il n'y a pas forcément opposition, tout dépend de l'objectif, de l'activité, mais l'important est bien de savoir dans quel type de pédagogie on s'inscrit.

Antoine Marsac

Université d'Artois, Liévin

Les exemples illustrant cet article sont issus d'une enquête réalisée dans le cadre d'un travail d'action de recherche concerté d'intérêt régional financé par la Région Nord-Pas-de-Calais.

### Consignes et référentiel documentaire

Dans le cadre du référentiel de compétences en information-documentation, chaque séance au CDI se fait en collaboration avec un enseignant sur un sujet traité au même moment dans son cours. Et il y a, pour les élèves, à valider la compétence en 6<sup>e</sup> : « *Je sais répondre à quelques questions simples, en utilisant un document trouvé dans BCDI* » (logiciel documentaire du CDI).

À l'issue de ces séances, il apparaît bien que des consignes simples et concises, avec un niveau de langue adapté, aident les élèves à répondre aux questions. Par exemple : *Comment s'appelle l'écriture inventée par les Égyptiens ? Quand a-t-elle été inventée ? Sur quel matériau est-elle imprimée ? Quelles sont les deux pratiques des Égyptiens pour leurs morts ? Dans quel but ?* Mais certains élèves sont réticents à lire attentivement. Il faut nécessairement qu'ils se concentrent, prennent patience, qu'ils prennent le temps de chercher et de trouver (mais cela ne concerne pas exclusivement la question des consignes). D'où l'importance de s'exercer très fréquemment.

Nous proposons cette année que tous les 6<sup>es</sup> du collège reprennent ce travail trois ou quatre fois dans l'année. Le plus difficile est d'impliquer des enseignants de disciplines qui fréquentent peu le CDI : toutefois, la fabrication d'un char à voiles en technologie cette année a incité le professeur à participer à ce cycle de recherche. Mais il est essentiel que toutes les disciplines se sentent concernées.

Solange Mayo

Professeure-documentaliste en collège à Quingey (Doubs)

# Les consignes au CDI

Claudie Jouvenot

**Comme dans toute situation d'apprentissage, dans tous les lieux de l'établissement, les consignes sont de deux ordres très différents : consignes générales qui portent sur le contexte et les relations aux autres, et consignes sur les apprentissages qui s'y déroulent.**

Le CDI est un lieu spécifique dans l'établissement. Il est beaucoup moins contraint que les autres, salle de classe, permanence, gymnase et beaucoup plus complexe que la cour ou le hall. On peut y apprendre beaucoup en particulier les marges de liberté à conjuguer avec le respect des autres.

Cet apprentissage se fait en 6<sup>e</sup>. Il est, à mon sens, essentiel que des séances d'initiation au CDI soient programmées dans l'emploi du temps des élèves pour permettre non seulement l'initiation à la recherche documentaire, mais aussi pour connaître ce lieu, l'apprécier, aimer ce qu'il offre comme espace d'activité et ressources afin de donner du sens à ces règles de vie collective. Le tableau ci-dessous montre qu'il y a beaucoup de compétences et de savoir être dans cette fréquentation du CDI, qui paraît banale à tout le monde, mais n'est pas très évaluée ni valorisée.

L'objectif est que le CDI soit un lieu où les élèves se reconnaissent chez eux et en même temps chez autrui. Lieu habité par tous, mais pas pour y faire n'importe quoi : pour venir lire, s'ouvrir à la connaissance, à la culture. Lieu, pour reprendre cette belle expression de Michel de Certeau, de la « lecture en braconnage » où la consigne de lecture est qu'il n'y a pas de consigne, et s'apparente aux conseils de Daniel Pennac : je peux prendre mon livre, ma revue, la reposer, la lire au milieu, ne regarder que les images, la montrer au copain, ne rien comprendre, mais aimer, choisir un livre pour les petits, m'attaquer à un dinosaure, mais en toute sécurité parce que le gardien des lieux ne me laissera pas de nourriture vénéneuse.

Bref, un plaisir de lecture pour un plaisir de collège dans un cercle des consignes disparues, mais pas oubliées... voilà ce que devrait être le CDI et pas un chagrin d'école, pour filer la référence culturelle (voir tableau page suivante).

## Consignes et recherche documentaire

Le CDI est aussi un lieu d'apprentissage et il faut donc baliser le chemin pour que les élèves s'approprient les compétences nécessaires et, au fil des exercices et des années collège, réduire le nombre de balises pour construire une réelle autonomie de l'élève. Ces balises, ce sont essentiellement les consignes.

Le travail du documentaliste est souvent d'apporter une aide individualisée à l'élève ou à un petit groupe d'élèves, dans un cadre moins contraignant que la classe. Il s'assied souvent à côté de l'élève et voit de près ses difficultés à comprendre la consigne. Il perçoit l'importance de la rédaction de la consigne, en fonction de l'objectif. Il devient évident que le temps d'explicitation de la consigne est un temps effectif d'apprentissage qui a intérêt à être vivant

*À travers les exercices à faire, l'activité à réaliser, il s'agit de reprendre les consignes antérieures, les enrichir, changer l'angle d'attaque pour être sûr d'une réelle compréhension.*

pour ne pas perdre la moitié des élèves en route avant même que le travail à faire soit entamé.

Cependant, les exercices se construisent et les consignes se modifient au fil de l'apprentissage. S'il y a une continuité dans les savoirs à apporter, il y en a aussi une dans les consignes à donner et dans le degré d'autonomie qu'elles présupposent. À travers les exercices à faire, l'activité à réaliser, il s'agit de reprendre les consignes antérieures, les enrichir, changer l'angle d'attaque pour être sûr d'une réelle compréhension.

## Des consignes à géométrie variable

- L'objectif peut être de comprendre comment utiliser le livre plutôt que de s'attacher à vérifier que l'élève a compris l'information. Ce qui compte alors, ce sont les questions qui conduiront l'élève à utiliser diversement un sommaire, un index, un glossaire et à réaliser la complémentarité de ces outils.

- Ce peut être, au contraire, vérifier que l'information est comprise et les questions porteront sur un texte à transformer en tableau ou schéma, ou inversement, un texte à résumer en quelques lignes pour une affiche, un texte à illustrer d'exemples pour un exposé oral, etc.

- L'objectif peut être de s'assurer que l'élève a perçu l'organisation d'un texte et peut s'en servir pour un travail personnel. Ainsi, pour un travail en DP3 sur la description d'un métier, la consigne a été de repérer les rubriques qui organisent les documents Onisep, papier avec le kiosque, numérique sur le site en salle pupitre, et non de donner le contenu des informations. L'exercice a paru inutile et frustrant au début pour les élèves. Puis le repérage de constantes dans l'organisation des documents leur a plu et les a rassurés. Ils se sont ensuite vraiment emparés de cette grille d'analyse d'un métier pour leurs propres exposés.

- Dans d'autres cas, l'objectif est la capacité à travailler en groupes et pas la

performance d'une belle affiche réalisée par un ou deux leaders. S'il s'agit, par exemple, de s'assurer que tous les membres du groupe s'expriment, il faut organiser le dispositif de travail en conséquence. Le contenu du ou des documents, la production attendue doivent être simples pour que l'effort porte sur la prise de parole de chacun et sa prise en compte collective. La consigne propose alors de repérer et identifier par numéro des fragments de textes et images à conserver, puis un vote sur papier de chacun sur les éléments retenus et enfin une argumentation devant le groupe de ce choix.

- L'objectif peut être de savoir faire une affiche ou un exposé, les consignes portent alors sur les critères à respecter pour la production elle-même.

## Accorder du temps à la consigne

Les mots ont plusieurs sens : la consigne n'échappe pas à la polysémie. Il est

indispensable d'en avoir une lecture collective et de faire émerger et confronter les représentations différentes. C'est un vrai temps d'apprentissage. Ainsi le mot « document » qui paraît si simple, est entendu parfois comme se référant à l'objet physique (livre ou revue), parfois à un extrait reproduit dans le livre comme dans les manuels d'histoire-géographie ou de français.

Ce temps d'explicitation est souvent difficile à faire admettre aux élèves qui n'en ont pas l'habitude. Ils survolent la consigne, et pensent inutile de prendre du temps pour considérer ce qui est à faire. Ils décrochent vite, rendant ce travail inefficace. Pour se sortir de ce dilemme, il faut rendre ce moment le plus vivant et interactif possible : que les élèves soulignent en rouge, en vert

les mots importants, qu'ils reformulent la tâche assignée, les conditions données. Sur une séquence d'une heure, l'explicitation de la consigne peut prendre quinze à vingt minutes. Il s'agit d'un temps essentiel de travail sur les représentations, de suspension avant l'action.

Faire aimer la consigne, c'est aussi leur montrer qu'elle peut faire gagner du temps, éviter les contresens, les hors sujets. Plutôt que de s'acharner à leur dire l'importance de telle ou telle recommandation, on peut laisser l'expérience agir et montrer que l'oubli de la consigne a été bien dommageable. Ainsi, la consigne mille fois répétée de noter les références s'ancre bien vite dans les situations réelles où cet oubli oblige à tout recommencer. Mais cela n'est pro-

fitable que si l'expérience négative est incluse dans un temps d'évaluation formative. Il faut recréer des situations de travail analogues où l'élève puisse tirer profit de son mépris de la consigne.

Travailler la consigne, c'est aussi la faire rédiger par l'élève lui-même ou par un groupe. Qu'il la transmette à l'autre, qu'il réalise en quoi elle était réalisable ou pas, et pourquoi? Qu'il perçoive les enjeux de sa rédaction, afin qu'en situation de la recevoir, il soit plus vigilant aux mots choisis et aux étapes proposées.

Claudie Jouvenot

Professeure documentaliste en collège à Crochte (Nord)

### Petite liste des consignes à suivre et des compétences qu'elles induisent.

Activités	consignes	Difficultés pour les élèves à respecter la consigne	Comment passer la consigne? Degré de tolérance du professeur documentaliste
Venir au CDI le midi.	Respecter l'horaire. Inscription préalable. Pas d'aller et venue. Ne pas arriver comme un fou. Ne pas courir. Ne pas interpeler un élève d'un bout à l'autre de la pièce.	Contrainte pour beaucoup. Répondre à l'envie de l'instant ou suivre le copain est beaucoup plus agréable. Temps du « midi » un peu sauvageon dans notre collège qui « contamine » la présence au CDI.	Consignes données à l'écrit : règlement intérieur, pas d'arbitraire. Explicitation en début d'année en séance CDI : pourquoi ce fonctionnement ? Affichette pour mémoire. Au quotidien : rappel individuel des règles à l'oral. Présence – calme. Rappel à l'ordre. Vigilance à avoir sans devenir un dragon ! Fermeté, exclusion temporaire si nécessaire, jamais définitive. Liée à un contrat s'il le faut.
Très difficile de faire respecter les consignes sur le temps du midi, car il y a mille choses à gérer, mais très souvent des élèves sont très heureux d'aider. Il est possible d'instaurer un tour de rôle d'élèves volontaires. L'évaluation de leur aide serait intéressante pour les compétences 6 et 7 du socle commun.			
Venir au CDI à la récréation.	Seulement si livre à emprunter ou à rendre.	Venir pour voir, parce qu'il fait plus chaud que dehors, pour discuter...	Fermeté, mais pas d'application mécanique : accueillir l'élève s'il a besoin de discuter : sas très précieux. Si devoir à finir, définition à chercher, cours à revoir en urgence.
Travailler à 2, en groupes.	Parler à voix basse.	Immensement difficile pour certains !	Obligation absolue.
Fouiner dans les romans, BD, revues, chercher des documents.	Se déplacer sans bruit.	Assez respecté.	Obligation absolue.
Les ranger.	Remettre au bon endroit ou, au moins, les mettre dans le bac affecté à cet usage.	Assez bien respecté.	Compétence travaillée en séquences CDI et qui trouve immédiatement son application pratique. Ce n'est pas si fréquent en milieu scolaire.
Travailler sur un ordinateur.	Avec autorisation du professeur documentaliste. Remplir la « feuille d'objectif » et s'autoévaluer.	Difficile. Volonté de « faire le forcing » : seulement trois ordinateurs au CDI.	Pas d'autres possibilités que respecter la consigne.
Ramener les livres empruntés à la maison.	Ramener ses livres à temps sans attendre lettre de rappel.	Très difficile pour beaucoup.	Lettres de rappel. Là aussi, gardien de la bibliothèque dans les classes qui réveille la mémoire des autres.
Faire le prêt pour la documentaliste.	Y être autorisé. Chacun son tour. Ne pas se tromper. Garder la confidentialité, et ses remarques pour soi.	Acquis avec facilité d'abord par de « bons » élèves qui ont laissé ensuite leur place sans problème aux plus en difficulté et notamment les élèves de Segpa.	Rappel discret des conditions de respect et confidentialité. De toute façon, les élèves ont trop envie de le faire pour ne pas respecter la règle.

# Boîte à idées pour la maternelle

Dominique Gourgues, Jean-François Laslaz

## Une synthèse de propositions issues de travaux dans les classes ou lors d'animations pédagogiques.

Les documents ont été rédigés selon une démarche qui s'est déroulée en quatre temps :

1<sup>er</sup> temps : production des enseignants sur du temps d'animation pédagogique à partir de la consigne suivante : « lister des pistes d'activités progressives de la PS à la GS à partir des compétences des programmes au niveau du langage et notamment de la compétence "Comprendre des consignes" ».

2<sup>e</sup> temps : synthèse et enrichissement de ces documents par l'équipe de circonscription.

3<sup>e</sup> temps : animation pédagogique sur l'aide personnalisée en maternelle avec un travail spécifique sur les consignes.

4<sup>e</sup> temps : diffusion de tous ces documents sur le site de la circonscription, [www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/](http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/)

Compétences programmes 2008 : S'approprier le langage		
PS	MS	GS
COMPRENDRE DES CONSIGNES		
Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë.	Comprendre les consignes des activités scolaires, au moins en situation de face à face avec l'adulte.	Comprendre des consignes données de manière collective.

### Comprendre que le maître, un camarade, le groupe s'adresse à soi

Écouter le maître, le camarade, le groupe : registre de la réception, posture d'écoute à développer.

Travailler l'écoute en instaurant des moments de silence, en pratiquant des jeux d'écoute, en incitant les enfants à diriger leur regard vers l'adulte ou l'élève qui parle, en mobilisant leur attention sur le message verbal.

#### • Percevoir et identifier des bruits :

- Faire tomber des objets, les nommer, verbaliser les bruits entendus. Bandier les yeux des élèves et leur faire retrouver l'objet qui tombe (pratiquer ce jeu avec d'abord deux objets faisant des bruits très différents, puis augmenter progressivement le nombre d'objets et utiliser des objets faisant des bruits de plus en plus proches afin d'affiner l'écoute et l'attention des élèves).

- Faire écouter différents sons, les faire nommer, verbaliser. Les yeux bandés, retrouver les objets qui font ces bruits.

*Pistes d'idées de bruits à faire identifier (banques sonores) :* réveil, téléphone, clochette, trousseau de clés, sifflet, eau qui coule, eau qui goutte, frottements ou coups, instruments de musique...

- Jouer à des jeux de lotos sonores : CD du commerce avec les cris des animaux, les bruits de la maison, du jardin...

- Jouer à écouter, à nommer, à verbaliser les bruits qui nous entourent en fermant les yeux afin d'acquérir un vocabulaire précis et spécifique.

#### • Percevoir et localiser des bruits (en salle de motricité) :

- PS - Jouer à « D'où vient le bruit ? » : l'enseignant se déplace dans la salle avec un instrument de musique ; à chaque arrêt,

il joue de son instrument ; les enfants, les yeux bandés, sont assis en ronde et doivent pointer leur doigt en direction du lieu du son entendu.

- MS - Jouer à Roméo et Juliette : les enfants sont assis en ronde ; un enfant aux yeux bandés (Roméo) doit localiser sa Juliette qui l'appelle et se déplacer vers elle, aidé par l'enseignant qui lui donne la main.

- GS - Jouer au roi du silence : les enfants forment une ronde ; le roi aux yeux bandés est au milieu ; il doit défendre son trésor (derrière lui) en pointant le doigt en direction du bruit que fait l'enfant en se déplaçant pour le voler (l'enfant porte un objet sonore) ; l'enfant qui n'est pas repéré vole le trésor et devient roi.

#### • Percevoir et comprendre des messages verbaux :

- PS - Jouer à la bonne image : à partir d'images de lotos, trouver la bonne image à partir d'indices verbaux (identifier et sélectionner des informations entendues).

- MS - Jouer au jeu du téléphone : réaliser le message sonore entendu au téléphone.

- GS - Jouer au jeu du portrait ou du dessin dicté. Dessiner en respectant les consignes entendues (« Dessine un point dans le rond... »).

### Comprendre les consignes proprement dit

#### • Travailler le lexique des consignes

Élaborer un dictionnaire du travail scolaire (mot/image) qui évoluera au cours des trois sections (référent).

- PS - Introduire les verbes d'action nécessaires en situation : découper, coller, colorier, peindre, etc.

- MS - Les mêmes + entourer, nommer, retourner (jeu de mémoire), ranger (du plus petit au plus grand).

- GS - Les mêmes + relier, signer, cliquer, etc.

- Pour tous niveaux : Jouer à des jeux de « Jacques a dit » à partir de ces mots de vocabulaire (verbes d'action, nom des outils de la classe, termes relatifs au temps, aux positions dans l'espace...).

#### • Comprendre les consignes pour le travail

Mettre en place les pictogrammes des consignes qui apparaîtront progressivement sur les fiches de travail.

- Jouer à retrouver des consignes à partir de pictogrammes.

- Jouer à des jeux de paires : consigne écrite/pictogrammes.
- « Lire » le mot clé de la consigne d'activité : colle, découpe, écris, dessine, compte...
- Faire le lien entre la consigne donnée et ce que l'on est en train d'apprendre à l'école : verbaliser « ce que je fais » et « ce que j'apprends ».
- Varier l'énoncé des consignes pour obtenir le même résultat. Lors de la construction d'un puzzle, utiliser un ensemble de verbes : ou de mots du lexique dont le sens est équivalent : verbes place, mets, essaie, pose, construis ; noms : morceau, élément, pièce.

#### • Comprendre les consignes pour les déplacements dans l'école

- PS – Faire le petit train.
- MS – Se mettre à la queue leu leu.
- GS – Se mettre deux par deux.

#### • Comprendre les consignes pour l'organisation de la classe

- Poser sa feuille sur l'étagère, dans son casier, sur le banc... Ranger son travail dans son casier... Ranger les crayons sur l'étagère...
- Faire ranger le placard du coin cuisine par un élève. Puis demander à l'élève : « colle une gommette sur l'ours qui est entre les deux poupées qui sont sur la deuxième étagère »... Inciter ensuite l'élève à dire où sont collées les gommettes.

#### • Comprendre les consignes du vivre ensemble

- Réaliser un livret imagé sur le vivre ensemble (à l'aide de photographies ou de dessins schématisés).

#### • Comprendre les consignes de jeux

- Comprendre et appliquer une règle de jeu de plus en plus complexe et être capable de l'expliquer (réaliser tout d'abord des consignes entraînant une action, puis des consignes enchaînant deux actions successives, puis deux actions concomitantes...)



### Produire et créer des consignes

Compétences programmes 2008 : S'approprier le langage		
PS	MS	GS
<b>PRODUIRE ET CRÉER DES CONSIGNES</b>		
Se faire comprendre par le langage pour les besoins de la vie scolaire.	Décrire, questionner, expliquer en situation de jeu, dans les activités des divers domaines.	Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu (hors contexte de réalisation).

#### • Reformuler des consignes

- Reformuler la consigne à l'adulte ou à un autre enfant, en jouant sur la complexité du message oral.
- Être capable d'expliquer à un tiers la consigne demandée dans l'activité (avec support imagé en PS ou en se remémorant l'activité sans support imagé en GS).
- Après exécution de l'activité, se remémorer la consigne, être capable de dire si l'activité est réussie ou pas.
- Reformuler des règles de jeux, une construction, un parcours en EPS, etc., avec l'aide ou non d'un support imagé.

#### • Transmettre des consignes

- Mettre les enfants en situation de transmettre des consignes simples : « Demande à Léa de venir me montrer son dessin. » Elles deviennent de plus en plus complexes. « Demande à Léa d'écrire son prénom sur son dessin puis de coller son dessin dans son cahier et de venir me le montrer. » « Demande à Léo d'aller remplir un verre d'eau à moitié et de venir le verser doucement dans le bocal du poisson rouge. »
- Jouer au jeu de la chaîne : un enfant donne une consigne à un autre qui doit l'exécuter (consigne simple, puis de plus en plus complexe).
- Jouer au jeu de « Jacques a dit », les élèves étant meneurs de jeu à tour de rôle.

#### • Organiser l'énoncé d'actions successives :

##### être le meneur de jeu et faire faire à ses camarades

- PS – Dans les coins jeux : faire habiller la poupée (« Tu lui mets sa veste, tu lui enfiles son pantalon... »), faire mettre la table, faire faire un petit parcours à une voiture.

- MS et GS – Faire faire des recettes de cuisine, faire fabriquer des objets (clipo/légo...), faire réaliser des productions plastiques en utilisant des techniques diverses (« Tu peins ta feuille, puis tu prends une éponge humide, tu tamponnes... »), faire faire un trajet en EPS (« Tu montes sur la poutre, tu avances sur la poutre, puis tu sautes sur le tapis, tu fais une roulade... »).

#### • Inventer des consignes

- PS – Être capable de trouver une consigne pour réaliser une tâche.
- MS – Être capable de trouver une ou deux consignes pour réaliser une tâche.
- GS – Trouver toutes les consignes possibles pour réaliser une tâche.

Inventer des consignes de déplacement dans la classe, en salle de motricité avec des parcours, des obstacles...

Jouer à des jeux interactifs : un enfant exécute les consignes dictées par un autre, pour retrouver un objet caché par exemple.

Jouer à des jeux de devinettes : retrouver une consigne (simple puis de plus en plus complexe) à partir du résultat d'une activité (« Pour faire ce travail, tu as pris un ciseau, tu as découpé sur les traits, puis tu as collé... »).

Expliquer l'utilisation d'un objet technologique.

Jouer à des jeux de classements : rechercher des consignes qui permettent des classements de plus en plus complexes (jetons de forme, taille et couleur différentes).

Jouer à fabriquer un objet imaginaire.

Travailler à partir de formes géométriques posées ou dessinées sur une feuille et faire énoncer les consignes : « on trace un cercle au milieu de la feuille, on place un rectangle qui touche le cercle au-dessus de ce cercle... »

Jean-Francois Laslaz

IEN

Dominique Gourgues

Conseillère pédagogique à Grenoble

# Les consignes à l'heure des Tice

Laurence Hamon

**L'utilisation des Tice en contexte pédagogique, quel que soit le dispositif choisi (en présentiel ou à distance) réactualise la question des consignes. Cette contribution aborde plus précisément le rôle que peut jouer la multimodalité, envisagée ici comme une aide à la compréhension des consignes dans l'apprentissage des langues.**

**S**'ils ne connaissent pas toujours, ou très approximativement, le profil des destinataires de la consigne, les concepteurs d'environnements multimédias d'apprentissage des langues (Emal) doivent tout de même penser à l'adaptabilité des consignes par rapport aux divers styles d'apprentissage et aux capacités cognitives de chacun. D'autant que sur un support informatique, les interfaces sont fugaces, et il est important de pouvoir maintenir actives les informations données par la consigne. Le concepteur doit en outre bien définir la prescription, expliciter l'objectif de l'activité, préciser le temps imparti, mettre en relation avec le reste de l'apprentissage.

## La consigne dans un Emal et l'apprentissage de l'autonomie

Dans une situation d'apprentissage en présentiel, lorsque l'apprenant ne comprend pas la consigne, l'enseignant peut la détailler, l'explicitier ou la reformuler pour éviter ou dépasser un blocage. Dans un Emal, l'apprenant est seul face

à la consigne. Il est donc important que le concepteur soigne la formulation de celle-ci, en étant particulièrement attentif au choix des termes et des structures syntaxiques, d'autant que les Emal proposent encore rarement, voire jamais, des régulations, des réajustements ou des relances. Sur son site *SupportsFoad*, Anna Vetter ne dit pas autre chose : « Dans un dispositif qui se fonde sur l'auto-apprentissage et à distance, il est préférable d'explicitier le plus possible la consigne, à moins que l'objectif de l'activité soit de découvrir des moyens, une méthode. »

Elle donne d'ailleurs quelques conseils aux concepteurs : « En présentiel, vous savez que votre consigne est incomplète lorsque vos apprenants vous posent des questions et demandent des précisions qui relèvent le plus souvent du comment.

Avec l'utilisation des Tice, les procédures de réalisation (le comment) sont généralement plus complexes que le traditionnel "prenez une feuille et un crayon" et peuvent nécessiter une guidance technologique. Aussi, le travail de l'enseignant est

*de se mettre à la place de l'apprenant afin d'explicitier tous les aspects de la tâche et de faciliter son travail en autonomie. »*

Dans les Emal, il en va des consignes comme des autres formes de régulation pédagogique : elles doivent être conçues pour être utilisées en autonomie par des apprenants avec des niveaux linguistiques et méthodologiques différents. La multimodalité peut sans doute apporter une réponse à ces différences de profils d'apprenants. C'est dans cette perspective que nous avons élaboré un tableau (ci-dessous) qui met en relation les différentes formes de consigne présentes dans les Emal, les problèmes qu'elles peuvent poser à l'apprenant et les aides que l'on peut lui apporter par rapport aux problèmes inventoriés.

## Aides à la compréhension des différentes formes de consignes

Une consigne a beau être consciencieusement et scrupuleusement conçue pour se présenter sous la meilleure forme pédagogique qui soit, elle entraînera la plupart du temps des problèmes de compréhension dont les causes seront variées. Le concepteur doit donc anticiper ces types de problèmes et réfléchir à des aides adaptées et variées, avec les moyens que lui offrent les Emal, qui n'ont certes pas la souplesse de réac-

Forme	Problème/difficulté	Aide
Consigne orale et écrite	<b>méthodologique</b> : l'apprenant ne comprend pas ce qu'on lui demande de faire	Proposer une <b>démonstration visuelle</b>
Consigne orale	<b>linguistique</b> : l'apprenant n'arrive pas à comprendre la signification du message	Proposer une <b>nouvelle écoute</b> Proposer la <b>transcription en langue cible</b>
	<b>de décodage</b> /discrimination des sons	Proposer une <b>nouvelle écoute</b> Proposer la <b>transcription en langue cible</b> Proposer une « speakerine » pour voir l'articulation des sons
	<b>de débit</b> (vitesse)	Proposer un <b>ralentissement du débit</b> Proposer des <b>outils de contrôle</b> Proposer un « découpage » <b>mot à mot</b>
Consigne visuelle, écrite ou imagée	<b>linguistique</b> : l'apprenant n'arrive pas à comprendre la signification du message	Proposer des <b>liens hypertextes</b> pour explication des <b>mots-clés</b> (lexique) Proposer une <b>reformulation</b> avec d'autres termes (lexique) Proposer une <b>traduction</b> en langue maternelle ou en langue de traduction (lexique)

Exemplaire réservé : \* EEDF BOUCHARIN FANNY

tion d'un enseignant en présentiel, mais présentent des caractéristiques intéressantes à exploiter.

### Exemples de consignes rencontrées dans quelques environnements

Dans certains Emal, on trouve des aides démonstratives qui montrent à l'apprenant-utilisateur la marche à suivre aussi bien au niveau de la navigation sur l'interface qu'à celui de l'exécution d'une tâche. Ce type d'aide s'avère très utile pour limiter les longueurs d'un texte trop explicatif qui n'est pas un modèle de consigne efficace. N'oublions pas que la consigne n'est pas un but en soi.

nuisibles à la compréhension de l'apprenant par une charge cognitive<sup>1</sup> trop importante.

### Les principes de présentation multimédia et leurs effets sur la compréhension

L'universitaire américain Richard E. Mayer propose sept principes suivis d'effets sur la compréhension et l'apprentissage, à connaître et à observer dans l'élaboration de documents multimédias pour l'apprentissage comportant des textes de type explicatif comme les consignes. À la suite de plusieurs expérimentations, Mayer a pu noter les effets positifs :

effet négatif sur l'apprentissage (*principe de redondance*). Enfin, les principes évoqués précédemment sont liés à des aptitudes qui varient d'un individu à l'autre (*principe des différences interindividuelles*).

Conscient des dangers et limites, il ne faut cependant pas craindre d'exploiter les potentialités du multimédia qui peuvent présenter de réels apports en matière de compréhension de la consigne, et donc peuvent certainement permettre d'améliorer l'apprentissage d'autant plus lorsqu'il se fait en autonomie.

Laurence Hamon

Chercheuse associée au LRL,  
Université de Clermont 2

## Le travail de l'enseignant est de se mettre à la place de l'apprenant afin d'explicitier tous les aspects de la tâche et de faciliter son travail en autonomie.

Il nous semble que l'animation (ou image dynamique) permet de faire l'économie d'explications longues et fastidieuses qui correspondent à un coût cognitif certain. Le concepteur de consigne ne doit pas non plus hésiter à utiliser les outils de contrôle (pour que chaque apprenant puisse comprendre la consigne à son rythme), l'hypertextualité, la reformulation, la traduction, l'indice, etc. Pour un public jeune, un compagnon peut aider à comprendre la consigne. En somme, on peut aussi bien agir au niveau de la formulation que de la présentation. Pour autant, la présentation multimodale d'une consigne ne doit pas produire des effets

- de la présence d'illustrations (*principe multimédia*),
- de la proximité physique et temporelle des sources d'informations visuelles (*principes de contiguïté spatiale et temporelle*),
- de l'utilisation de la modalité orale pour expliquer une source d'information visuelle (*principe de modalité*),
- de la suppression d'informations non pertinentes pour l'apprentissage (détails, musique, etc.) (*principe de cohérence*).

Il remarque en revanche que l'utilisation d'informations redondantes dans des modalités différentes peut avoir un

<sup>1</sup> Rouet et Tricot définissent la charge cognitive comme « un excès de traitements à réaliser ou d'informations à retenir » (« Recherches d'informations dans les systèmes hypertextes : des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive », *Sciences et techniques éducatives*, vol.2 n°3, Hermès).

## La douleur de ne pas comprendre

En 1997, un stage au sein du collège nous a réunis autour des difficultés rencontrées par les élèves. Nous étions plusieurs à demander ce stage, et finalement c'est la moitié de l'effectif enseignant qui y participait, soit une vingtaine de personnes. Je n'avais pas encore d'expérience en tant que formatrice, mais ce que j'ai découvert est resté imprimé dans ma mémoire.

L'un des axes choisis par les deux formatrices était la difficulté dans la lecture des énoncés et des consignes. Pour nous faire vivre, nous faire éprouver cette difficulté, elles avaient choisi de nous soumettre à des exercices littéraires, comme les énigmes de Georges Perec, et mathématiques. Un bon nombre de professeurs de français étaient là et la première expérimentation a été réalisée dans la bonne humeur générale.

Les énigmes nécessitaient une lecture attentive, mais aussi un raisonnement rigoureux. Tout le monde s'y retrouvait, y compris les enseignants des autres disciplines. Était arrivé ensuite une série d'exercices de géométrie sur lesquels nous avions planché seuls. Nous obtenions l'exercice suivant lorsque le précédent était validé par l'une des formatrices. L'autre observait ce qui se passait et intervenait, parfois pour rappeler à l'ordre le groupe,

un peu dissipé, parfois pour encourager ceux qui avaient du mal puis pour indiquer qu'un tel ou une telle a terminé. Bref, presque comme cela peut se faire dans une classe ! Finalement, l'un des exercices qui nous avait paru vraiment difficile à cause de son énoncé un peu alambiqué était réussi par presque tout le monde hormis un collègue d'histoire qui fanfaronnait pour masquer son désappointement et une collègue de français. Pris par le défi, nous n'avions pas prêté attention au fait que celle-ci était de plus en plus silencieuse, littéralement couchée sur sa feuille jusqu'au moment où elle quitta la salle brusquement les larmes aux yeux.

Les formatrices ne pensaient pas susciter une telle réaction. Néanmoins l'analyse de ce moment vécu ensemble nous a permis non seulement de décortiquer l'énoncé pour identifier ce qui provoquait l'incompréhension, mais aussi de réaliser la douleur insupportable pour certains d'être confrontés, qui plus est devant des témoins, à un énoncé qui ne fait pas sens.

Marion Blin

## 4- Consignes complexes et problèmes ouverts

# Je hais les consignes

Yannick Mével

**Sacrées consignes ! Il arrive bien des moments où elles nous agacent, où elles nous submergent, jusqu'à constituer une barrière avec un texte, un document. Comme nous le conte ici un formateur, au risque de la conformité consignant...**

À l'instar de Pierre Desproges<sup>1</sup>, je n'ai jamais beaucoup aimé les coiffeurs. Je m'y suis fait comme à un mal nécessaire. Mais les consignes ! Les consignes, je ne peux pas. De toute la force de mon cœur, de toute la force de mon âme, je hais les consignes.

Depuis quatre ans, les enseignants stagiaires de l'IUFM dans lequel je travaille ont, entre autres obligations, celle de rendre compte à l'écrit d'une séquence de travail où leurs élèves mobilisent les Tice. J'en accompagne quelques-uns, j'en ai lu un grand nombre. À coup sûr, pour ces jeunes enseignants, il s'agit d'une aventure : il faut affronter des machines au fonctionnement incertain, mais aussi, souvent pour la première fois, renoncer à aimer les yeux et les oreilles des élèves. Dans une telle situation, il leur paraît essentiel de soigner particulièrement les consignes pour, disent-ils, « éviter de perdre du temps » et « permettre à chacun de travailler sans que je sois derrière eux ».

### Quand la consigne c'est l'autonomie

Lorsqu'ils enseignent la géographie, leur choix se porte de préférence sur l'utilisation des systèmes d'information géographique et, parmi eux, du

plus facile d'accès : Google-Earth<sup>©</sup>. Rien de tel en effet pour faire observer la morphologie urbaine, l'étalement des métropoles, les espaces périurbains par exemple. Hélène, Clémence, François et les autres ont fait ce choix. Leur première préoccupation est de faire en sorte que les élèves prennent en main rapidement le logiciel. Pour cela, ils élaborent des fiches de consignes les plus précises possible, où ils détaillent pas à pas chaque opération permettant d'accé-

*« Vous ne respectez pas les consignes » est le reproche récurrent qui, dans les situations où les élèves sont mis au travail se substitue au « Vous n'écoutez pas » des situations de cours magistral.*

der aux images à observer (« ouvre ceci », « clique là », « choisis telle fonction dans tel menu... »). Lorsqu'ils ont constaté qu'au moment de la mise en œuvre, certains élèves « ont du mal », leur commentaire est toujours le même : « il manquait une consigne, ce n'était pas assez précis » et... ils rajoutent une consigne. C'est efficace : les élèves parviennent rapidement au point attendu. Mieux encore, lorsqu'ils répètent l'opération pour

plusieurs images, les élèves finissent par se passer du protocole et deviennent autonomes dans la manipulation du logiciel.

Ce n'est cependant pas tout. Car il s'agit de faire de la géographie. Les consignes de procédure sont donc accompagnées de consignes plus spécifiquement géographiques : repérer un lieu à partir de ses coordonnées, observer, décrire les images et y voir ce qu'il faut y voir. Là aussi des élèves se trompent, ne voient pas, ne trouvent pas les mots, il y a les « petits malins » qui se retrouvent sur l'image du Sahara quand il faudrait être dans l'agglomération lilloise... Que faire ? Utiliser une recette qui fonc-

tionne : rajouter une consigne. Une consigne plus simple, une consigne plus claire : « Regardez bien les axes routiers, les bâtiments... », « Sont-ils récents ou anciens ? Étroits ou larges ? » Comme pour l'accès à la maîtrise du logiciel, il s'agit systématiquement d'une consigne d'un niveau taxonomique inférieur : éclaircir, c'est décomposer.

Prenons acte du fait qu'il s'agit d'un effort colossal : mettre les élèves devant

les ordinateurs suppose d'abandonner, pour un temps, le guidage direct pour un guidage indirect, le travail au rythme de l'enseignant pour le travail au rythme de chaque élève, la situation où les élèves regardent le prof pour une situation où c'est le prof qui regarde les élèves ! Quelle formidable révolution ! Si l'on s'en tient à ce constat, il nous faut conclure que la consigne c'est l'autonomie.

Mais alors, direz-vous, pourquoi tant de haine ?

En accordant de l'autonomie aux élèves dans la situation de travail, ces jeunes enseignants mettent en danger la fragile autorité qu'ils ont conquise, souvent difficilement. Les consignes ont pour fonction de la rétablir. C'est ainsi que les consignes exercent une forme de *soft power* que l'école a déployé pour reprendre le pouvoir concédé avec la disparition des estrades et des châtiments corporels. Voilà : il y a incontestablement, dans mon aversion pour les consignes, un relent d'anarchisme alimenté par la lecture de Michel Foucault<sup>2</sup>. Or, je le reconnais volontiers, cette radicalité-là a produit une forme de « non-directivité » qui s'est avérée une impasse didactique quand elle ne dérivait pas dans la perversion pédagogique : loin de moi l'idée d'y revenir.

Pour autant, il demeure nécessaire d'interroger les jeux de pouvoir qui s'insinuent dans la relation didactique par le biais des consignes afin qu'ils ne submergent pas les situations d'apprentissage. « *Vous ne respectez pas les consignes* » est le reproche récurrent qui, dans les situations où les élèves sont mis au travail se substitue au « *Vous n'écoutez pas* » des situations de cours magistral. Quand le respect des consignes se confond avec le respect de la hiérarchie, sa fonction didactique s'évanouit. Lorsque l'hypertrophie des consignes devient le prix du lâcher prise, il faut se demander si ce prix n'est pas excessif, si l'on ne reprend pas d'une main ce que l'on concède de l'autre.

### Quand la consigne empêche d'apprendre

Ce qui me frappe dans la situation que je décrivais plus haut, c'est le parallélisme entre les deux séries de consignes. Tout se passe comme si la première série (le guidage de « prise en main » du logiciel) déteignait sur la seconde (le guidage de l'observation). Or, il s'agit là de deux apprentissages d'ordre différent : l'un est procédural, l'autre est conceptuel.

Pour acquérir une procédure, il est important d'automatiser, cela permet de gagner du temps. Voilà l'un des arguments qui revient le plus souvent sous la plume des jeunes enseignants pour justifier la décomposition des consignes. Gagner du temps pour avancer dans le programme, gagner du temps pour faire ce qui doit être fait.

À l'inverse, pour s'appropriier un concept, il est essentiel de prendre le temps. Ce qui est efficace pour apprendre une procédure devient un obstacle à l'apprentissage quand il s'agit de s'approprier un concept. La solution qui consiste à réduire tous les apprentissages à des procédures aboutit (on a déjà essayé !) à renoncer à développer les compétences qui sont au cœur des apprentissages émancipateurs. Et en matière de développement des compétences, les consignes qui sont faites pour « gagner du temps » ne servent qu'à en perdre : c'est-à-dire à retarder le moment où il faudra, pour les élèves, affronter l'irréductibilité de la complexité.

Et pour les enseignants aussi. Que de temps perdu à la recherche de la consigne idéale ! Celle dont la précision permettra, enfin, de mettre les élèves au travail sans avoir à intervenir pour les rassurer, sans subir leurs appels à l'aide, sans souffrir à les voir chercher dans une direction que l'on sait une impasse... La consigne dont la clarté sera telle que le travail se fera sans effort ! Et sans erreur ! Comme si l'erreur et le tâtonnement n'étaient pas le propre de l'apprentissage. Les consignes c'est comme la soupe, plus c'est clair, moins c'est nourrissant.

Pourtant, l'observation immédiate et le sens commun poussent dans le même sens : lorsqu'un élève est en difficulté

devant une tâche complexe, lui donner une consigne plus précise permet de le remettre au travail et il en est reconnaissant. Et voilà bien où la consigne est un piège, que dis-je, une drogue ! Plus on en donne, plus les élèves en demandent ; plus on en donne, plus on est enclin à en redonner. La consigne est une addiction contagieuse. Et souvent bien peu efficace. Les élèves en difficulté se perdent dans les consignes. Chaque nouvelle consigne est perçue comme une tâche en soi et, très vite, le but final est perdu de vue. Ceux qui sont capables de garder à l'esprit à la fois la consigne très générale et chaque microconsigne sont ceux qui sont capables de s'en passer !

Mieux vaut chercher dans l'autre direction : réduire les consignes comme on fait d'une sauce dont on veut concentrer toute la saveur. Ne faudrait-il pas s'en tenir à quelques questions élémentaires qui provoquent la pensée ? À la manière d'Oscar Brenifier<sup>3</sup> par exemple : « *De quoi s'agit-il ? Qu'en dites-vous ? Quel est le problème ? C'est pareil ou c'est pas pareil ? Comment faire pour parvenir au résultat ? Qu'est-ce qui vaut la peine qu'on cherche dans cette situation ?* » ou tout simplement : « *Allons-y !* » À de telles consignes, je dirais volontiers : « Va, je ne te hais point. »

Yannick Mével

Professeur d'histoire-géographie en lycée, formateur IUFM Nord-Pas-de-Calais.

1 Pierre Desproges, *Vivons heureux en attendant la mort*, Le Seuil 1983.

2 Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975.

3 Oscar Brenifier, *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, 2002.

### Joker

« Madame, c'est quelle page ? Madame qu'est-ce qu'il faut faire ? » Combien de fois entend-on cette phrase alors qu'on a à peine distribué la fiche d'exercice ? Pour résoudre ce problème, je donne parfois un joker aux élèves qu'ils n'ont le droit d'utiliser qu'une seule fois. En échange du joker, j'interviens pour aider ou pour donner une réponse, mais une seule fois, car un seul joker ! Les élèves réfléchissent à deux fois avant de donner leur joker surtout si c'est pour que je leur indique le numéro de la page alors qu'il est écrit sur la fiche d'exercice ! Ils sont plus attentifs et plus persévérants.

Carole Coquin

# Un sujet de composition : énoncé court, consigne complexe

Yves Lecocq

**Il est des consignes où la part d'implicite est considérable : rien n'est dit sur ce qu'il convient de faire, encore moins sur comment le faire. Comment aider les élèves à recourir à la bonne méthodologie à mettre en œuvre ? L'exemple des sujets de composition en histoire-géographie en lycée.**

Le premier défi, c'est de faire accepter par les élèves de prendre le temps de comprendre. À cause de la durée limitée des évaluations, du stress, de l'accent mis sur le résultat à atteindre, beaucoup d'élèves ne prennent pas véritablement le temps de comprendre. Leur projet fondamental est d'apporter une réponse, en mobilisant et organisant le plus vite possible un certain nombre de connaissances.

Il est frappant de constater, qu'en terminale, quand on laisse, en début d'année, cinq minutes aux élèves pour réfléchir à un sujet, sans consigne plus précise, beaucoup commencent par construire un plan ! Non seulement l'étape fondamentale de la compréhension est laissée de côté, mais aussi la démarche ouverte de recherche d'idées : les élèves construisent alors sur des fondations mal posées et avec des matériaux pouvant être inadaptés ou incomplets. Il me semble donc important de les orienter vers l'étape de la compréhension et d'y consacrer en classe un peu de temps pour souligner son importance au début du traitement du sujet.

## Se donner les moyens de comprendre

Comprendre ne peut se limiter à répéter mentalement ou à recopier le sujet : un va-et-vient mental s'organise, entre appropriation personnelle et souci de fidélité à l'intitulé proposé. « Comprendre » suppose en effet de « prendre avec soi », et donc de mettre de soi : établir des liens, reformuler à sa façon, mettre en schéma, etc.

J'ai le sentiment que beaucoup de lycéens en difficulté, par manque de confiance, à cause du stress ou de la prégnance des « stratégies de reproduc-

tion », ne se donnent pas les moyens de comprendre.

Lors des moments de travail sur la compréhension des sujets, j'essaie donc de leur proposer un accompagnement pour guider leur démarche mentale. Dans un premier temps, il s'agit d'alterner différentes sortes d'exercices les menant à s'approprier le sujet de façon personnelle. Puis, dans un deuxième temps, l'objectif est de les inciter à vérifier la pertinence et la fidélité de leur compréhension, en les ramenant à la formulation originelle du sujet.

Comprendre peut passer par quatre pistes :

*Accompagner pour aider à comprendre, c'est mener les élèves au bout de ce mouvement de bascule entre respect fidèle de la formulation originelle de l'énoncé et transformations nécessaires pour se l'approprier.*

1. Comprendre un sujet, c'est bien évidemment au moins comprendre chaque mot qui le compose. Un exercice de compréhension peut donc consister à demander aux élèves de rechercher le sens de chaque mot du sujet, en proposant une définition, un synonyme, ou encore une hypothèse. Cette recherche mène forcément à un retour sur quelques connaissances (« Occident chrétien », « guerre froide », etc.), mais c'est un retour guidé vers le projet de comprendre et non pas sur celui de répondre. Ce parcours exhaustif mène aussi les élèves à s'arrêter sur des mots ou même des signes, qu'ils ont tendance spontanément à laisser de côté (le « et » suggérant mise en relation et non pas

simple ajout, le « ? » pouvant mener à une discussion, mais pas toujours, etc.).

2. Comprendre un sujet, c'est aussi classer et hiérarchiser les différents mots ou signes le composant, et donc les confronter. Lors de cette étape, j'utilise la distinction entre « objet à étudier » (ou « mot-clé »), « limites » (chronologiques, géographiques), et « guide pour la démarche ». Cela mène à des exercices assez classiques d'« analyse de sujet » (nécessaires, mais pas suffisants), menant à mettre l'accent sur certains termes revenant souvent (« rôle », « place », « enjeu », etc.) et aussi sur l'importance des « petits mots » (« et », « dans », etc.).

3. Mais comprendre un sujet, c'est aussi l'appréhender de manière globale, s'en donner la signification d'ensemble en le reformulant à sa façon, tout en respectant le sens. Je propose ainsi souvent à mes élèves des exercices leur imposant

deux sortes de reformulations différentes : sous forme de phrase et sous forme de schéma. Faire sa propre phrase mène à remplacer certains mots par d'autres et à changer la construction, tout en restant dans une organisation linéaire. Faire un schéma mène à traduire ou mettre en lien certains mots par des symboles ou des dessins, en rompant avec la linéarité pour placer dans un espace à deux dimensions. Dans les deux cas, l'activité mentale visée est bien la mise en liens et l'appropriation personnelle, moyens nécessaires pour comprendre. Mais certains élèves seront plus à l'aise avec mots et phrases dans la successivité, d'autres avec signes et symboles dans l'espace.

4. Enfin, comprendre un sujet, c'est aussi le confronter à une typologie générale des sujets ainsi qu'à d'autres étudiés auparavant. Dans quelle catégorie peut-il être inclus ? De quels autres sujets peut-il être rapproché ou au contraire opposé ? Divers exercices comparatifs peuvent ainsi être proposés aux élèves, afin de les mener à une compréhension d'ensemble de ces consignes bien particulières. En effet, évaluer si le sujet donné se rattache plutôt, par exemple, à un « sujet-évolution », à un « sujet-tableau », à un « sujet-analyse », à un « sujet-comparaison », à un « sujet-relationnel », ou à un « sujet-discussion », voire même combine plusieurs de ces grands types, aidera chaque élève à s'en donner le sens (en lien avec les pistes précédentes) et à poser quelques bases pour la suite du traitement (démarches adaptées à chaque type de sujet).

#### **Prendre conscience de ses appuis pour comprendre**

Certains élèves semblent entrer dans le processus de compréhension en embrassant le sujet de façon globale (troisième piste) ou en faisant des liens externes (quatrième piste), pour entrer ensuite dans la compréhension de détail (première et deuxième pistes). À l'inverse, c'est plutôt cette dernière que d'autres élèves mènent spontanément d'abord, pour aller ensuite vers une compréhension plus globale. Au-delà de cette distinction schématique, on peut sans doute considérer que chaque élève met en œuvre son propre projet de compréhension, à partir de ses propres points d'appui mentaux (une appropriation personnelle passant par des évocations visuelles, auditives ou kinesthésiques ; des liens faits par verbalisation, visualisation ou ressenti de mouvements, etc.).

Pour l'aider à mieux prendre conscience de ses appuis, il me semble important de varier le plus possible les points de départ dans les différents exercices consacrés en classe à la compréhension de sujets : un jour, commencer par demander une mise en schéma du sujet, la fois suivante débiter par une compréhension mot par mot, une autre fois encore mener d'abord les élèves à confronter l'exemple étudié à la typologie des sujets, etc.

Alterner ainsi les points de départ permet d'abord d'aider les élèves à mieux prendre conscience de leurs appuis spontanés pour comprendre. Pour faciliter cette prise de conscience, on peut les mener à s'appuyer sur une fiche

d'autoévaluation, où ils indiquent d'une part ce qui leur a semblé le plus facile et d'autre part le plus difficile, de même que les étapes auxquelles ils pensent spontanément et celles qu'ils ont tendance à négliger. Pour aller plus loin, un dialogue pédagogique peut être mené avec certains sur les processus mentaux qu'ils mettent en œuvre pour comprendre.

Mais cette alternance me semble également précieuse pour inciter les élèves à enrichir leurs appuis spontanés, afin d'adopter peu à peu des démarches de compréhension qui leur sont peut-être moins « naturelles », mais qui les aideront à devenir plus efficaces.

#### **Vérifier sa compréhension avant d'aller plus loin**

Ce temps de compréhension du sujet, qu'on pourrait appeler aussi « phase de découverte », doit à mon sens s'achever par une vérification de la pertinence et de la qualité du sens construit, en prenant le temps de revenir à l'intitulé du sujet dans sa formulation initiale.

Le projet à mener par l'élève est ici différent de ce qui précède : après le temps d'appropriation personnelle (et donc d'éloignement de la formulation initiale du sujet) précédemment décrit, voici le temps du retour scrupuleux vers le sujet : ne pas trahir, ne pas déformer, ne pas interpréter de façon arbitraire et fantaisiste... et donc accepter de remettre en cause le sens construit, en le réorientant, le recadrant.

Pour cela, on peut inciter les élèves à garder l'intitulé du sujet en tête (en effaçant ou en cachant toute trace écrite) pour le restituer tel quel à la fin d'exercices d'appropriation personnelle. On peut aussi les mener, soit de tête, soit en regardant à nouveau l'intitulé initial, à établir des liens précis entre celui-ci et leur reformulation personnelle, afin de vérifier que cette dernière prend bien en compte tous ses aspects, sans oubli, sans ajout ni déformation. Des exercices de coévaluation sont également intéressants à mettre en œuvre, les élèves s'échangeant les analyses et reformulations faites par chacun pour vérifier la fidélité au sujet du sens exprimé sur leurs différentes productions.

#### **Comprendre : un délicat jeu de bascule**

Accompagner pour aider à comprendre, ici dans le cas des sujets de composition, c'est mener les élèves au bout de ce mouvement de bascule entre respect fidèle de la formulation originelle de l'énoncé et transformations néces-

saires pour se l'approprier, sans négliger aucun de ces deux pôles. Privilégier excessivement l'appropriation personnelle risque de mener à construire un sens peu respectueux du sujet, reposant sur des hypothèses ou des interprétations contestables, voire erronées. Rester toujours dans la reprise intégrale de l'intitulé originel risque d'empêcher de se donner les moyens indispensables à la construction du sens, ou de limiter celle-ci à chacun des mots composant le sujet, sans aucune vue globale.

Ce va-et-vient mental, d'abord décomposé et accompagné pas à pas, devra être peu à peu désétayé au cours de l'année scolaire, pour que les élèves gagnent en autonomie. Le rythme et les étapes de ce désétayage s'efforceront de coller au mieux à l'évolution générale de la classe, tout en tenant compte le plus possible des trajectoires personnelles de chaque individu la composant : redoutable défi pour l'enseignant, tiraillé entre gestion optimale du groupe-classe et différenciation pédagogique !

Bien évidemment, parallèlement à ce travail centré sur la compréhension lors de la « phase de découverte » d'un sujet, il me paraît indispensable de mener avec les élèves une réflexion sur la « phase d'élaboration » de la réponse. Problématisation, recherche d'idées, organisation, rédaction : autant d'autres aspects à travailler avec les élèves dans le même esprit, autour de deux grandes problématiques, l'une globale (où faire passer le curseur entre démarche imposée et prise en compte des points d'appui de chacun et des différentes façons de faire ?) et l'autre temporelle (à l'échelle de l'année scolaire, comment passer d'une phase d'étayage à une phase de désétayage et de quelle façon mener chacun de ces deux temps, en tenant compte au mieux des besoins de chaque élève ?).

**Yves Lecocq**

Professeur d'histoire-géographie  
en lycée à Bernay (Eure)

# Quelles consignes pour résoudre des problèmes ?

Sylvie Grau

Les exercices de mathématiques ont longtemps semblé être accessibles à celui qui applique docilement une série de procédures, pour « appliquer » le théorème ou la formule. Les nouvelles démarches de résolution de problèmes sont plus ambitieuses, mais exigent une réflexion de fond sur les consignes adéquates.

L'enseignement des mathématiques a beaucoup évolué ces dernières années. Les recherches en didactique ayant amené l'idée de mettre le problème comme l'élément premier dans l'apprentissage des sciences, plutôt que l'observation ou l'expérience, la résolution de problèmes est arrivée au cœur de l'activité mathématique dans les programmes officiels. Dans la pratique, cette nouvelle démarche demande de modifier l'approche de la discipline, son organisation interne : les connaissances ne peuvent plus être organisées en chapitres, enchaînant définitions, propriétés, exercices d'applications, mais en procédures pour résoudre des types de problèmes. Par exemple, les problèmes d'alignement peuvent faire appel à des connaissances dans différents cadres des mathématiques, de la géométrie aux mesures, en passant par les fonctions affines, les vecteurs colinéaires.

## L'élève responsable de sa procédure, ça doit s'accompagner !

La recherche d'un problème n'a d'intérêt que si la démarche n'est pas donnée d'emblée. L'élève doit alors faire des essais, en passant par des étapes incontournables : la dévolution du problème, sa représentation, sa modélisation, sa résolution, la vérification de la solution trouvée, sa rédaction. Chacune de ces étapes relève de consignes particulières qu'il convient d'explicitier à l'élève. Il ne s'agit plus d'appliquer ou de reproduire un modèle, mais bien de construire un raisonnement à partir de données brutes.

De nouvelles consignes telles que *chercher, analyser, mettre en commun, discuter, émettre une conjecture* peuvent mettre l'élève devant une réelle difficulté puisqu'elles ne relèvent pas du registre habituel : *calculer, exprimer, résoudre*.

Il ne s'agit plus d'une tâche, et donc la consigne ne contient pas en elle-même la procédure à utiliser. L'élève est responsable de sa procédure, autonome dans le choix de sa méthode.

Des questions du type : « *Que pensez-vous de... ?* », « *Qui a raison ?* » ou des consignes de la forme « *Comparez les procédures* », « *Analysez ce résultat* », « *Critiquez la méthode* » peuvent mettre en danger l'élève fragile qui a besoin de repères et de chemins balisés, voire même, diront certains, renforcer les risques d'échec pour les élèves les plus faibles. Je l'ai pensé, mais je fais un autre pari aujourd'hui. Ce qui met en dan-

## *L'élève est responsable de sa procédure, autonome dans le choix de sa méthode.*

ger, c'est de proposer ces activités sans accompagnement : travail de groupe, climat de classe laissant place à l'expression des erreurs, débats, synthèses régulières des procédures.

Il s'agit aussi de former les enseignants à de nouvelles compétences : connaître les obstacles liés à l'apprentissage de la notion en question pour analyser les productions des élèves et proposer des problèmes adaptés aux difficultés des élèves, bien maîtriser les changements de cadres (géométrique, algébrique, numérique...). Il s'agit de proposer des situations qui interrogent vraiment les représentations fausses, en ne se contentant pas de les faire émerger.

La pratique du débat avait pour but de confronter les représentations et, par le conflit sociocognitif, de permettre aux élèves d'argumenter et de valider leurs procédures. Force est de constater que ce n'est pas suffisant. Certains concepts naturels sont résistants et ne peuvent être gommés en une activité,

si bien pensée soit-elle. On peut alors concevoir que des exercices techniques, plus répétitifs et mécaniques, pourraient mettre en place des automatismes et remplacer ainsi les conceptions naturelles récurrentes. Mais les représentations fausses restent bien ancrées, et, dès que l'entraînement est terminé, les « mauvais plis » reviennent, surtout dans les problèmes plus ouverts. L'idée est donc de mettre l'élève face à des activités où il problématiser, c'est-à-dire où il construit le problème en fonction des nécessités liées au savoir visé. Dans ce cas, les consignes sont très ouvertes afin que les élèves se donnent des tâches intermédiaires liées au contrôle de ces nécessités.

## Révolution copernicienne

Prenons un exemple : on veut que l'élève se représente la fonction affine comme le modèle mathématique associé

aux situations où il y a proportionnalité des accroissements de deux grandeurs  $x$  et  $y$ . On peut envisager de multiples exercices d'entraînements, mais ce qui va créer la nécessité de concevoir ce modèle, c'est l'insuffisance du modèle de la proportionnalité. Il faut donc arriver à ce que les élèves construisent eux-mêmes cette étape du raisonnement qui consiste à vérifier si, oui ou non, la situation relève d'une situation de proportionnalité, pour espérer mettre en place le concept de fonction affine.

Quelles sont alors les consignes adaptées à cette mise en construction ? Il s'agit de dire à l'élève comment entrer dans ce qu'on attend de lui. La consigne peut préciser ce qu'on attend de l'élève soit en terme d'activité, soit en tant que produit final, la résolution du problème. C'est-à-dire qu'il faut s'entendre sur ce qui est premier : l'activité de l'élève ou la solution du problème ? Le but pour l'enseignant ou celui de l'élève ? La solution du problème a bien

peu d'importance puisque l'objectif est l'apprentissage ; si au contraire la solution est essentielle pour l'élève, tous les moyens sont bons pour y arriver. Un énoncé pour lequel la consigne fait référence uniquement à la solution attendue du problème ne précise pas à l'élève ce qu'on attend de lui, ne le laisse pas autonome dans sa démarche de résolution : si on est capable de poser l'allure du résultat attendu, c'est bien qu'on a déjà résolu le problème !

Ainsi, de nombreux problèmes de baccalauréat commencent par une mise en situation du problème et posent le résultat attendu en introduction. Suivent ensuite les consignes liées à des tâches qui amènent à utiliser une procédure plus ou moins identifiée. On fait donc comme s'il s'agissait pour l'élève de se mettre dans la tête de celui qui a déjà résolu le problème et rédigé le sujet plutôt que d'entrer dans le problème lui-même. C'est une des raisons des difficultés des élèves sur ce type d'exercices : la consigne ne leur dit pas clairement ce qu'on attend d'eux. Par contre, ceux qui ont travaillé à la construction des savoirs, sont habitués à davantage d'autonomie et se lancent dans la résolution dès le texte d'introduction et ne comprennent pas les questions qui suivent, surtout si leur procédure n'est pas exactement la même que celle proposée par le sujet.

### Maths et Tice

Un autre aspect à souligner : la modification des consignes liées à l'utilisation des Tice. On se retrouve comme devant un jeu de Légo® sauf que l'évolution de ce jeu est complètement à l'opposé de ce qui se passe en mathématiques. Autrefois les pièces étaient uniformes et c'est l'enfant qui créait ses représentations et ses modèles en fonction de son imagination. De plus en plus aujourd'hui, les boîtes affichent un seul modèle et une notice détaille un protocole pour réussir le montage attendu. L'enfant n'a plus ni autonomie, ni inventivité. Cette évolu-

tion est très inquiétante, car elle habitue l'enfant à travers ses jeux à être dans la reproduction. Par contre, elle est très utile d'un point de vue commercial puisque, si la pièce référencée manque, le modèle est irréalisable et il ne reste plus qu'à racheter une boîte !

Nous avons ce même type de démarches et de consignes en informatique. Au lieu de laisser l'élève autonome et inventif face à un logiciel, on lui propose un protocole à suivre à la lettre. C'est le cas dans de nombreux ouvrages de mathématiques lorsqu'il s'agit d'utilisation de logiciels. En 1<sup>re</sup> ES par exemple, de nombreux travaux dirigés sur tableur ou des logiciels de géométrie ne sont qu'un défilé de consignes procédurales du type : « Entrer la formule... dans la cellule B1 », « Copier-coller... », « Créer le point... » En aucun cas, ces consignes ne peuvent amener l'élève à

la construction du problème. Ces trois types de mise en œuvre donnent une place différente au problème, au langage, à l'expérimentation et à la tâche, et se traduisent par des consignes différentes et la construction d'un savoir différent. Nous pouvons résumer l'ensemble dans le tableau ci-dessous.

Il semble donc que si l'évolution de l'enseignement des mathématiques donne bien une place prépondérante à la résolution de problèmes et vise à rendre l'élève de plus en plus autonome dans cette résolution, elle ne peut s'engager sans un travail de fond, à la fois sur la mise en œuvre pédagogique de ces situations et sur le type de consignes.

Enfin, on ne peut avoir cet objectif en formation et évaluer autre chose en examen. Il s'agit donc de repenser le type d'épreuves afin que ces évaluations sommatives ne soient pas que des outils

## *Il faut s'entendre sur ce qui est premier : l'activité de l'élève ou la solution du problème ? Le but pour l'enseignant ou celui de l'élève ?*

comprendre l'algorithme mis en œuvre, pourquoi on le met en œuvre, quelle est la logique de programmation du logiciel présenté, pourquoi cette logique est efficace dans le cas présent. Il est beaucoup plus intéressant de proposer un problème ouvert aux élèves et de leur dire qu'ils peuvent ou non utiliser l'ordinateur pour résoudre le problème. Le simple choix du logiciel est un problème, car le tableur est une bascule dans le domaine numérique et fonctionnel, alors que les logiciels type Goplané ou Géogebra utilisent la géométrie.

### Rôle de la consigne et types de pédagogie

L'apprentissage des mathématiques et des sciences en général, s'il passe par la résolution de problèmes, relève malgré tout de trois types de pédagogies : le problème ouvert, le débat scientifique,

de sélection, favorisant les élèves au fait des stratégies scolaires.

Notre système scolaire reste sur une logique de sélection, et le type de consignes proposées dans les activités scolaires ne peut pas à la fois favoriser les apprentissages et la réussite aux examens. C'est un réel dilemme pour l'enseignant qui est obligé de choisir ou de favoriser tantôt telle logique, tantôt telle autre. Encore faut-il qu'il ait conscience de ce problème et qu'il soit à même de dire explicitement aux élèves la logique du moment.

Sylvie Grau

Professeure de mathématiques en lycée à Orvault (Loire-Atlantique)

	Problème ouvert	Débat scientifique	Construction du problème
Place du problème	Motive, implique : il initie.	Demande une argumentation : c'est un moyen.	Met en évidence des nécessités : c'est un but.
Rôle du langage	Communication.	Débat, explication, argumentation.	Expression d'un concept.
Rôle de l'expérimentation	Illustre.	Valide ou invalide.	Est construite par ce qui a été repéré comme à chercher.
Place du savoir	Est la solution du problème apporté par le maître.	Provoque des ruptures dans les concepts naturels.	Est le concept mis en évidence par la nécessité.
Rôle de la consigne : qu'attend-on de l'élève ?	Montrer que c'est comme ça.	Montrer pourquoi c'est comme ça.	Montrer pourquoi ça ne peut pas être autrement.

# Quand la consigne doit être floue

Richard Étienne

**Il va de soi que les consignes des exercices donnés aux élèves se doivent d'être précises et complètes. C'est une question de respect du travail de l'élève et même de sa personne tout simplement. Précises, oui, mais...**

Nous savons combien les élèves, voire les adultes en formation, jouent le jeu de l'incompréhension pour bénéficier d'un plus, d'une explication complémentaire et orale qui peut les mettre sur la voie de la méthode à suivre. Philippe Perrenoud et d'autres ont montré que c'était une des composantes du « métier d'élève » et on peut, à cette occasion, comme à bien d'autres, dénoncer la forme scolaire qui entraîne des dérives dont la moindre n'est pas la recherche d'une correspondance entre réponse attendue et question posée. Donc, préciser ses consignes risque de dénaturer la tâche proposée, voire de la faire passer d'un modèle à un autre.

La démarche constructiviste et les méthodes actives reposent bien plus sur la « dévolution du problème » comme le

dit Guy Brousseau<sup>1</sup> que sur un rituel qui profite aux bons élèves : l'enseignant « *cherche par là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur* ». Or, quoi de plus didactique que la consigne ? Stella Baruk dans *L'âge du capitaine* rappelle que si l'on pose le problème suivant « *Sur un bateau, il y a vingt-six moutons et dix chèvres. Quel est l'âge du capitaine ?* », les élèves trouvent toujours des réponses !

## Quand la consigne de travail déroute...

Pour montrer qu'il n'est pas facile de trouver des « *consignes constructivistes* », je reprendrai un tri d'énoncés (Q-sort) dû à Jean-Claude Paul et utilisé par Michel Tozzi dans un cours de sciences

de l'éducation (figure 1). Nous sommes en début d'année avec des étudiants qui découvrent notre discipline. Ce dispositif a eu le mérite de me faire réfléchir sur la nature et la forme des consignes devant l'accompagner (ci-dessous).

Dans un premier temps, je me contentais de demander de classer les énoncés dans un tableau à double entrée de trois colonnes et cinq rangées, puis de les dénommer. L'incompréhension d'une formule aussi abstraite me poussait à faire une comparaison : les revues de consommateurs présentent des tableaux de ce genre où les caractéristiques de certains produits (les réfrigérateurs par exemple) sont présentées sous cette forme (consommation, contenance, bac à glaçons, etc.). Le succès très mitigé de cette aide m'a incité à réfléchir sur la nature du travail qui n'est pas évidente : il s'agit de créer des catégories qui n'existent pas encore dans leurs représentations mentales. Nous avons affaire à une situation-problème : on ne peut résoudre le problème qu'en créant de nouvelles catégories, en diversifiant et en repérant dans ce qu'on sait déjà des éléments qui vont aboutir à une réponse satisfaisante.

Même présenté ainsi, le défi n'est pas toujours saisi dans sa pertinence. La circulation dans les groupes montre qu'une métaphore perçue comme familière par le formateur ne fait pas image. L'obstacle ne réside pas dans la tâche, mais bien dans l'originalité de la consigne. La solution a été trouvée dans la mise à disposition de la figure 2 (ci-après), d'abord sous une forme dynamique et collective au tableau puis, dans l'intention de faciliter la mise au travail, selon le modèle fourni sur le photocopié du cours.

Progressivement, les participants tentent de définir une stratégie de travail, car ils sont toujours assez désarmés face à une consigne floue dans laquelle il ne s'agit pas de s'aligner sur une réponse type plus ou moins définie à l'avance, le jeu consistant alors à deviner ce que l'enseignant veut faire trouver. La méthode (classement logique) doit aboutir à faire construire les catégories : d'une part, les modèles émergent peu à peu, même si des difficultés subsistent en raison de

1 L'apprenant est comme une cire molle sur laquelle vient s'imprimer le savoir nécessaire apporté par l'éducateur. Ainsi, le savoir est assimilé.
2 L'apprentissage d'une tâche complexe nécessite sa décomposition en plusieurs tâches simples correspondant chacune à un seul objectif.
3 L'apprentissage est un processus complexe qui ne peut se faire que par l'activité personnelle et singulière de chaque apprenant.
4 L'apprentissage se fait essentiellement par répétition et imitation d'exercices ou tâches-modèles présentés et expliqués par l'éducateur.
5 Une situation d'apprentissage ressemble à un programme : l'apprenant progresse pas à pas ; chaque erreur le renvoie à une remédiation jusqu'à la réussite.
6 L'essentiel dans tout apprentissage est d'amener l'apprenant à repérer et à corriger lui-même ses erreurs ; sans erreur, il n'y a pas d'apprentissage.
7 La condition nécessaire et suffisante pour qu'il y ait réussite de l'apprentissage est que les personnes soient attentives, intéressées et motivées.
8 Les erreurs des apprenants doivent servir à l'éducateur pour élaborer des exercices de remédiation visant la disparition de ces erreurs.
9 L'éducateur est comme l'entraîneur sportif : il observe l'apprenant en activité, lui indique l'efficacité des procédures qu'il utilise et lui propose un plan de travail personnalisé.
10 L'erreur doit être sanctionnée. C'est cette sanction qui fixe l'attention de la personne qui apprend ainsi ce qu'elle doit faire pour ne plus en commettre.
11 Le rôle de l'éducateur est de mettre en œuvre des situations d'apprentissage suffisamment guidantes pour que l'apprenant réussisse la tâche et intègre ainsi l'objectif.
12 Au départ, l'apprenant sait déjà quelque chose. Il possède, quel que soit le domaine abordé, des représentations qu'il est indispensable de prendre en considération pour les faire évoluer.
13 Le rôle de l'éducateur est d'expliquer, montrer, démontrer, indiquer les savoirs et savoir-faire que l'apprenant doit assimiler.
14 Pour apprendre, l'apprenant doit être placé dans des situations d'apprentissage qui lui font modifier ses comportements habituels ou innés.
15 Une tâche complexe doit être abordée dans sa globalité en accompagnant les apprenants dans l'intention de les rendre conscients de leurs processus d'apprentissage.

Figure n° 1 : Liste d'énoncés portant sur les modèles d'apprentissage (Jean-Claude Paul, 1993)

la prégnance du modèle magistral (voir la figure 3) et du très faible succès de la pédagogie par objectifs en France. La caractérisation de toute situation d'apprentissage-enseignement (l'apprenant, l'enseignant, le statut de l'erreur, le processus et la motivation) est beaucoup plus difficile à mener par des étudiants et adultes en formation peu habitués à « inventer » des catégories adaptées à l'analyse d'énoncés ou de faits. Vient alors la décision de terminer l'exercice et de passer à la coconstruction de la solution puis à l'institutionnalisation

En effet, la phase de correction se signale par des différences dans le traitement de ce que nous appelons le statut de l'erreur (figure 3). En effet, pendant très longtemps, il m'est apparu impensable de fournir une réponse clés en main qui aurait eu peu de sens en raison des présupposés constructivistes de l'exercice. La déstabilisation provoquée par la recherche et la correction m'a incité à livrer dans le fascicule une réponse extrêmement précise dans sa formulation.

Parfois découverte en cours de travail par certaines personnes qui ont une activité exploratoire, cette « solution » agit comme une aide, comme une relance, car il faut comprendre ce qu'elle apporte. Les personnes et les groupes qui découvrent ce corrigé l'utilisent comme une deuxième rive sur laquelle ils ancrent un pont entre leur savoir ici et maintenant et la classification que la recherche a pour but de leur faire élaborer.

Un autre aspect du travail collectif de production de la réponse vient de l'amusement constaté lorsque le tableau construit diverge avec la réponse type : c'est l'occasion de revenir sur certaines formulations qui peuvent faire hésiter entre plusieurs modèles, notamment la pédagogie par objectifs et le constructivisme, dans lesquels les considérations sur la motivation ne sont pas toujours aussi éloignées que le tableau voudrait le faire croire (divergence sur la colonne). Par ailleurs, l'accent peut être mis sur une caractéristique au détriment d'une autre alors que plusieurs sont présentes dans le même énoncé (divergence sur la rangée). Ainsi, les items (affirmations) 15 et 12 sont assez souvent intervertis. Il est plus important d'accompagner pas à pas l'élaboration du tableau que d'aboutir à une correspondance terme à terme avec la figure 3 (ci-dessous).

Nous terminons par un moment d'institutionnalisation (dire et présenter

Les modèles			
Les caractéristiques			

Figure 2 : le tableau à double entrée

les modèles et les caractéristiques avec les mots des sciences de l'éducation) qui permet de revenir sur les hésitations, voire ce que nous appelons erreurs plutôt qu'erreurs, en comparant un travail soumis aux vicissitudes et aux imprévus et un produit reprenant la concision qui caractérise tout savoir constitué et institué.

dans laquelle la situation didactique est due à l'enseignant ou au formateur. Une démarche de construction du problème par les élèves nécessite une organisation du milieu, un accompagnement par l'enseignant et une inventivité qui feront se succéder résolution du problème et institutionnalisation (nommer les choses selon leur nom dans le lan-

*Les participants tentent de définir une stratégie de travail, car ils sont toujours assez désarmés face à une consigne floue dans laquelle il ne s'agit pas de s'aligner sur une réponse type plus ou moins définie à l'avance.*

La question des consignes n'est donc pas de celles qui peuvent être isolées. J'ai essayé, à partir d'une démarche de recherche, de repérer les représentations qui font obstacle. Selon qu'il s'agit d'une activité occupationnelle pour laquelle la précision est indispensable, de la conduite d'une action séquentielle qui nécessite un ordre de traitement ou d'une recherche qui entend faciliter une « rupture épistémologique », comme l'écrivait Bachelard en 1934, avec les routines de l'école et de la formation, la dévolution du problème change. Dans l'enseignement, il est indispensable d'abandonner parfois la forme scolaire

gage de la discipline). Les savoirs nouveaux sont construits dans la singularité de la situation et d'un pilotage qui ne néglige pas l'étayage.

Richard Étienne

Professeur en sciences de l'éducation  
à l'université de Montpellier 3

<sup>1</sup> Dans son *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques* (p. 5), téléchargeable à [http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire\\_Brousseau.pdf](http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf).

Les modèles			
Les caractéristiques			
	Le modèle transmissif ou cours magistral	Le modèle de la pédagogie par objectifs	Le modèle constructiviste
Le statut de l'erreur	10	5	6
L'apprenant	1	11	12
L'enseignant ou le formateur	13	8	9
Le processus	4	2	3
La motivation	7	14	15

Figure 3 : le classement institutionnel des items

## 5- Un élément dans une situation de communication et d'apprentissage

# « Ces mots, ils me font peur ! »

Gaëlle Brodhag

**Quand ils sont face à un exercice écrit, les élèves nous interpellent souvent d'un « Madame, je ne comprends pas la consigne », lancé comme une litanie au bout du doigt levé avec une rapidité déconcertante. Après avoir chassé l'agacement spontané que suscite la réitération de la demande, comment l'enseignant peut-il partir de cette situation pour aider les élèves à entrer dans l'exercice ?**

Les raisons qui expliquent l'attitude d'évitement de l'élève et le recours systématique à l'adulte peuvent être multiples (peur, blocage, manque de motivation, etc.) et les réponses que l'enseignant peut proposer à l'élève pour franchir l'obstacle sont souvent efficaces quand un temps d'explicitation individuel avec l'élève peut avoir lieu. L'entretien d'explicitation est un moment propice pour diagnostiquer avec l'élève ce qui pose problème.

### **Pas envie de lire, de chercher tout seul**

Dès son arrivée en 6<sup>e</sup>, face à une activité où la consigne est écrite, un élève interpelle systématiquement les professeurs pour leur dire qu'il ne comprend pas la consigne. On lui demande quels mots lui posent problème, en quoi consiste plus précisément son incompréhension. Relativement peu coopérant, l'élève n'accepte de collaborer que si on reprend chaque terme de la consigne avec lui. Manifestement, il comprend bien les mots et ce qu'on attend de lui.

Lors d'un entretien individuel, il confie qu'il a « la flemme » de lire, qu'il estime

qu'il est plus simple qu'on lui lise la consigne à voix haute parce qu'il « n'aime pas lire » et qu'il ne veut pas « chercher tout seul ». Il confie alors que, lorsque l'on demande de lire un texte en classe, il ne lit pas vraiment les phrases : il regarde le texte et « pioche » des mots épars dans le texte, ceux qui accrochent son regard, et se fait une idée vague à partir de cette « pêche » hasardeuse. Quand il repère un mot dont il ne connaît pas le sens, ou qu'il dit n'avoir jamais entendu, il

*L'idée est de proposer un espace concret qui va aider l'élève à mettre une distance ponctuelle entre lui et l'enseignant, pour qu'il s'oblige à chercher d'abord en lisant vraiment.*

dit qu'il ignore ce mot, fait comme s'il n'était pas écrit, parce que « je ne connais pas ce mot, il me fait peur ».

Il se représente l'écrit comme une barrière infranchissable parce qu'il faut prendre le temps et savoir attendre avant d'agir pour réaliser les tâches qu'on attend de lui ; parce que lire suppose de construire le sens en acceptant de chercher sans avoir peur de se tromper.

Lors d'un entretien avec la famille, le professeur découvre que la maman, pour aider son fils dans ses devoirs, lui lit à haute voix consignes, textes, tout ce qui est écrit, « parce, sinon, il ne fait pas ses devoirs ». En essayant d'aider son fils, elle lui laisse croire qu'il est possible qu'on fasse à sa place et surtout lui donne une vision fautive de ce que signifie aider.

### **Se rapprocher de l'élève pour établir une distance**

Les entretiens ont permis de bien percevoir les difficultés et les enjeux, de rassurer chacun sur les capacités de compréhension de l'élève : son problème est avant tout de développer des stratégies pour accepter d'entrer dans l'écrit, en comprenant que c'est un

mode de communication qui n'est pas celui de l'immédiateté, mais celui du différé, où il faut apprendre à prendre le temps, sans compter sur un recours immédiat à l'adulte.

On se met alors d'accord sur un dispositif simple, pour deux semaines :

– l'élève devra se débrouiller seul dans un premier temps, avant que l'enseignant ne vienne le voir : aider c'est

apprendre aux élèves à se débrouiller seuls.

– L'élève disposera d'une fiche qu'il utilisera dans tous les cours : « *Je formule les consignes avec mes mots, par écrit. Je ne peux pas demander la présence du professeur avant d'avoir fait ce premier travail.* » L'idée est de proposer un espace concret (la fiche) qui va aider l'élève à mettre une distance ponctuelle entre lui et l'enseignant, pour qu'il s'oblige à chercher d'abord en lisant vraiment.

– Le professeur s'engage à venir faire le point avec l'élève seulement si l'élève

respecte ce petit contrat. Comment a-t-il compris la consigne : que doit-il faire ? que doit-il utiliser ? comment va-t-il s'y prendre ?

– En parallèle, les parents de l'élève s'engagent à ne plus faire à sa place, et à utiliser le même dispositif.

Au bout de deux semaines, l'élève se rend compte qu'il peut faire seul. Très vite cet étayage disparaît : l'élève se met à lire seul les consignes et travaille sans solliciter d'emblée l'adulte.

On peut s'étonner que lire une consigne puisse paraître à certains élèves aussi

éprouvant, dans la mesure où les consignes sont souvent courtes. Pour certains élèves, se retrouver face à un écrit est répulsif parce qu'il est frustrant de ne pas accéder immédiatement au sens, qu'il fait construire. La pratique de la lecture de consigne est donc à relier à toutes les activités qui amènent les élèves à construire le sens d'un texte.

Gaëlle Brodhag

Professeure de français en collège à Amiens

# Un langage scolaire difficile à maîtriser

Véronique Rivière

**Travailler avec les élèves non francophones, apprenant en même temps la langue française et la langue de l'école, demande d'articuler subtilement enjeux de communication et enjeux de scolarisation, en maîtrisant toutes les modalités de l'oral et de l'écrit.**

**L**e public d'élèves nouvellement arrivés (Éna), non ou partiellement francophone, a l'urgence de s'intégrer scolairement. Cela signifie que, outre le développement de compétences langagières pour communiquer de manière générale, il doit développer des compétences langagières et scolaires<sup>1</sup> pour comprendre les discours de la classe (par exemple les consignes) et de l'enseignant, et pour entrer dans les savoirs disciplinaires rapidement. Pour les consignes, cela demande de travailler conjointement sur la compréhension linguistique et sur les aspects pragmatiques et cognitifs (compréhension/interprétation du but, des intentions et du résultat à atteindre, représentation mentale de la tâche).

Pour les Éna, l'enjeu langagier des consignes est double : elles constituent non seulement un *outil* d'accès aux savoirs et aux apprentissages disciplinaires, mais aussi un *objet* de discours à s'approprier, avec lequel ils doivent être

familiers. Les difficultés pour les Éna ne concernent pas tant le décryptage littéral des énoncés de consignes du fait de leur déficit de compétences linguistiques que celui de la complexité des discours circulant dans la classe.

*Les consignes constituent non seulement un outil d'accès aux savoirs et aux apprentissages disciplinaires, mais aussi un objet de discours à s'approprier, avec lequel ils doivent être familiers.*

**Les effets pervers de la multiplicité des canaux**

Lorsque l'enseignant commence une activité en distribuant les consignes, il peut faire appel à de multiples canaux de communication, de manière très rapide et fugace. Ainsi, les élèves peuvent avoir sous les yeux les consignes du manuel alors que l'enseignant s'adresse à eux oralement tout en notant certains éléments au tableau. À cela s'ajoute la

production d'une gestuelle aux multiples fonctions (expliquer un mot de l'énoncé, pointer pour retenir l'attention, gestes de sommation, etc.). L'élève doit circuler entre modalités orale, scripturale, gestuelle et iconique du discours de la classe, et construire du sens. L'écrit fait incursion dans l'oral par la lecture de la consigne rédigée ou par l'appui sur les données de l'exercice (« *Vous lisez ces petites annonces* »). Ou bien l'oral relaie et médiatise

l'écrit, laconique. Ce rapport de continuité entre oral et écrit peut paraître a priori facilitant pour l'accès au sens des tâches demandées puisqu'il multiplie les canaux d'exposition au discours et qu'il est ancré dans un contexte. Mais comment l'apprenant allophone peut-il rester « à flots » face à cette labilité ? La ritualisation de cette phase de distribution des consignes pourrait être un début de réponse. Cela signifie que l'en-

seignant procède toujours de la même façon dans l'accès à la tâche, au moins le temps que l'élève « s'habitue ». La découverte de l'activité à réaliser peut aussi être facilitée, dans la classe ordinaire<sup>2</sup>, si l'Éna est accompagné d'un pair natif à travers une activité de tutorat. Ces dispositifs existent dans certains établissements. Dans ce cas, on substitue cet espace d'échange de type collectif sur les tâches à un espace d'échange de type duel.

### L'hétérogénéité des consignes

Durant la phase de distribution des consignes d'activité, l'énoncé prescriptif (« Vous devez écouter et reconnaître les sons an, on, in ») est entouré, en particulier à l'oral, d'une certaine hétérogénéité des énoncés de l'enseignant : discours qui désigne (« Ça c'est le son on, o »), décrit (« L'air passe par le nez on »), exemplifie (« Si par exemple vous entendez MON MON, c'est identique, donc vous pouvez mettre dans la colonne égal »), explique (« Si vous avez des problèmes, vous appuyez sur la touche Call, c'est comme si vous leviez le doigt »), etc. Comment l'élève va-t-il se repérer et surtout classer, hiérarchiser toutes les informations ? Comment va-t-il adapter son comportement à partir de ces informations ? On sait que les marqueurs discursifs (« alors », « donc », « maintenant ») et paraverbaux (les intonations) ont une grande importance pour marquer le passage d'une phase à une autre. Mais pour l'enseignant, il s'agirait peut-être de nommer plus explicitement ce qu'il est en train ou sur le point de dire : « Je vous donne un exemple », « Par exemple », « Je vous décris de quoi il s'agit », « Je vous explique comment faire », donc d'intensifier son activité métadiscursive afin de permettre à l'Éna de se sentir moins perdu face au discours de la classe.

### Les risques de la reformulation

Ensuite, afin de faciliter la compréhension d'une consigne écrite, l'enseignant propose des reformulations

## Magie

Je parle souvent à mes élèves de mon pouvoir magique. Quand ils me disent qu'ils ne peuvent pas travailler, car ils ne comprennent pas, ils ne savent pas où chercher, ils ne comprennent pas la consigne, je m'approche d'eux et la magie s'opère... Ils trouvent sans même que j'intervienne. La magie, c'est peut-être juste rassurer les élèves et leur donner confiance finalement !

Carole Coquin

orales. Cependant, on sait qu'elles produisent aussi parfois une altération plus ou moins importante du contenu et du faire à réaliser. Ainsi, à partir de la consigne écrite du manuel « Madame Legrand va faire ses courses. Reconstituez son itinéraire en vous servant du plan », accompagnée d'une liste de course et d'un plan de ville, l'enseignante reformule en disant aux élèves : « Vous allez écrire un texte (...), vous devez situer le magasin où elle doit aller (...), vous devez dire "Pour acheter... Mme Legrand doit aller..." » On constate au fur et à mesure de sa prise de parole que l'enseignante altère la tâche initiale. Elle la simplifie au niveau lexical (« reconstituer », « situer », « dire où ») et au niveau cognitif (elle réduit les possibles par une production très cadrée « Pour acheter..., Mme Legrand doit aller/passé par... »). Ainsi, elle privilégie la communication et la compréhension immédiate en reformulant, mais réduit et court-circuite du même coup la complexité informative et les opérations cognitives en jeu. De même, elle laisse de côté la possibilité de focaliser sur un niveau de formulation plus formel (« Reconstituez son itinéraire ») qu'il est nécessaire pour les élèves de comprendre pour s'autonomiser dans les apprentissages plus tard. En français de scolarisation, et à l'école en général, l'accès au niveau de formulation des savoirs est un enjeu vif.

Finalement, cet exemple soulève une certaine contradiction, pour l'enseignant face à des Éna, entre les deux enjeux que nous mentionnions plus haut : l'enjeu de communication (comment faciliter l'intercompréhension en classe et développer des compétences de communication générale) et l'enjeu de scolarisation (comment développer des compétences de communication spécialisée, par exemple en travaillant sur les niveaux de formulation propres aux disciplines). La résolution de cette contradiction serait sans doute à chercher notamment du côté des modes d'interaction classiquement observables. Dans la classe ordinaire, le cours dialogué (question/réponses à partir du document, d'une tâche) impliquant une parole verticale entre les élèves et l'enseignant pourrait être substitué partiellement à une parole horizontale, en particulier dans cette phase de compréhension des consignes.

Véronique Rivière

Maitre de conférences en sciences du langage, université Lyon 2

## Paradoxe

Finalement, il y a une drôle de complexité avec les consignes. La consigne n'a pas seulement pour objet de faire comprendre sans ambiguïté le travail demandé, elle doit aussi donner à l'élève le désir de s'investir dans l'activité. Alors bien sûr, les deux sont liés, l'élève ne se mettra au travail et n'aura envie de le faire que s'il comprend parfaitement ce qu'on attend de lui. Pour faire naître son désir d'action, il faut faire taire la peur de ne pas y arriver, donner confiance. Voilà pourquoi ce n'est pas simple !

Marie Gruère

1 La compétence scolaire correspond aux capacités de l'élève à participer adéquatement aux activités et interactions en lien avec les savoirs qui se déroulent au sein de l'école (dans la classe, au CDI...) ou autour de l'école (capacité à relire à la maison la leçon du jour et à en souligner les points importants).

2 L'Éna alterne cours dans la classe ordinaire à laquelle il est rattaché et cours de français langue seconde.

# Quand la consigne se heurte aux représentations

Hélène Eveleigh

Une déconvenue et une découverte importante pour le professeur à l'occasion d'un travail d'écriture d'invention en classe de 2<sup>de</sup> : la consigne était pourtant claire...

À la suite d'un travail sur des textes satiriques, je souhaite en faire écrire un à ma classe de 2<sup>de</sup>. Croyant baliser parfaitement l'exercice, je leur fais lire une épigramme de Martial qui dénonce l'inconfort de Rome et se plaint des bruits de la ville. Ils sont surpris d'une telle satire dans l'Antiquité, d'autant qu'elle s'achève par l'apologie de la campagne. Nous relevons les procédés rhétoriques utilisés par le poète latin et retenons sa formule d'accroche : « Pour le pauvre, pas moyen, à la Ville, de méditer ni de dormir... »

## Une consigne simple : imiter

Le travail d'écriture que je leur donne ensuite à faire est ainsi libellé : « Rédigez une épigramme commençant par "Pour le jeune, pas moyen de s'amuser à la campagne", et développez la critique inverse de celle de Martial. Réutilisez au maximum les procédés identifiés dans le texte de celui-ci. » (Le travail est donné avec le texte de Martial)

Je demande aussi de répondre aux questions suivantes à la suite du devoir :

- Qu'est-ce qui a été facile dans ce travail ?
- Qu'est-ce qui a été difficile ?
- Qu'avez-vous réutilisé du texte de Martial ?
- Qu'avez-vous changé par rapport à votre premier jet ?

## Imiter ? Trop simple !

À la correction, je suis relativement déçue de la faible présence de procédés qui, me semblait-il, avaient été facilement identifiés par les élèves dans le texte étudié : énumération avec gradation, exagérations, interpellation du lecteur. Et je découvre le « paragraphe réflexif » (ainsi appelons-nous les réponses aux questions ci-dessus) d'une bonne élève qui a écrit un texte assez bien rédigé, mais peu « efficace » sur le

plan satirique : « *Le démarrage n'a pas été très facile, je ne savais pas trop par où commencer, mais une fois la première phrase trouvée, tout a été beaucoup plus simple. Je ne me suis pas vraiment inspirée du texte de Martial de peur que ce soit identique. Par rapport au premier jet, j'ai supprimé certains passages et j'en ai ajouté d'autres.* » (Je souligne ce qui m'a surprise.)

## Il faut s'entendre...

Autrement dit, pour cette élève, même si c'est clairement signifié, la consigne d'imiter Martial n'est pas recevable ! La représentation qu'elle se fait d'un devoir réussi est l'originalité, idée largement répandue et sans doute entretenue dans notre enseignement. Quand

on essaye de travailler dans un autre sens (et l'imitation est un des moteurs de l'écriture dite d'invention au lycée), il ne suffit pas de le signifier clairement, il faut sans doute en passer par un travail préalable... sur les représentations !

Cette expérience m'a évidemment éclairée sur les problèmes que peuvent rencontrer les élèves et m'a convaincue que les consignes, aussi claires soient-elles, ne permettent pas toujours aux élèves de réussir. En l'occurrence, le paragraphe réflexif rédigé par cette élève m'a été nécessaire pour comprendre pourquoi elle n'a pas vraiment rempli la consigne.

Hélène Eveleigh

Professeure de français en lycée (Seine-Saint-Denis)



# Des rituels qui donnent du sens

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou

**La consigne peut être perçue comme relevant d'un rituel en raison de sa répétition quotidienne avant la réalisation de chacune des tâches scolaires. Cette ritualisation relève aussi d'un processus bien plus intéressant, en particulier pour aider les élèves à donner du sens à la tâche.**

La question du rôle des consignes dans la construction du rapport au savoir des élèves peut se poser en partant du constat qu'en maternelle, elles portent le plus souvent sur le produit à réaliser, sur les actions concrètes (découper, coller, entourer, etc.) plutôt que sur les intentions didactiques des enseignants. De ce fait, il semble bien que les objectifs des tâches échappent à la plupart des élèves. Or, donner du sens aux savoirs dépend notamment du sens donné aux tâches scolaires.

## Ne pas se limiter à faire exécuter une action

La réussite des actions concrètes ne signifie pas nécessairement la compréhension des finalités de la tâche, comme l'avait souligné Piaget<sup>1</sup> : « Réussir c'est comprendre en action, comprendre c'est réussir en pensée. » Comprendre pour pouvoir (re)connaître les moyens employés pour anticiper les actions, mais aussi pour discerner les finalités de la tâche afin de choisir les actions adéquates de façon consciente et volontaire. La consigne permet d'orienter l'action, mais aussi de signifier la tâche, de l'inscrire dans un contexte langagier qui lui donne sens. Si les énoncés des consignes doivent naturellement faire l'objet de vigilance, ils devraient contenir, à côté des éléments concrets, des informations sur le savoir en jeu, les apprentissages à réaliser, les intentions didactiques de l'enseignant.

Il faut souligner le rôle de l'évaluation et du guidage de l'action dans ce processus d'attribution de sens. Dans cette perspective, l'évaluation est conçue comme une analyse conjointe (élèves et enseignant) des résultats de l'activité, en prenant en compte les contenus de savoir enseignés au regard des critères de réussite et des procédures de réalisation. Ce type de dispositif permet de souligner les finalités de la tâche et donner sens aux apprentissages visés. Le moment de l'évaluation permet aussi

un retour sur la consigne, ce qui n'est pas négligeable, pour en spécifier l'intérêt et les usages aux élèves. Cela implique que, dans le guidage de l'action, on ne se contente pas de pointer les erreurs ou d'intervenir de manière coercitive.

Ces trois épisodes, consigne, évaluation, guidage, constituent un triptyque pour structurer la tâche, la consigne offrant alors bien plus qu'une simple direction à l'action des élèves.

Pour les élèves de maternelle, comprendre le rôle de la consigne, donner du sens aux activités scolaires, relève d'un véritable apprentissage qui prend du temps et repose sur l'appropriation des « règles du jeu » scolaire plus que sur des prescriptions. Ces règles du jeu ne se décrètent pas, elles sont constitutives de la forme scolaire conçue comme un espace

*Pour les élèves de maternelle, comprendre le rôle de la consigne, donner du sens aux activités scolaires, relève d'un véritable apprentissage qui prend du temps et repose sur l'appropriation des « règles du jeu » scolaire plus que sur des prescriptions.*

spécifique au travers duquel s'organise toute entreprise éducative et qui permet à l'enfant de « devenir élève ».

## Comprendre le fonctionnement de l'école pour devenir élève

Les programmes pour l'école maternelle de 2008 énumèrent les attitudes qui permettraient à l'enfant d'atteindre le statut d'élève, suggérant que les apprentissages résultent d'un processus individuel basé sur la « confiance en soi », le « contrôle des émotions », tout en obéissant à un ordre établi : « l'obligation de se conformer aux règles dictées par les adultes », de mettre en œuvre « les règles communes de civilité et de politesse », règles de comportement qui puisent leur légitimité dans des « fondements moraux ». La socialisation apparaît alors comme préalable incontournable aux apprentissages.

René Amigues avait conçu différemment le « devenir élève » qui, loin d'être directement issu du respect des normes sociales, relève de normes scolaires, l'école étant conçue comme lieu spécifique de « pédagogisation » des normes sociales par un long processus social et culturel initié par l'école maternelle. Ainsi, de ce point de vue, la socialisation ne précède pas les apprentissages, mais est un processus substantiel des apprentissages scolaires. On se socialise en situation d'apprentissage par la mise en jeu quotidienne de l'expérience du travail scolaire. Devenir élève, « ce n'est pas simplement "comprendre ce qu'est l'école", c'est apprendre comment fonctionne l'organisation symbolique de l'école<sup>2</sup> ». C'est pour cela que l'école maternelle met en place des dispositifs, des procédés d'enseignement qui vont aider l'enfant à se repérer dans l'univers complexe des tâches scolaires, à identifier les attentes du « jeu scolaire » plus ou moins explicite, comme à identifier la nature des savoirs scolaires.

## De l'utilité du processus de ritualisation

C'est dans cette optique que l'on conçoit la nécessité de ritualiser les activités à l'école maternelle, notamment au moment de la mise au travail et de l'énoncé de la consigne. Dès leur entrée à l'école maternelle, les enfants sont quotidiennement confrontés à des tâches scolaires, et c'est bien dans ces situations dont les règles leur sont parfaitement étrangères qu'ils vont petit à petit se construire en tant qu'élèves. Chacun décrypte les modes de fonctionnement de l'école, ses codes, ses attentes, le rôle de chacun, les façons de faire et de penser particulières, par exemple l'exposition collective des savoirs et des travaux. Les rituels sont trop souvent compris dans leur sens restrictif de « répé-

tion », d'alternance de moments qui ponctuent la journée scolaire : l'accueil, l'appel, la mise en rang, la récréation, la collation, etc. Ce caractère routinier conduit à ne considérer des rituels que leur aspect temporel. Si cette dimension fait partie intégrante des rituels, ceux-ci ne s'y réduisent pas. Ils doivent leur importance à leur dimension symbolique. Qu'ils soient sacrés ou séculiers, sociaux ou scolaires, publics ou privés, ils assurent plusieurs fonctions : ils sont cadrants, car ils organisent la vie en collectivité ; ils sont structurants, parce qu'ils permettent la construction d'une identité individuelle au sein d'un collectif ; ils protègent et rassurent ; ils instaurent un rapport symbolique au monde.

### Rituels de socialisation et rituels d'apprentissage

À l'école maternelle, il faut faire la distinction entre les rituels dits « du matin » et les rituels d'apprentissage. Les rituels

professionnels » si difficiles à identifier pour qui observe une classe, car véritablement incorporés par l'enseignant. Ces rituels aident les enfants à se repérer dans la complexité des situations scolaires, notamment en maternelle où les apprentissages sont à la fois concrets et abstraits. Ils ont pour fonction d'instaurer des règles pour chacune des activités, de construire un contexte qui « met en scène » le savoir pour le valoriser et en souligner l'ancrage dans les réalités sociale et scolaire. Ils permettent également de nommer explicitement ce savoir pour éviter les malentendus et ne pas fixer définitivement le travail dans une « fausse concrétude », pratique<sup>4</sup>.

### La consigne comme rite de passage

Ainsi, l'enseignant veille à organiser le milieu de travail, à choisir les objets, à régler la mise au travail des élèves. Sont concernés les lieux où se déroulent les activités dans l'espace classe (penser au rôle des « coins », pour le jeu, la lecture,

et écouter l'enseignant qui énonce la consigne, et demande bien souvent à un élève de la répéter et d'expliquer ce qu'il devra faire. La ritualisation se fait également verbalement par l'énoncé des intentions didactiques : « *On fait ceci pour apprendre à...* ». Le signal du début des actions « *Allez, vous pouvez commencer* » marque la fin de la consigne et le passage à un autre type d'activité, la réalisation de la tâche. On comprend pourquoi les énoncés collectifs de plusieurs consignes au cours du rassemblement du matin me semblent peu constructif. Les informations s'y succèdent, chacun doit reconnaître les siennes : un amalgame qui introduit la confusion et neutralise la valeur des consignes.

Les rituels scolaires sont d'une redoutable efficacité qui va au-delà de la prescription : ils réalisent ce que la prescription ne dit pas en se reposant sur l'adhésion et non sur la contrainte ou l'injonction. Ils instaurent ce qui est nécessaire pour construire un cadre rassurant et fonctionnel qui permet aux élèves d'inscrire leur activité dans un rapport symbolique aux savoirs.

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou

Maitre de conférence honoraire  
à l'IUFM d'Aix-Marseille

*L'énoncé de la consigne peut être considéré comme un rite de passage qui marque une rupture d'avec la situation précédente (situation de jeux par exemple) et le début d'un nouvel épisode : on « ouvre la séance ».*

du matin se situent au moment où, après l'arrivée échelonnée des élèves, l'enseignant regroupe toute la classe pour procéder à diverses activités collectives : l'appel, la date, le comptage des présents. Ces rituels assurent le passage du statut d'enfant à celui d'élève, ils instaurent un sentiment d'appartenance à une communauté, ils font partager la culture scolaire et structurent le temps. Le malentendu survient si le contexte du rituel est insuffisamment structuré, trop flou ou trop « touffu ». Leur répétition peut alors les faire apparaître comme des routines.

Reste à se poser des questions : « mettre la date » est-elle une activité de lecture et d'écriture ? « Compter les présents » est-elle une activité de mathématiques ? Pas vraiment me semble-t-il, car les élèves ne sont pas placés dans une situation d'apprentissage formalisée et systématisée, les apprentissages didactiques se font à d'autres moments, avec d'autres rites. Dans ce type de rituel, « *les élèves apprennent les usages scolaires liés à ces disciplines, ils exercent leurs connaissances dans un cadre qui en souligne l'utilité*<sup>3</sup> ».

Les rituels d'apprentissages sont plus discrets. Ils font partie des « gestes pro-

le rassemblement, les rangements, etc.), la place occupée par chacun, les attitudes à observer, la distribution du matériel, le choix des outils et des supports spécifiques, le rythme des activités, le mode de rangement des travaux, la façon d'introduire un nouveau thème, de commencer ou de terminer une séquence, etc. Tous ces moments hautement ritualisés marquent une frontière symbolique entre un « avant » et un « après », « l'ancien » et le « nouveau » et définissent alors un cadre qui permet la structuration des échanges. Dès lors, l'énoncé de la consigne peut être considéré comme un rite de passage qui marque une rupture d'avec la situation précédente (situation de jeux par exemple) et le début d'un nouvel épisode : on « ouvre la séance ». Cette rupture doit être nette, même si a eu lieu auparavant un travail collectif concernant directement ce qui va être repris ensuite individuellement. Les élèves doivent être attentifs, ce que réclame l'enseignant qui a pris soin de ne pas distribuer immédiatement les objets nécessaires à la réalisation de la tâche pour éviter la dispersion de l'attention. Tous les élèves sont invités à regarder

1 Jean Piaget, *Réussir et comprendre*, PUF, 1974.

2 René Amigues, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, 2007.

3 Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *À quoi servent les rituels ? Rites et rituels à l'école maternelle*, Les outils de l'Agjem, CD-Rom, 2006.

4 Bernard Scheuwly, « De l'importance de l'enseignement pour le développement, Vygotsky et l'école », *Psychologie et éducation*, 1995.

# Faire entrer dans le langage de l'école

Dominique Batlle, Véronique Bourhis

Un exemple de dispositif pour un travail de préparation à l'acquisition d'une compétence du programme du cycle 1, « distinguer la fonction particulière des consignes ».

Pour l'élève, un grand nombre d'habiletés doit être mis en œuvre afin de mentaliser les attentes de l'adulte : écouter, connaître le lexique, donner cohésion et cohérence à l'énoncé, inférer, mémoriser, se représenter les actions, les planifier, etc.

Les obstacles à la compréhension sont avant tout liés à la maturation développementale. Entre trois et cinq ans, l'enfant a peu de capacités d'attention, d'anticipation et de planification : il reproduit, imite. La théorie de l'esprit<sup>1</sup> n'est pas encore acquise par tous. L'articulation entre la réponse réflexive, l'agir, et la réflexion sur cet agir s'amorce à peine.

Au plan lexical, il passe de 750 mots en PS à 2 500 en GS (quatre à six mots nouveaux par jour), en même temps qu'il progresse dans la grammaticalisation des phrases et la complexification des énoncés.

## Trois axes de travail

Afin d'éprouver la multimodalité de la compréhension<sup>2</sup>, l'enfant doit apprendre à orienter sa vigilance de façon sélective, en fonction de repères spécifiques pour saisir les éléments prégnants du contexte.

D'abord, l'audition et l'écoute, qui sont deux réalités différentes. L'audition, attitude perceptive, est souvent délaissée au profit de l'écoute qui est l'un des objectifs de la socialisation. Entendre, c'est percevoir une suite de sons à valeur significative et affective, dans une relation au moins duelle. C'est discriminer, identifier, être sensible à, donc faire preuve implicitement d'observations par rapport à certaines manifestations verbales ou non verbales du locuteur : prosodie, musique du langage, portuse avec la mimique gestuelle de significations. Écouter est une attitude réceptive : le jeune enfant apprend à reconnaître l'autre comme différent de

lui, à s'exposer, à laisser parler, à interpréter le discours du locuteur.

Ensuite, autour du lexique, chaque enfant possède :

- le lexique d'usage s'appuyant sur la pratique familiale du langage ; marqué socialement, il est différent pour chaque enfant ;
- le lexique de travail : lexique fondamental commun qui permet les échanges au sein de la classe, notamment celui des consignes ;
- le lexique culturel, le plus discriminant.

Ces trois domaines doivent faire l'objet d'un apprentissage systématique à l'école.

Enfin, un travail est à mener au niveau de ce qu'on appelle « l'épécognition ».

Entre le niveau conscient des processus métacognitifs<sup>3</sup> et le niveau inconscient des processus automatisés, on distingue un niveau infra-inconscient, intermédiaire, « dès que le traitement dépasse le niveau de la simple réponse associative ». Il s'agit de favoriser les attitudes qui permettront la métacognition ultérieure.

## Vers une typologie de situations

Il reste à construire une réelle typologie pour une meilleure progressivité dans les apprentissages. C'est le travail actuel de recueil de situations dans la circonscription. Il s'agit de mettre en place des situations nouvelles permettant aux élèves de repérer les difficultés à surmonter et de chercher des moyens d'action, dans une perspective socioconstructiviste. La devinette doit provoquer des ruptures, déstabiliser, permettre la mise en place de nouvelles stratégies à s'approprier. Le jeune élève prend alors conscience de son propre rapport à l'activité demandée et lui donne sens.

## Un dispositif en PS-MS : la devinette de la marotte

Mise en place d'une situation d'apprentissage ritualisée, format d'interaction : la marotte pose sa devinette.

Rythme : une à deux fois par semaine, groupe classe.

Principe : la recherche des significations émerge certes de la connaissance du jeune enfant, mais aussi de ses expériences perceptives ; elle est vécue corporellement.

Attentes ou étayage : mimer, montrer des objets, exécuter certaines actions, donner des exemples, faire de même ou répéter, utiliser imagiers et référentiels, varier les (re)formulations, utiliser des canaux de communication diversifiés, vivre et faire vivre la langue.

Trame générale

- Contextualisation par une formulette : « *C'est la devinette de Momo !* »

- Jeu de voix : souffle, langue, lèvres, mélodie, intensité, rythme et pulsation, audition et écoute.

- Poser la devinette en variant les formulations, l'intonation le plan intonatif : « *Je suis petit, je sers à dessiner, je laisse des traces sur les doigts, qui suis-je ?* » (le pastel)

- La fonction référentielle du langage est sollicitée.

- Question prolongement : « *Aujourd'hui mes [petits] amis, je vais dessiner une fleur avec des pastels. Comment faire ?* »

Selon le principe de la « corole lexicale<sup>1</sup> » transposé à l'oral, on associe le mot deviné à différentes sphères liées à l'action, au champ sémantique, au signifié, à la culture...

1 La « corole lexicale » est un outil élaboré par le groupe de recherche INRP « Eva ». C'est un modèle pour organiser la collecte de mots effectuée par les élèves, dispositif qui convoque une exploration d'un mot dans toutes les directions d'étude possible. Extrait de : <http://classedu.free.fr/spip.php?article227>

On peut notamment :

- Repérer des mots inconnus. Pas d'accumulation des mots, mais une réorganisation, explicitation, dans et par l'action ou la verbalisation du champ sémantique du mot nouveau (on explique, montre, fait).

- Répéter : un mot, une phrase, jeu du téléphone arabe (hétéro-répétition : reprise en écho d'un énoncé) ; dire avec ses mots (autorépétitions avec expansions qualifiantes), expliciter ce qu'il faut faire.

- Décrire une image, dire à quoi ça sert, nommer.

- Identifier des actions : isolées puis coordonnées, liées à un agir matériel (colorier) ou cognitif (entourer).

- Les réaliser dans l'ordre.

- Définir<sup>4</sup>.

- Identifier ce que l'on sait ou non.

Le type de devinette + question est à chaque séance différent afin de susciter l'adaptabilité et la flexibilité cognitive. La conduite de l'activité et l'étayage sont déterminants.

Dominique Batlle

IEEN

Véronique Bourhis

Cread, IUFM de Bretagne, UBO

1 Capacité à attribuer des états mentaux à autrui, inférer ou deviner l'état épistémique d'un sujet.

2 Elle est non seulement langagière, mais avant tout culturelle. Que privilégie-t-on : l'aspect visuel, l'aspect auditif ? À quel jeu (didactique) joue-t-on ?

3 *Apprendre et comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, collectif, G. Toupiol, Retz, 2006.

4 Pour une liste d'activités, cf. Sylvie Plane « Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux », in *Observations de la langue, Pratiques* n° 125-126, Cresef, 2005. Stéphanie Volteau, Claudine Garcia-Debanç, Nathalie Panissal, *Les reformulations définitives dans les interactions scolaires*, Autour de la définition, 6, o, [http://publi-farum.farum.it/ezone\\_articles.php?id=142](http://publi-farum.farum.it/ezone_articles.php?id=142)

## Du côté du dictionnaire

Définition du Petit Robert	Quelques considérations intempestives
<p>CONSIGNE 1. (1740) – Instruction stricte donnée à un militaire, un gardien, sur ce qu'il doit faire. Voir <b>ordre</b> – <b>règlement</b>. <i>Observer, respecter la consigne</i>. Consignes de sécurité. Faites l'exercice après avoir lu la consigne. Ne connaître que la consigne. Par ext.: Toute instruction à respecter.</p>	<p>Consigne dans l'ordre du faire. Ce « faire » si important dans la réussite des élèves et qui leur échappe. <i>Que faut-il faire ? Je ne comprends pas ce qu'il faut faire ? Je ne sais pas comment faire</i>. Connotation militaire : ordre, règlement, obligation, punition. Consigne qui est de l'ordre du règlement qui empêche, mais aussi autorise, protège. Comment partir en mission, trouver son chemin, remplir sa mission, réaliser son entreprise sans feuille de route, indications, prescriptions, ordre, consignes ?</p> <p>Consigne qui peut délimiter le vaste champ de la page blanche, délester du bagage de la peur, de l'angoisse, du vague, du flou, mais peu d'élèves la chérissent. Sans doute de notre faute à nous, enseignants, qui l'ex-pédions souvent trop rapidement. Faire aimer la consigne : vaste tâche... Faire de ce moment en classe un vrai temps d'apprentissage, fait de questionnement, de reformulation, d'approche individuelle et collective et construire progressivement un vrai savoir-faire qui permet de graver les barreaux jusqu'à une belle coexistence avec cette gardienne de la confusion.</p>
<p>2. (1803) Défense de sortir par punition. Voir <b>retenue</b> – <b>colle</b>.</p>	<p>La consigne difficile à admettre, frustrante, mais aussi libératrice et moyen de réussite en délimitant le champ des possibles.</p> <p>Consigne comme acceptation d'attendre avant d'entrer dans l'action avec cette première épreuve de lire avant de faire, de comprendre avant d'entreprendre...</p> <p>Temps de « suspension » dont parle Serge Boimare, très difficile pour les élèves en difficulté scolaire, mais aussi pour les « bons » élèves avides de se lancer dans l'exercice et pour qui lire la consigne est du temps perdu.</p>
<p>3. (1848) Service chargé de la garde des bagages.</p>	<p>La consigne qui empêche de s'égarer, d'être pris, protection contre les voleurs, contre l'égarement. Consigne comme interdiction faite au désordre, à la confusion de rentrer dans la maison et d'empêcher l'élève de réussir.</p> <p>Mais attention, la consigne peut être idiote, despotique, sphinx : gardienne de prison, reine des abstractions, plus obscure que la tâche à réaliser, plus difficile à décrypter que le texte lui-même à analyser et le problème à résoudre.</p> <p>Laisser son sac dans la consigne du musée, de la piscine, de la gare (quand elle existe encore) le transforme d'un coup de baguette en un objet vide. La chose déposée est laissée comme morte, sans vie : ne pas se laisser enfermer par la consigne, dit-on. Preuve d'intelligence. Pouvoir de décision, de discrimination.</p>

Claudie Jouvenot

## 6- Les consignes, aussi en dehors de l'école !

# Grain de sable en atelier d'écriture

Élisabeth Bussienne

---

**Lors d'un atelier d'écriture, les consignes ont un rôle un peu différent de celui qu'elles ont en classe, au-delà d'un point commun qui est de mettre le groupe au travail.**

---

On distinguera les consignes d'écriture de celles qui organisent le travail du groupe. Quelques exemples de ces dernières : y a-t-il obligation de confidentialité quant à ce qui se vit et s'écrit dans le groupe ? Obligation de lire ce qu'on a écrit ou possibilité d'utiliser un joker par séance pour passer son tour ? De telles règles peuvent éventuellement être négociées en début d'atelier (surtout avec un public d'adultes ou un groupe de volontaires), mais, une fois décidées, elles deviennent des consignes impératives.

Les consignes d'écriture ont un autre statut, qui conduit même certains animateurs d'atelier à les appeler des « propositions » plutôt que des consignes. Il vaudrait alors mieux utiliser le néologisme de « propimpositions<sup>1</sup> », car on imagine mal qu'à chaque proposition le groupe commence par discuter pour décider si elle lui convient, s'il l'accepte ou non... Un minimum de confiance envers l'animateur est nécessaire pour que le groupe fonctionne.

La consigne est d'abord un inducteur d'écriture. Elle intervient donc au début du travail, mais peut aussi être donnée

en plusieurs fois, et amener à modifier ou réorienter le texte en cours d'écriture. Son premier rôle est de permettre à chacun d'écrire, car on n'écrit pas à partir de rien. Elle ouvre un espace de liberté en même temps que de sécurité : de liberté parce que même une consigne fermée ou très technique laisse de nombreuses possibilités d'écriture<sup>2</sup> ; de sécurité parce qu'elle définit et balise la tâche.

Il peut sembler paradoxal qu'une consigne, qui est aussi une contrainte, ait pour rôle de libérer l'imaginaire et la créativité. C'est peut-être parce qu'elle oblige à explorer des pistes sur lesquelles le scripteur n'aurait pas eu, seul, l'idée de s'aventurer. Elle conduit à porter un regard un peu décalé sur les mots, la langue et aussi sur les objets, le quotidien, les stéréotypes littéraires ou non, éventuellement à sortir de schémas narratifs convenus. Ainsi, Rodari suggérait la technique du « binôme imaginaire », consistant à rapprocher deux termes appartenant à des univers différents pour voir quels possibles cela peut engendrer : par exemple, que peut-il se passer si on introduit un hélicoptère dans l'histoire du *Petit chaperon rouge*<sup>3</sup> ?

Une consigne nouvelle en cours d'écriture d'un texte va amener à s'appuyer sur les potentialités du « déjà écrit » pour aller ailleurs que prévu, pour s'écarter des voies toutes tracées.

Une consigne d'écriture est comme le grain de sable autour duquel va se construire une perle ; c'est aussi le grain de sable qui empêche un rouage trop bien rôdé de tourner et oblige à chercher d'autres idées, d'autres solutions pour faire avancer l'écriture du texte.

Et parce qu'un texte a aussi sa logique interne qui peut être plus forte que toute consigne, parce que celle-ci a déjà bien rempli son rôle quand elle a lancé l'écriture, la consigne est faite, aussi, pour être transgressée... mais ce n'est qu'à la lecture du résultat, et avec l'avis des autres membres du groupe, qu'on saura si on a eu raison de la transgresser.

Élisabeth Bussienne

Formatrice à l'IUFM des Pays de la Loire  
et animatrice d'ateliers d'écriture

---

1 Expression du regretté Vincent Ambite, du GFEN.

2 Il suffit pour s'en convaincre de penser à ce qu'ont pu faire les écrivains de l'Oulipo, par exemple Perec et son lipogramme géant, *La disparition*.

3 Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination*, 1973, réédition Rue du Monde, 1998.

# De l'art de la consigne dans l'atelier de pratique théâtrale

Bernard Grosjean

**La consigne dans le domaine des activités théâtrales en éducation est d'abord et avant tout considérée comme une permission, une autorisation donnée aux participants pour s'aventurer dans le jeu, les libérer de leurs freins et les aider à s'exprimer.**

**L**es bonnes intentions, qui sont à la base de tous les discours sur les pratiques de théâtre, sont cependant sous la menace de plusieurs perversions, selon les manières dont sont mises en œuvre les consignes.

## Le mode du laisser-faire

Il se construit en opposition à l'institution réputée incarner un modèle autoritaire soumettant les individus ou les excluant. Le mythe de l'atelier libérateur pousse l'animateur à prendre l'exact contrepied de cette « pédagogie » qu'il a d'ailleurs souvent subie lui-même. Pour se distinguer de l'image du méchant professeur qui impose, le gentil animateur donne donc les consignes les plus larges et les plus vagues : « *Jouez ce qui vous plait* », ou variante

« *Choisissez la scène qui vous plait dans cette pièce, apprenez-la et jouez-la la semaine prochaine.* »

Les réponses à ces propositions sont rarement à la hauteur des espérances des animateurs, qui, consciemment ou non, voudraient bien être récompensés de cette belle permission par « quelque chose de bien ». Mais il est rare qu'une telle liberté produise de l'inouï ou de l'original.

En lieu et place de la production attendue, l'animateur court plusieurs risques. L'anxiété de la page blanche peut totalement bloquer le groupe qui tombe en panne totale d'inspiration : « *Madame, Monsieur, on ne sait pas quoi faire !* » L'animateur se transforme alors en pompier, en courant

de groupe en groupe pour donner des idées. Mais cette liberté soudaine peut également provoquer un dévouement incontrôlable où les participants cherchent à tester l'animateur pour voir jusqu'où ils peuvent aller. L'animateur est alors forcé de se transformer en gendarme pour faire face à ces débordements ou d'avoir recours à l'institution pour remettre de l'ordre, ce qui est exactement le contraire de ce qu'il voulait faire ! D'autres fois encore, l'animateur fait part de son plus profond dépit devant ce qui a été produit et reproche au groupe ses choix, avant de prendre totalement le pouvoir en imposant ses idées.

## Le mode de la main de velours

C'est la grande utopie ou le grand fantasme de l'atelier théâtre : d'une voix douce et flûtée, un gentil animateur donne des consignes continues à des participants obéissants qui évoluent au gré de ces consignes, comme dans un cours de yoga. Les livres de théâtre

## Comment lire des consignes pour acheter un dossier numérique des Cahiers

Juillet 2006 : je lis un encart dans les *Cahiers pédagogiques* annonçant la sortie prochaine d'un hors-série numérique *Quelques outils et réflexions pour (bien) débiter dans l'enseignement*. L'intérêt pour la thématique et ma curiosité face à la nouveauté m'amènent illico sur le site des *Cahiers* pour m'informer et si possible me procurer ce qui allait devenir mon premier « HSN », comme on dit.

*NB 1. Mon propre fonctionnement me confirme dans l'idée qu'avant de donner une (bonne) consigne à mes élèves pour qu'ils s'engagent dans une activité, il faut d'abord leur donner envie d'avoir envie... comme le chante ce bon vieux Johnny ! Et ça, ce n'est pas gagné d'avance.*

2 Page d'accueil du site des *Cahiers*. Elle était encore un peu brouillonne à l'époque ce qui d'évidence n'est plus le cas aujourd'hui. Tant mieux et bravo ! Où aller ? Comment faire et qui va me guider ? Seul face à l'écran je me sens un peu perdu. J'ai envie de leur téléphoner aux *Cahiers*. Mais on est dimanche soir... et pas question d'aide en ligne. Je me lance. Il faut cliquer sur le bon HSN puis ajouter le paquet de feuilles PDF dans un immense panier qui ressemble aux caddys pour famille nombreuse. Ensuite, il faut aller au panier, entrer son adresse électronique en toute confiance, ouvrir son compte puis cliquer pour confirmer la commande et l'enregistrer. Ouf ! Tout s'est bien passé jusqu'ici. D'ailleurs, je referai peu après ces mêmes opérations en quelques secondes pour d'autres HSN.

*NB 2. Une réponse adéquate à la consigne donne directement satisfaction puisque la page suivante s'affiche avec une nouvelle tâche*

*à accomplir. Engrenage motivant et valorisant. Pourtant avec mes élèves, lire la consigne n'est pas forcément la comprendre... Qu'est-ce qui fait écran ? Certains croient pouvoir s'en passer. Plus intuitifs, impatientes ou se percevant comme plus compétents, ils passent outre la consigne et se lancent dans ce qu'ils pensent être la tâche demandée. En atelier d'écriture, il serait peut-être formateur de leur demander d'écrire les consignes qu'ils se donneraient pour, par exemple, réparer un pneu crevé sur une petite route de campagne. Consigne motivante ?*

3 Reste à payer. 4,41 euros à l'époque. Quel moyen de paiement ? Pas de liquide, pas de chèque. Uniquement par carte de crédit. J'écris – sur une page sécurisée – tous les numéros que l'écran me demande. Tout ça pour 4,41 euros... Mon forfait ne risque pas d'être dépassé. OK, ça passe. Il faut encore une confirmation de ma banque. Nouvel écran, nouvelles consignes. Je dois prendre mon « digipass » (sorte de calculatrice) pour effectuer ce paiement en ligne. Entrer mon numéro d'utilisateur, des codes et ma signature électronique pour confirmer l'achat de ce HSN. Un message très aimable des *Cahiers pédagogiques* sur mon adresse électronique me confirme aussitôt mon achat. Il y avait donc quelqu'un de permanence même un dimanche soir. Ils font fort aux *Cahiers* ! Et j'ai pu lire le soir même quelques bonnes pages de ce HSN.

Xavier Dejemeppe

sont pleins de ces jeux visant à favoriser la confiance, l'expression corporelle, le développement du regard, etc. Dans cette optique, bien animer consisterait à connaître le maximum de ces propositions et à en faire entendre les consignes de la manière la plus juste et la plus harmonieuse possible.

Tenir ainsi dans sa main les participants ne manque pas de charme, ni d'ailleurs d'utilité dans certaines circonstances, quand il s'agit par exemple de faire éprouver à un groupe une des dimensions du langage théâtral : c'est même très rassurant pour l'animateur, car rien n'est supposé ici devoir déborder dans cette sorte de leçon modèle.

Le problème est que cette pratique confortable – il s'agirait somme toute de connaître bien un répertoire d'exercices et de le mettre en œuvre systématiquement – tend dans la plupart des cas à se substituer à l'activité théâtrale : l'atelier s'installe dans les petits jeux. Et elle place le groupe dans une situation de totale dépendance par rapport à l'animateur, d'où en retour des réflexes de chahut et de transgression de la consigne : « *On voulait les calmer et ça les excite !* »

### Le mode de la main de fer

Estimant que rien ne peut advenir de bien au théâtre sans discipline et sans

apprentissage préalable d'une grammaire, l'animateur contraint le groupe à de sévères exercices techniques. Comme à l'école, il y aura les bons, les mauvais, les chouchous selon que l'on réussit la consigne ou non. Et il y aura surtout des attentes interminables avant de passer sur ce plateau pour se faire démolir ou louer.

On retrouve également cette main de fer quand des groupes tentent de passer une scène qu'ils ont préparée. Au lieu de laisser au groupe son autonomie et de tenter de comprendre le sens global du projet, l'animateur intervient sans cesse en interrompant le jeu pour étaler sa science et donner la « bonne consigne » au joueur, qui peut alors difficilement faire autrement que se soumettre à cette autorité.

### La créativité, ou une autre vision de la consigne

L'animateur de l'atelier peut s'émanciper de ces modèles désuets et plus autoritaires encore que l'école elle-même, en adoptant les stratégies de la créativité, dans lesquelles les consignes ne se définissent non plus en fonction d'un modèle standard, mais en fonction du projet de fiction à réaliser collectivement et en fonction d'un travail dramaturgique préalable. On distinguera deux types de consignes : les consignes d'ex-

ploration et les consignes de re-jeu. Les consignes d'exploration, comme dans toute démarche de créativité, demandent aux groupes d'inscrire leurs propositions dans un cadre préparé et limité par des contraintes (un dispositif spatial, un style de jeu, un canevas de jeu, une situation, etc.). Les réponses et les propositions des groupes, évidemment et heureusement multiples, peuvent ensuite faire l'objet de consignes de re-jeu qui vont être formulées (souvent sur la base d'un « *Et si... ?* ») en fonction de ce qui a été produit, pour faire progresser le jeu et aller vers la maîtrise de l'expression.

C'est dans ce sens que la consigne devient une véritable permission pour aller plus loin et se dépasser. Mais cela suppose bien entendu un animateur qui prenne véritablement le risque de l'écoute des besoins du groupe et de son projet.

Bernard Grosjean

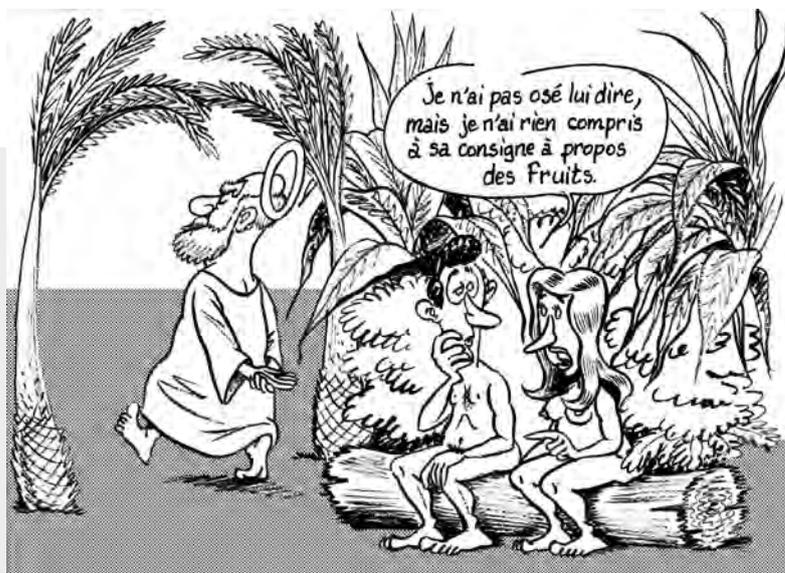
Cie Entrées de jeu

À lire : *Dramaturgies de l'atelier-théâtre*, Lansman, 2009.

Exemplaire réservé : \* EEDF BOUCHARIN FANNY

### Consignes au quotidien : pas de méthode unique !

En règle générale, devant une tâche nouvelle, je préfère « voir faire » quelqu'un d'autre plutôt que de m'astreindre à l'application méthodique de consignes notifiées dans un mode d'emploi. Mais, à la réflexion, y a-t-il « règle générale » ? Je me suis mise tardivement à l'informatique, rebutée au départ par le temps nécessaire pour en avoir une maîtrise suffisante (usage du clavier, maniement de la souris...). Toute ma démarche a été une découverte par tâtonnements et essais/erreurs, avec obstination, en passant parfois beaucoup de temps pour venir à bout d'une difficulté – l'appel à plus expert que moi venant vraiment en bout de course. Par contre, si j'ai à effectuer le montage de meubles, j'utilise les notices de montage... mais à ma façon : j'ai besoin de parcourir toutes les étapes pour me représenter le travail à effectuer, je lis peu le texte, mais je regarde attentivement les schémas. D'autre part, il m'arrive assez fréquemment d'utiliser certaines fonctions d'un appareil – robot ménager par exemple ou appareil photo – uniquement à partir du moment où je les ai vues en action par l'usage qu'en faisaient des personnes de mon entourage. Je m'étais jusque-là contentée de deux ou trois fonctions élémentaires : celles que je maîtrisais aupa-



avant. Autant dire que les appareils en question étaient utilisés au quart de leurs possibilités ! Je garde toujours précieusement cependant les notices des appareils que j'achète et je m'y reporte systématiquement en cas de problème : j'ai ainsi pu comprendre récemment d'où venait le message d'erreur du flash de mon appareil numérique.

Nicole Priou

# Les instructions de la vie quotidienne

Franck Ganier

**Au terme de ce dossier, une contribution d'un chercheur qui travaille sur les « textes qui disent de faire » et qui montre combien la compétence à les lire avec efficacité fait partie des apprentissages fondamentaux, vu leur présence considérable dans notre environnement.**

L'utilisation de documents procéduraux comme les modes d'emploi, les plans de montage, les recettes de cuisine, les règles de jeu, les aides en ligne et autres modes opératoires joue un rôle prépondérant dans notre vie quotidienne. Ainsi, notre capacité à accomplir différentes tâches telles que remplir un formulaire, monter un meuble, enregistrer une émission télévisée, préparer un plat cuisiné, utiliser un logiciel ou effectuer des opérations d'entretien sur un véhicule, est souvent liée à la compréhension des instructions présentées dans ces documents.

Paradoxalement, alors qu'ils sont sans doute parmi les écrits utilisés les plus couramment, ils se distinguent souvent par leur inefficacité, les utilisateurs se trouvant en situation d'échec de lecture et de mise en œuvre des instructions qui y figurent. Depuis quelques années, des chercheurs en psychologie, en ergonomie et en linguistique se penchent sur les raisons des succès ou des échecs d'utilisation et de compréhension de ces instructions. Les travaux réalisés dans ces différents domaines ont permis d'accroître nos connaissances sur leurs caractéristiques, leur utilisation et leur compréhension. Ils ont aussi abouti à la formulation de recommandations de rédaction et à la mise en place de méthodes permettant d'en évaluer l'efficacité.

## Exposition fréquente et enseignement trop rare

Un rapport de l'Observatoire national de la lecture<sup>1</sup> indique que l'utilisation et le traitement des documents procéduraux, voire leur rédaction, font rarement l'objet d'un enseignement formel. Pourtant, ces documents, dont la lecture débouche sur la production d'actions, constituent les types de documents auxquels l'adulte se trouve le plus souvent confronté dans la vie cou-

rante, tant au niveau professionnel que domestique. En attestent les résultats d'une enquête réalisée en 1985 par un chercheur américain, Thomas Sticht, qui montre que dans la vie professionnelle, 78 % des activités de lecture sont destinées à permettre l'accomplissement d'actions, alors que seulement 15 % sont dédiées à l'acquisition de connaissances. Ces résultats indiquent une divergence entre le type de texte que les enfants lisent à l'école et le type de texte utilisé sur le lieu de travail. En effet, les textes étudiés à l'école sont plutôt de type narratif ou didactique (l'objectif est de lire pour apprendre,

*L'objectif de lecture des instructions contraste avec ceux des textes narratifs ou explicatifs : pour l'utilisateur, il s'agit plus de « lire pour faire », que de « lire pour se divertir » ou de « lire pour apprendre ».*

c'est-à-dire comprendre et se souvenir du contenu) alors que les textes utilisés sur le lieu de travail sont plutôt de type pragmatique, injonctif ou procédural (l'objectif est de lire pour faire : utiliser le document pour réaliser une tâche). Un tel constat invite à se demander si lire (et utiliser) les instructions présentées dans les documents procéduraux revient à lire les informations présentées dans d'autres types de documents.

## Des écrits particuliers

La fonction principale des documents procéduraux est de fournir de l'information factuelle permettant à une personne inexpérimentée de pouvoir utiliser un équipement, bénéficier d'un service ou résoudre un problème (telle une tâche d'assemblage). Comparativement à d'autres types de documents (par exemple, les textes descriptifs, explicatifs, argumentatifs ou narratifs), ils se caractérisent

par leur fonction pragmatique et donc par l'exécution des actions qu'ils impliquent. L'objectif de lecture des instructions contraste avec ceux des textes narratifs ou explicatifs : pour l'utilisateur, il s'agit plus de « lire pour faire », que de « lire pour se divertir » ou de « lire pour apprendre ». À ce rôle de guidage des actions s'ajoute une contrainte d'efficacité. En effet, les instructions doivent permettre une réalisation efficace et sans erreur de la procédure et présentent de ce fait une garantie d'accomplissement des objectifs<sup>2</sup>.

## Le fonctionnement de l'utilisateur en situation

Les études réalisées pour étudier le fonctionnement des utilisateurs en situation ou en laboratoire ont permis de modéliser les comportements d'utilisation des documents procéduraux

et les processus de traitement cognitif sous-jacents.

*Une lecture « au service de l'action »*

Lorsqu'il utilise un document procédural, la priorité de l'utilisateur est d'accomplir autre chose que la lecture : il s'agit d'assembler, d'apprendre à utiliser, de manipuler, ou encore de résoudre un problème. Par conséquent, la lecture constitue une activité secondaire par rapport à la réalisation de l'action décrite (par contraste, la lecture de textes narratifs ou explicatifs constitue une activité principale). Ce type de document devrait donc permettre à l'utilisateur de mobiliser ses ressources attentionnelles et cognitives au profit de la réalisation de la tâche. Or, un certain nombre de travaux mettent en évidence les échecs rencontrés dans leur utilisation dus à une surcharge cognitive induite par des instructions inadaptées, car incomplètes ou imprécises, trop longues, etc.

*Les difficultés d'utilisation des instructions*

Il n'est pas rare que les tentatives d'utilisation de produits avec lesquels nous ne sommes pas familiers soient mises en échec par la non-compréhension des instructions qui figurent dans leur mode d'emploi. Les difficultés rencontrées peuvent passer quasiment inaperçues pour l'utilisateur, lorsqu'il s'agit de relire une instruction qu'il n'a pas comprise en première lecture. Elles peuvent aussi s'avérer lourdes de conséquences et aboutir à la dégradation du matériel, voire causer des dommages corporels. Ces difficultés peuvent être dues à des défauts d'interprétation des instructions, mais aussi à des défauts liés à l'ergonomie de ces documents. C'est notamment le cas lorsque les informations présentées dans les modes d'emploi ne correspondent pas aux besoins, aux caractéristiques, ou aux capacités de traitement des utilisateurs.

*Du fait que l'utilisateur est amené à gérer deux types d'activités en parallèle (lire et exécuter des actions), l'utilisation d'instructions induit une situation complexe de prise d'information.*

*Une lecture morcelée*

Du fait que l'utilisateur est amené à gérer deux types d'activités en parallèle (lire et exécuter des actions), l'utilisation d'instructions induit une situation complexe de prise d'information. En effet, dans une telle situation, l'utilisateur doit gérer des informations provenant à la fois des instructions et de l'objet manipulé. Cette interaction se traduit par une alternance de prises d'informations dans le document et sur l'objet, qui peut avoir des répercussions directes sur la réussite de la tâche selon la façon dont l'information est présentée dans le document. Par exemple, la prise d'information en aller-retour entre le document et l'objet induit de quitter des yeux l'instruction en cours et de pouvoir la retrouver à chaque retour sur le document (le risque étant par exemple d'omettre une instruction). Ce morcèlement de l'activité des utilisateurs a été qualifié « d'atomisation de l'action<sup>3</sup> ». Il peut être attribué au rôle que jouerait la mémoire de travail dans la lecture et l'exécution d'instructions. Ce rôle a d'ailleurs été confirmé par d'autres chercheurs qui ont montré que des individus de faible empan

mnésique (comme des enfants ou des personnes âgées) éprouvent plus de difficultés à appliquer correctement des instructions que des individus d'empan élevé. Cet effet est encore plus marqué lorsque la complexité des instructions augmente. De telles observations permettent d'émettre des préconisations concernant la rédaction de ces documents. Par exemple, présenter des instructions courtes, sous forme de listes numérotées plutôt que sous forme de paragraphes devrait faciliter la mémorisation des informations et leur localisation dans la page lorsque l'utilisateur revient lire les instructions après avoir exécuté l'action.

*L'évaluation des instructions*

La fonction pragmatique des documents procéduraux peut avoir des implications intéressantes au niveau de l'évaluation de leur efficacité. En effet, la réalisation d'actions offre un moyen objectif d'accéder aux proces-

informations « inscrites » dans l'objet ainsi que les conditions de réalisation de la tâche sont susceptibles d'exercer une influence sur le contenu des informations à présenter et sur le choix des modalités de présentation de ces informations. Ce type de questionnement nous a conduits à élaborer une démarche permettant d'adapter les instructions aux utilisateurs. Celle-ci consiste à identifier les caractéristiques spécifiques des documents procéduraux, mettre en évidence les processus cognitifs à l'œuvre dans leur utilisation, examiner les difficultés rencontrées par les utilisateurs. Il s'agit aussi de proposer des méthodes permettant d'évaluer l'efficacité de ces documents.

Toutefois, nous considérons que la formation des différents acteurs impliqués dans la production et l'utilisation des documents procéduraux peut également jouer un rôle déterminant sur l'amélioration de leur utilisation. Par exemple, il peut s'agir de délivrer aux rédacteurs des connaissances sur la façon dont les individus interagissent avec ces types particuliers de documents ou sur les stratégies de rédaction les plus efficaces. Il peut également s'agir de former les ergonomes à l'utilisation d'outils ou de méthodes destinés à évaluer la qualité ou l'efficacité. Enfin, il peut s'agir d'éduquer les futurs utilisateurs à l'utilisation de stratégies de consultation adaptées à ce type de document.

**Franck Ganier**

Centre européen de réalité virtuelle, université européenne de Bretagne (Brest)

sus de compréhension de l'utilisateur quasiment en temps réel, puisque les comportements observables liés à l'exécution des instructions en reflètent la compréhension. On peut donc obtenir ainsi des informations portant sur les difficultés de traitement et leurs causes.

**Comment adapter les instructions aux utilisateurs**

Dans une majeure partie des situations de la vie quotidienne, les documents procéduraux constituent le seul moyen dont disposent les utilisateurs pour résoudre les problèmes d'installation, de montage, d'utilisation ou d'entretien d'un équipement ou d'un bien de consommation. Il est donc nécessaire de concevoir des documents de qualité : fonctionnels, efficaces et adaptés aux utilisateurs. En cas de difficulté, mettre en cause uniquement la présentation de l'information s'avère certainement trop réducteur : la source des difficultés rencontrées est à rechercher dans l'interaction entre l'utilisateur, le document et le dispositif. Ainsi, l'âge des individus, leur niveau de connaissance concernant le produit à manipuler ou la tâche à réaliser, leurs capacités de traitement, les

1 Observatoire national de la lecture, *Maitriser la lecture*, Odile Jacob et CNDP, 2000.

2 Michel Fayol, « Les documents techniques : bilan et perspectives », *Psychologie française*, 47, 2002.

3 Pierre Vermersch, « Données d'observation sur l'utilisation d'une consigne écrite : L'atomisation de l'action », *Le Travail Humain*, 48, 1985.

# Abécédaire des consignes

Jean-Michel Zakhartchouk

**A comme Autonomie.** La compréhension des consignes fait partie du pilier 7 du socle commun « Autonomie et initiatives ». Certes, il y a un paradoxe, le paradoxe classique de l'éducation à l'autonomie, puisqu'il s'agit pour l'élève de mieux comprendre ce qu'on lui dit de faire, ce qui peut paraître contradictoire avec l'autonomie. Aussi, en même temps, doit-on lui apprendre à prendre de la distance par rapport à la stricte consigne, à trouver aussi sa manière personnelle de la traiter, entre le « je dois » et « je peux ».

**B comme Blocage.** Il s'agit bien de faire sauter ces blocages qui conduisent des élèves à décréter « *je n'ai rien compris* » parce qu'un mot ou une formulation le gêne. Savoir s'y prendre, être stratège, ce sera la meilleure façon de faire avec la consigne, même quand celle-ci est mal formulée d'ailleurs. Il faut enseigner la compréhension des mauvaises consignes !

**C comme Compétence.** « Lire des consignes » est souvent qualifié de « compétence ». Mais n'est-on pas là dans une compétence trop générale, pas assez opérationnelle et difficilement évaluable si on ne précise pas davantage les attentes ? Par ailleurs, la formulation des consignes a une importance très grande pour l'enseignant lorsqu'il veut construire une situation pour savoir si l'élève sait mobiliser telle ou telle compétence, en fonction du degré de maîtrise de celle-ci...

**D comme Décoder.** Au fond, la consigne scolaire est un genre quasi rhétorique, qui a ses règles propres, et le rôle de l'enseignant est bien de donner quelques codes d'accès, qui ne sont souvent pas les mêmes d'une matière à l'autre. Les consignes sont une composante essentielle de la « langue de l'école » qu'il faut aussi apprendre pour réussir.

**E comme Exercices.** Parfois, on met en doute les exercices techniques d'apprentissage de la compréhension des consignes (« retrouver la consigne manquante », par exemple). S'ils sont déconnectés des activités ordinaires effectives des élèves, sans doute sont-ils peu efficaces. Mais leur utilité est réelle s'ils s'inscrivent dans un travail plus global et s'ils sont accompagnés d'une part de moments plus réflexifs, d'autre part reliés aux apprentissages disciplinaires.

**F comme Facile.** Faut-il succomber à l'effet Topaze où on enlève toute difficulté pour faire réussir ? La consigne facile peut avoir son intérêt pour mettre en confiance, ou pour repérer les élèves vraiment en difficulté lors d'une évaluation diagnostique. Mais diverses recherches montrent bien que des pratiques qui confrontent les élèves à la difficulté tout en les accompagnant sont plus efficaces que celles qui les trompent un peu en leur donnant des occasions illusoire de « réussir l'exercice ».

**G comme Groupes.** Lorsqu'on pratique un vrai travail de groupes, avec un guidage forcément limité par un enseignant qui n'a pas le don d'ubiquité, la construction de consignes rigoureuses, dont les élèves peuvent s'emparer sans trop de peine, devient décisive. Une autre façon de travailler l'autonomie.

**H comme Heuristiques.** Certaines consignes ont une fonction « heuristique », elles invitent à chercher. Certains élèves se tromperont, inéluctablement, mais cela ne remettra pas

en cause la pertinence de la consigne, dans la mesure où il s'agit d'activités qui ne sont pas évaluées vraiment, où il s'agit par exemple d'attirer l'attention du lecteur sur certains indices dans un texte. L'erreur est de confondre par exemple « consignes pour chercher » et « consignes pour vérifier des acquisitions ».

**I comme Injonctif.** Pour les enseignants de français, la consigne fait partie des textes dits « injonctifs », autrement dit ceux où « on dit de faire », qui ont une visée pragmatique. Avec la lettre « i », on aurait aussi « instructions », mais la consigne scolaire a en plus un caractère « impératif » (autre « i ») puisqu'on est plutôt obligé d'y répondre, contrairement aux instructions de montage ou de recette de cuisine...

**J comme Jeu.** Tout jeu comprend des consignes... qui bien souvent ne sont vraiment lues qu'en jouant. On peut jouer avec les consignes, et transformer les austères consignes en « quizz ». On peut aussi dire que, dans bien des consignes, il y a « du jeu », on doit éviter la rigidité, le respect de la consigne s'accompagnant d'un nécessaire irrespect. Mais quand la consigne est confuse, « c'est plus du jeu ! »

**K comme Kit.** Les enseignants rêvent parfois d'un kit qui permettrait en quelques heures de devenir un lecteur de consignes performant. Il faut définitivement renoncer à un apprentissage simple et rapide (voir « way »).

**L comme Longueur.** Des enseignants diront parfois spontanément que la bonne consigne est plutôt brève ; or, la densité d'informations contenues par certaines consignes est au contraire source de difficultés. La longueur de certaines consignes, où on développe par exemple les étapes pour accomplir la tâche, peut faire peur aux élèves mauvais lecteurs. Il s'agit de leur montrer qu'au contraire, il s'agit là de conditions facilitatrices.

**M comme Mots-clés.** La recherche de mots-clé (verbes de consignes, « petits mots » qui changent tout parfois selon qu'il s'agit de « les » ou « des »...) est intéressante, non tant par ce qu'on y trouve que dans le fait même de chercher, donc d'entrer dans la tâche par ce biais, de se concentrer sur ce qu'il y a à faire. D'autant qu'il n'y a souvent pas de mots-clés standards et que lorsque les consignes sont des questions, cela peut être encore plus compliqué à définir.

**N comme Non.** « *Non, je ne répondrai à aucune question !* » : paroles brutales du professeur justifiées par son souci d'inviter les élèves à compter d'abord sur eux-mêmes pour se dépêtrer des consignes. S'il est vrai que dans notre système éducatif, les enseignants ont tendance à beaucoup parler, à expliquer, il nous semble intéressant d'accorder ce temps de réflexivité aux élèves, sachant qu'on pourra donner quelques pistes au bout, par exemple, de dix minutes.

**O comme Oral.** Et pour compléter le point précédent, on pourrait aussi plus souvent refuser l'oralisation qui fait perdre toute crédibilité à l'acte de lire lorsqu'elle est systématique. Ce qui n'empêche pas par ailleurs de travailler sur les consignes orales, qui demandent une attention particulière.

**P comme Profils.** Nous l'avons dit plus haut, tout le monde n'appréhende pas les consignes de la même façon. Certains

se lancent très vite dans la tâche, d'autres ont besoin de réfléchir avant d'agir. Certains sont très dépendants du contexte, d'autres ont besoin de suivre davantage leurs repères personnels. Certains visualisent la tâche à accomplir tandis que d'autres se redisent la consigne dans leur tête avec des mots. S'il n'est pas vrai que toutes les méthodes se valent, il n'est pas vrai non plus qu'il existe « une bonne méthode »...

**Q comme Questions.** Dans le travail sur les consignes, on oublie trop souvent que celles-ci se présentent souvent sous une forme interrogative (les questions sur des textes, des documents notamment). En ce cas, ce sont les mots interrogatifs qui vont avoir une grande importance. L'activité consistant à passer du texte à l'impératif au texte à la forme interrogative ou vice versa est fort intéressante pour faire reformuler la consigne. À noter que l'école est un lieu étrange où la plupart du temps quelqu'un (l'enseignant) pose des questions, alors que lui connaît en général la réponse.

**R comme Raisonné.** La consigne doit être « raisonnable », faisable par l'élève seul. Lorsqu'on aide un élève qu'on n'a pas en classe ou dans une autre matière, on se rend compte que cette règle simple est loin d'être respectée et on a du mal parfois à comprendre soi-même ce qu'il faut faire.

**S comme Stress.** Il y a ce stress qui paralyse certains élèves devant telle ou telle consigne (si elle est facile, cela ne cache-t-il pas un piège ?) ou qui empêche la concentration, même lorsqu'il y a une forte motivation (et celle-ci peut renforcer le stress d'ailleurs). Des exercices de respiration et de décontraction avant de faire un contrôle, pourquoi pas ? Les élèves français sont bien placés pour la médaille d'or du stress.

**T comme Tice** Dans ce numéro, il est question des consignes et de l'ordinateur. Un chantier à explorer : le comportement du lecteur de consignes est-il différent face à un ordinateur ? Voir à ce sujet la façon dont on s'empare des consignes de fonctionnement d'un logiciel ou d'un périphérique, qui n'obéit pas forcément à l'orthodoxie de la méthodologie ordonnée du bon lecteur de consignes.

**U comme Utile.** La compréhension des consignes n'est pas seulement utile pour réussir à l'école, mais pour se débrouiller dans une vie quotidienne où les consignes sont envahissantes. Elle est sans aucun doute une priorité, qui se travaille dès l'école maternelle.

**V comme Vocabulaire.** Établir un lexique des consignes est intéressant, à condition d'accepter la polysémie et de renoncer à l'unification artificielle. Observer n'a pas le même sens en géographie et en EPS. Mais travailler sur les mots utilisés dans les consignes permet aux élèves de mieux s'approprier cette langue de l'école évoquée plus haut.

**W comme Way.** Oui, apprendre à bien comprendre les consignes, *it's a long way*. On n'en a jamais fini avec la compréhension des consignes ! Si on ne part pas de cette idée essentielle, on va vite renoncer à un travail systématique qui ne porte ses fruits qu'à long terme.

**X comme l'inconnue.** Il y a bien des inconnues dans une consigne, et il faut former les élèves à ne pas avoir peur de l'inconnu, d'être en confiance.

**Y comme Yaka.** Le compère célèbre de « focon ». Comme les choses seraient simples si les élèves lisaient mieux les consignes parce qu'on leur aurait donné une bonne fiche, parce qu'on les sanctionnerait s'ils ne le faisaient pas, si on leur donnait le bon vocabulaire, les bonnes démarches – ou si on simplifiait tellement les consignes qu'il n'y aurait plus de difficultés. Or, lire des consignes est une composante constante de tout apprentissage dès lors qu'on n'en reste pas au pur cours magistral et que l'on considère ces consignes comme des médiateurs entre le savoir et l'élève (voir la préface de Philippe Meirieu à *Comprendre les énoncés et consignes*).

**Z comme Zep.** La compréhension des consignes est bien entendu souvent plus difficile à obtenir dans des zones d'éducation prioritaire. Mais on aurait tort de penser qu'on échappe ailleurs à cette question, en témoigne cette citation : « *Le jeune élève de 6<sup>e</sup>, 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. Il paraît attentif. Il a l'attitude de l'esprit attentif, mais n'a pas cette attention mentale qui lui permettrait de progresser.* » (Mlle Marchand, lycée de Sèvres, in *Cahiers pédagogiques* n° 2, 11<sup>e</sup> année, 15 octobre 1955, « Pédagogie de l'attention »)

Jean-Michel Zakhartchouk



Jean-Michel Zakhartchouk

## Comprendre les énoncés et consignes

CRDP de l'académie d'Amiens et Crap-Cahiers pédagogiques, 1999.

Préface de Philippe Meirieu.

Cet ouvrage reprend nombre de pistes ouvertes en 1987, dans *Lecture d'énoncés et de consignes*, mais est bien davantage qu'une édition revue et corrigée de ce livre qui a servi d'outil à nombre d'équipes, de l'école élémentaire au lycée. Il ouvre d'autres pistes, et tient compte de l'expérience accumulée de l'auteur, à travers stages de formation et mise en pratique avec les élèves.

De nombreux exercices sont proposés qui doivent donner des idées aux enseignants désireux de se lancer dans cette tâche, autrement qu'au coup par coup.

En vente depuis le site [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)

## Des articles à consulter sur notre site [cliquer sur chaque article](#)

### - Questionnaires de lecture : enseigner des stratégies efficaces : un exemple de démarche

**Martine Dhénin**

Un exemple de la démarche présentée dans l'article page 20.

### - Des outils à transmettre dans le cadre de la liaison GS/CP1

**Fabienne Schlund**

Des propositions d'activités en complément de l'article page 24.

### - Une consigne, ça va, deux consignes...

**Pascale Verdier**

La mise en place dans une école d'un projet « école numérique rurale » a été l'occasion d'une réflexion spécifique autour des consignes. Le fait de devoir se concentrer à la fois sur la tâche et sur l'utilisation de l'ordinateur rend complexe l'intégration des Tice dans la pratique courante de la classe.

### - Prendre le bon train

**Bénédicte Dubois-Gryspeert**

Une des causes de la mauvaise lecture de consignes : l'inattention durant la réalisation de la tâche. Comment travailler pour y remédier ? Quelques propositions dans le cadre d'une remédiation ou en aide personnalisée.

### - À l'université, des consignes pour utiliser les consignes

**Claire Chaplier**

Comment des étudiants d'un cours d'anglais en licence se débrouillent-ils des consignes ? Comment les aider à mettre en place des démarches plus efficaces pour les effectuer, et au final progresser dans les apprentissages ?

### - Pigeon vole !

Des souvenirs, souvent mauvais, de futurs professeurs belges aux prises avec des malentendus autour de consignes. Témoignages recueillis par Xavier Dejemeppe.

### - Avantages et inconvénients du fractionnement

**Marie-Pierre Gustau**

Suffit-il de décomposer une consigne pour en rendre plus facile l'exécution ? Un exemple, activité à l'appui, en SVT en collège.

### - Travailler sur les consignes en formation

**Philippe Watrelot**

Des pistes d'activités pour montrer la difficulté et la nécessité de veiller à l'explicitation des consignes.

## NOTRE PROCHAIN DOSSIER

### N° 484, novembre 2010 : **Au lycée professionnel**

Comment travaille-t-on, enseignants et élèves, dans les lycées professionnels ? Comment fait-on :

- avec des publics souvent fâchés avec l'école, pas toujours convaincus par les perspectives d'orientation professionnelle qu'on s'efforce de leur proposer ?

- Avec des prescriptions récentes comme l'orientation des élèves, le travail par projet, la validation des acquis de l'expérience (VAE), l'accompagnement personnalisé ?

- Pour se former et transformer ses façons de travailler dans un contexte en mouvance ?

La généralisation en cours du bac professionnel en trois ans, au détriment du BEP, pose des défis tout particuliers pour mobiliser les élèves, construire les compétences. Les nombreux récits de pratiques de ce dossier, décrivant des projets, des activités disciplinaires, des établissements mobilisés contre le décrochage, des entrées dans le métier plus ou moins compliquées, montrent bien des manières de les relever.

Coordonné par Sabine Coste

## Tous en EPS !

C'est la rentrée, je découvre la classe de 1<sup>re</sup> ES. Tout va bien jusqu'à ce que je demande aux élèves de remplir un questionnaire. Un élève lève la main : « *Madame, je n'arrive pas à lire les questions !* » C'est Maxime, un élève mal voyant. Personne ne m'avait prévenue. Ma première réaction a été de penser qu'il allait être dispensé !

Premier cours, Maxime est là. Nous commençons un cycle sur la compétence « s'affronter et coopérer collectivement » dans une activité de handball. Il s'assoit sur le banc et attend. Je lui demande de s'échauffer avec les autres et il me répond : « *D'accord, mais à quoi ça sert puisque je ne peux pas jouer au hand !* » Je lui dit d'aller s'asseoir après l'échauffement et que l'on aviserait. Il n'a rien fait durant le cours et, franchement, je n'en étais pas fière. Lui aussi a mal vécu cela et s'en est plaint auprès de son aide de vie scolaire, m'accusant d'avoir refusé de l'intégrer.

Cette plainte m'a confrontée à mon incompetence. Depuis février 2005, toute personne « à besoins éducatifs particuliers » a le droit de suivre les cours comme les autres élèves. Comment faire sans formation, sans aide, sans renseignements sur les capacités et les difficultés des élèves ? Tout le monde parle de pédagogie différenciée, adaptée aux possibilités de chacun. Concrètement est-ce faisable ?

Ma démarche a été de lui faire confiance et de l'amener à se poser des questions, en me référant à mes lectures<sup>1</sup> : les critères pour le développement d'exercices motivants sont l'originalité (besoin de découvrir), la charge affective (besoin de se dépasser, d'oser), le sens (besoin de comprendre), l'ouverture (besoin de confiance) et le dynamisme (besoin de mouvement). Un exercice motivant ne doit pas nécessairement répondre à tous les critères simultanément, mais il est nécessaire de stimuler fortement l'élève sur un ou plusieurs de ces critères.

J'ai pris le temps de discuter avec Maxime sur ce qu'il se sentait capable de faire. Le besoin de confiance me paraissait être un point essentiel. Au départ, il ne voulait rien tenter : « *Si je reçois le ballon sur la tête, je vais abimer encore plus mes yeux. De toute façon, le ballon va trop vite. Je vais me cogner dans mes partenaires et adversaires...* » Il n'avait jamais participé à un cours de sport collectif, et était persuadé que son handicap le lui interdisait.

Voyant que je ne pouvais pas a priori compter sur son aide, je lui ai proposé d'essayer de jouer avec un ballon de baudruche, mais cela l'a vexé. J'ai choisi une autre approche : j'ai mis l'accent sur sa capacité auditive en l'assurant que je croyais en ses qualités. Je lui ai proposé de faire et recevoir des passes avec rebond en demandant à ses partenaires de lui parler pour qu'il ait des repères auditifs. Les apprentissages sont devenus spécifiques à lui : écouter, s'orienter et même attraper le ballon en plaçant ses mains à la hauteur de la taille (zone de sécurité). Pour son coéquipier, l'apprentissage est alors de viser juste, de communiquer, aussi bien sur le déplacement que sur l'envoi du ballon.

Ceci a été le départ de la mise en action d'apprendre pour Maxime. Ensuite, il a fallu définir des actions spécifiques pour les situations de jeu. Suivant les consignes proposées, par exemple « favoriser les tirs de l'aile », c'était à l'équipe de construire une stratégie pour s'adapter à la contrainte. Aussi étonnant que cela puisse paraître, les propositions des élèves ont été plus précises et pertinentes lorsque Maxime était avec eux. Les actions motrices de chaque élève étaient plus maîtrisées, plus sûres et plus efficaces. J'ai pu constater un changement d'attitude des élèves qui ont appris à développer une attitude empathique, à se mettre à la place de l'autre pour comprendre, et échanger sur leurs propres capacités afin d'établir des règles sociales vivables par tous.

Maxime, lui, a réussi à trouver une place dans la classe, non pas par pitié, mais en toute normalité. Quand il a mis son premier but, toute la classe s'est arrêtée et a applaudi. Instant fort en émotion...

À chaque cours, à chaque changement de tâche, il fallait relancer sa volonté d'agir, montrer que la situation était faisable, l'adapter pour lui, la réfléchir... Pendant les deux premiers mois, il commençait toujours par me dire : « *Je ne peux pas le faire.* » Et je lui répondais invariablement : « *J'ai foi en tes capacités. Je sais que tu peux le faire à ta manière. Vas-y montre moi.* » La communication était établie, la confiance se mettait en place progressivement.

L'année s'est poursuivie, dans une ambiance particulière. Cela m'a amenée à échanger beaucoup plus avec les élèves sur la connaissance de soi, à clarifier encore plus ce que j'attendais des actions motrices, des consignes, à employer un vocabulaire



Et chez toi ça va ?

mieux adapté. Il m'a fallu développer une véritable pédagogie personnalisée grâce à Maxime. J'ai choisi les autres activités en fonction des différents sens qu'un malvoyant développe pour compenser son handicap. Ainsi, nous avons réalisé un cycle d'acrosport en travaillant sur le toucher pour adopter des formes de corps et comprendre les différentes positions... Nous avons ensuite travaillé la lutte, en nous appuyant sur la kinesthésie qui permet d'associer la proprioception (perception de la position des éléments corporels dans l'espace) et les repères vestibulaires pour l'équilibre.

Aujourd'hui, Maxime apprend en EPS au même titre que les autres élèves, il participe, réalise des actions motrices, développe des compétences méthodologiques...

Je finirai sur un mot de sa part : « C'est la première fois que l'on me fait confiance et que je découvre que je peux faire des activités sportives autres que marcher... » Souhaitons que chaque élève, chaque enfant puisse se faire confiance, avoir envie d'apprendre et trouver dans les cours d'EPS un moyen de se réaliser.

Claire Bihan

1 Jacques Florence, Jean Brunelle, Ghislain Carlier, *Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*, De Boeck Université, 1998.

Exemplaire réservé : \* EEDF BOUCHARIN FANNY

## Pour bien débiter ?

**A**cette rentrée, arrivent dans les classes de nouveaux enseignants titulaires du concours de recrutement qui auront en responsabilité un temps complet d'enseignement sans avoir auparavant reçu une formation sérieuse. Depuis deux ans que Nicolas Sarkozy a annoncé son intention de supprimer les IUFM, les textes et les discours se sont multipliés pour dire l'importance de se former avant d'être confronté aux classes. Les salles des profs sont restées dans une relative indifférence devant cette réforme à venir.

J'ai débuté en 2001 comme maître auxiliaire. Le rectorat m'a contactée un vendredi, j'ai assuré la prérentrée le lundi suivant. J'ai cherché un logement, déménagé, assuré mes premières heures de cours devant des classes de différents niveaux dans les jours qui ont suivi. J'avais comme bagage ma maîtrise de lettres modernes, quelques stages d'observation dans des établissements scolaires, une grande motivation et beaucoup d'illusions. Assez désemparée, je me suis tournée vers mes collègues. Les quelques remarques que j'ai obtenues visaient davantage à me rassurer qu'à répondre à mes interrogations.

Je garde de cette année un sentiment de submersion, d'urgence et d'isolement. Je n'avais anticipé aucun des problèmes que j'ai rencontrés et je peinais à trouver seule des solutions. On ne sait pas au début comment corriger une copie, comment parler aux parents, comment vérifier qu'une leçon est sue, quelles activités mettre en place pour construire un savoir... et l'on ne sait pas non plus très bien où chercher les réponses à ses questions.

J'ai terminé l'année scolaire passablement épuisée avec néanmoins un sentiment d'intense satisfaction d'y être parvenue. Comme je venais d'être reçue au Capes, un choix s'offrait à moi : après une année d'enseignement, j'avais le droit d'être stagiaire en situation, d'assurer un temps complet immédiatement et d'être inspectée pour ma titularisation. Je pouvais donc exercer sur le terrain le métier auquel je m'étais préparée

pendant toutes mes études, c'est-à-dire que j'avais imaginé à partir de mon expérience d'élève, faire l'économie d'une formation considérée, si j'en croyais les témoignages de tel ou tel, comme inutile... Je pouvais au contraire, en choisissant l'IUFM, être reconnue en tant que professeure débutante et à ce titre être accompagnée et formée. Je pouvais considérer que mes savoirs disciplinaires, indéniables, ne m'avaient pas automatiquement transformée en une personne capable de les transmettre à des élèves qui ne me ressemblaient pas, que toute ma bonne volonté à faire réussir tous les élèves ne suffisait pas si je ne prenais pas la mesure des obstacles et des difficultés.

Au cours de cette seconde année d'enseignement, j'ai eu le temps de réfléchir à mes pratiques de classe, de prendre du recul et de renoncer à des représentations parfois erronées. J'ai eu des interlocuteurs, tuteurs et formateurs, qui étaient en mesure de m'accompagner dans mes apprentissages et de me donner les outils pour avancer. Eux aussi avaient eu le temps et l'envie de construire les compétences qu'il faut pour former les autres. L'IUFM ne m'a pas transformée par magie en enseignante expérimentée, mais il m'a permis de progresser mieux et plus vite.

L'enseignement sans formation ramène le métier au seul mérite individuel. Savoir bien enseigner devient un talent un peu comme ces capacités qu'auraient les élèves à construire un raisonnement scientifique ou à maîtriser une langue étrangère. Y parvenir seul est donc très valorisant pour l'égo. La formation à l'IUFM redistribuait autrement les cartes.

Pendant plusieurs années, j'ai progressé à partir des jalons que j'avais posés pendant ma formation initiale, et puis un jour, j'ai admis que j'avais acquis des réflexes de professionnelle. Cela ne signifie pas que le déroulement des semaines soit devenu un long fleuve tranquille, mais j'ai à présent un bagage suffisamment important de réussites pour avancer plus sereinement.

À présent, ce qui continue de me former, c'est le temps qui passe, ces heures de cours accumulées, mais aussi ces paroles échangées, malheureusement souvent entre deux portes, avec certains de mes collègues, ces temps de lecture, de préparation, de réflexion et, quelques journées dans l'année, la formation continue.

Je reste en tout cas convaincue qu'une réelle formation initiale et continue tend à nous donner les moyens de réfléchir à nos

pratiques, de sortir du cadre limité de notre classe, de notre établissement, de notre salle des profs, de garder ce recul salutaire qui peut-être nous permettra d'avancer sans trop s'aigrir ni s'épuiser, et qu'en cela elle est indispensable.

Nathalie Bineau

## Humiliation et débordement

C'est une classe de terminale ES peu travailleuse et peu concentrée, encore plus démotivée depuis le retour du bac blanc. Beaucoup d'élèves semblent avoir décidé de ne rien faire (aucune prise de notes, cahiers vides, bavardages...) et parmi ceux-là, Khalef, qui se tient calmement en fond de classe, oubliant très régulièrement d'ôter sa « dou-doune » ce qui m'oblige à le lui faire remarquer, se mettant en position de sieste pour attendre que le temps passe. Comme il l'a dit aujourd'hui, il vient pour ne pas être « noté absent ».

Or, ce matin, alors que les deux heures de cours de vendredi dernier et celle de lundi avaient été encore plus pitoyables que d'habitude, l'ensemble de la classe s'est mise au travail comme « intéressée » par la nouvelle question d'histoire que nous abordions. Le cours avance bien, la classe est concentrée, je suis satisfaite. La fin de la première heure approche, il est 10 h et alors que je suis en train de prononcer les mots de ma dernière phrase, la porte de la classe s'ouvre et quelqu'un sort sans se retourner pour aller en récréation, c'est Khalef !

Il faut savoir que dans cette salle, seuls les élèves réussissent à entendre la sonnerie..., moi en tout cas jamais ! Et je dois donc me fier à ma montre.

Son départ sans prévenir, en plein milieu de ma phrase et sans se retourner, je l'ai vécu comme une grande humiliation. Interloquée d'ailleurs je ne la finis pas (ma phrase) et dis à tout le monde de sortir en récréation. Puis la colère est montée, réalisant qu'il était vraiment allé très loin et que je n'avais pas à le tolérer. J'ai compris, ensuite, qu'il me signifiait ainsi, une sorte de « J'en ai rien à faire de ce que tu racontes et je t'em... ». Pour exprimer que je ne l'accepterai plus en cours à la deuxième heure, je suis allée prendre le cahier où il fourre les photocopies que je distribue et je l'ai envoyé par terre dans le couloir : réaction sans doute démesurée...

Les élèves qui étaient là ont été très choqués de mon geste. De mon côté je n'étais pas fière de moi et je m'en suis ouverte auprès de mes collègues à la récréation en prévenant le professeur principal. Je voulais, en deuxième heure, revenir en faisant quand même un *mea culpa*, n'ayant pas su maîtriser ma colère.

Dès mon entrée en classe, Khalef est venu me voir avec beaucoup d'arrogance et d'aplomb se voulant dominateur, jouant

le « mâle » offensé et me tutoyant pour me proposer de « jeter ses affaires devant lui et de voir si j'en étais capable... » Il était menaçant, plaçant son visage à vingt centimètres du mien et cherchant à me faire reculer. Je n'avais pas peur, mais je n'allais pas recommencer ma première erreur. Aussi je l'ai contourné et suis directement allée au bureau de la CPE pour lui demander de venir le chercher. Un assistant d'éducation m'a accompagnée pour le faire sortir et là ce fut le « festival » de la part de Khalef continuant à me tutoyer avec mépris, jurant sur le Coran, m'insultant en arabe, puis traduisant par « espèce de comédienne... ». Je suis restée calme. Cependant il a continué à s'emballer verbalement, l'assistant d'éducation regardait la scène, mais il n'avait pas les moyens (en fait l'autorité) d'imposer à l'élève de quitter la salle de classe. Heureusement, la CPE est arrivée pour le prendre en main. Il a, alors, obtempéré très vite.

À la suite de cet incident, la classe et moi-même étions perturbées. Je suis revenue sur le fait que j'avais eu une réaction trop vive à la fin de la première heure, mais que je ne pouvais pas tolérer, non plus, ces comportements irrespectueux et donc humiliants. Certaines élèves ont eu des remarques très blessantes à mon égard, soupçonnant du racisme de ma part (ce qui me semble encore plus injuste), critiquant le travail proposé en classe.

À la réflexion, après quelques heures, puis jours, passés je crois que je les déstabilise trop parce que je fais faire de la prise de note (et ça va trop vite...), et je suis toujours en train de m'appuyer sur les documents de leur livre qu'ils n'apportent que très sporadiquement... Et nombreux sont ceux qui, tous les jours, se retrouvent à « attendre » puisqu'ils ne peuvent pas voir les documents de référence. Mais ce sont les mêmes élèves qui sont le plus en difficulté. Ensuite ils (et surtout elles) avaient besoin de défendre leur pair en tant qu'élèves, même si régulièrement ce même élève, depuis ses études au lycée, a maille à partir avec ses professeurs.

Mais peut-être aussi que je suis désorientée, après seize ans d'enseignement, par des comportements que je n'avais jamais connus en terminale.

Geneviève Pezeu

# D'une réforme du lycée à l'autre : l'éducation, affaire de tous ?

Jean-Paul Delahaye

D'un siècle à l'autre, permanence des constats sur la trop grande spécialisation des enseignants du secondaire, des projets visant à aménager les services des enseignants pour y intégrer des tâches éducatives, permanence aussi des difficultés à mettre en œuvre les réformes : Sysiphe ministre de l'éducation nationale ?

Notre enseignement secondaire est caractérisé par la très grande spécialisation disciplinaire des enseignants, ce qui ne facilite pas toujours une approche globale de l'acte éducatif. Dès la création du lycée en 1802, les enseignants de statut universitaire n'effectuant que la seule mission d'enseignement, il a été nécessaire de recruter d'autres personnels pour prendre en charge la discipline et la surveillance des élèves : surveillants généraux, répétiteurs, maîtres d'études, adjoints d'enseignement<sup>1</sup>, etc. En 1899, le rapport d'Alexandre Ribot décrivait ainsi, pour s'en plaindre, le fonctionnement de l'enseignement secondaire : « *Les professeurs sont trop spécialisés. [...] Notre organisation tout entière aboutit à l'émission des forces et favorise un individualisme jaloux et farouche, contre lequel ne pourrait prévaloir qu'une organisation toute nouvelle fondée sur l'initiative et la responsabilité*<sup>2</sup> ».

Cette organisation des enseignements a focalisé le temps scolaire sur le service de l'enseignant et les heures de cours et non sur le temps et le travail de l'élève, encore moins sur le caractère global de l'acte éducatif. Le rapport Ribot, déjà cité, le soulignait : « *L'enseignement a été réparti entre un nombre de plus en plus grand de maîtres, dont chacun joue un rôle de plus en plus limité.* »

Quelques années auparavant, le ministère de l'Instruction publique avait tenté une réorganisation des études pour favoriser une meilleure complémentarité entre les tâches d'enseignement et celles d'éducation. C'est d'ailleurs à cette époque que la formule « vie scolaire » apparaît pour la première fois (circulaire du 7 juillet 1890). Parallèlement à l'effort entrepris pour mettre en place une discipline mieux consentie par les élèves dans les lycées, on tente de réorganiser les études à partir d'un allègement des programmes, une première fois en 1885, puis en 1890. La diminution de ce que la circulaire du 7 juillet 1890 appelle le « travail sédentaire » des élèves est destinée à faire place notamment à l'éducation physique, aux heures d'études et aux travaux en petits groupes (nommés alors « conférences ») auxquels les enseignants sont invités à participer aux côtés des répétiteurs. Il s'agit de mettre en place une « vie scolaire » équilibrée dans des établissements qui sont aussi des internats, en faisant alterner les heures d'enseignement et les activités plus éducatives comme « les promenades », les « soins d'hygiène et de propreté », les « repas et alimentation », les récréations. À ce moment, dans l'esprit du ministère de l'Instruction publique, les enseignants ne sont pas en dehors de cette réforme, en sont partie prenante.

Cette réforme du lycée de 1890, ainsi que celle de 1902 suite au rapport Ribot, restera sans suite pour cette ambition d'associer éducation et enseignement.

## Intégrer des tâches éducatives dans le service des enseignants

À plusieurs reprises, il a été envisagé de modifier l'organisation du service des enseignants en essayant d'y intégrer, en plus des heures de classe ou de cours, des missions d'éducation, notamment des tâches d'accompagnement scolaire.

Le premier et timide essai date du ministre du second Empire Hippolyte Fortoul qui veut fixer le service des professeurs de 3<sup>e</sup> et de 2<sup>de</sup> à vingt heures en décomposant ce service en seize heures de « classe » et quatre heures de « conférences et répétitions », destinées à encadrer le travail personnel de groupes d'élèves (Arrêté du 30 août 1852). En 1857, devant l'opposi-

*Le ministère de l'Instruction publique souhaite établir un « juste équilibre » entre « l'éducation de l'intelligence, l'éducation du corps, l'éducation de la volonté ».*

tion des enseignants, le ministère ramène à une heure le service de « conférences et répétitions ». Cette mesure a ensuite été abandonnée.

Dès 1883, Octave Gréard rappelle que l'organisation scolaire est « *depuis longtemps en possession d'institutions administratives qui assurent sa vigilance : surveillants généraux, qui suivent dans le détail des occupations de la journée un nombre plus ou moins considérable de sections ; assemblée de maîtres répétiteurs qui, tous les jours viennent rendre compte entre eux et à l'administration qui les dirige de leurs observations sur les dispositions générales ou individuelles des enfants. À ces organes essentiels de la vie intérieure de nos lycées en a été tout récemment ajouté un autre : le conseil des professeurs*<sup>3</sup> élus par leurs collègues et réunis sous la présidence du chef d'établissement pour délibérer de tous les intérêts des études ; innovation libérale et certainement propre, si elle est bien comprise, à resserrer les liens des intérêts communs, à établir l'harmonie des volontés et des directions, à créer l'âme de la maison<sup>4</sup>. »

Pour parvenir à établir cette « harmonie des volontés et des directions » chère à Gréard, deux solutions possibles : dégager du temps dans l'emploi du temps des élèves, dégager du temps dans l'emploi du temps des professeurs.

## Alléger l'emploi du temps des élèves pour mieux accomplir le devoir d'éducation

Dans une lettre adressée le 15 juillet 1890 aux « membres du personnel administratif et enseignant dans les lycées et collèges<sup>5</sup> », Léon Bourgeois, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, explique le sens de la réforme du « régime des établissements publics d'enseignement secondaire » qu'il souhaite conduire. Devant les difficultés croissantes rencontrées dans les établissements secondaires, notamment en raison d'un emploi du temps trop chargé et d'un régime disciplinaire dépassé, le ministère souhaite établir un « juste équilibre » entre les trois parties de l'éducation que sont « l'éducation de l'intelligence, l'éducation du corps, l'éducation de la volonté ». Le ministre précise que le régime scolaire du second degré fait alors une part exclusive à la « culture intellectuelle » et à l'instruction « *qui devenait en fait l'unique moyen et le tout de l'éducation* ».

Il s'agit donc d'une « *restauration intégrale de l'idée et du devoir d'éducation que la réforme actuelle, préparée depuis bientôt vingt ans, a pour objet de consacrer définitivement dans l'enseignement secondaire* ». Concrètement, il s'agit d'enlever quelques heures d'enseignement aux élèves pour « *les réserver aux exercices physiques injustement dédaignés* » et pour faire en sorte que « *les questions de discipline morale trop négligées reprissent dans les pré-occupations des maîtres, à tous les degrés, la place qui lui est due, c'est-à-dire la première* ». Ce temps libéré ne sera pas perdu, car la participation des enseignants à l'action éducative permettra d'améliorer « *l'ordre plutôt qu'à le contenir, à le gagner plutôt qu'à le soumettre, elle veut toucher le fond, la conscience, et obtenir non cette tranquillité de surface qui ne dure pas, mais l'ordre intérieur, c'est-à-dire le consentement de l'enfant à une règle reconnue nécessaire : elle veut lui apprendre à se gouverner lui-même* ».

## La réforme vite enterrée du « conseil intérieur » en 1944

Dans la dynamique enclenchée après la Libération, et sous l'impulsion de Gustave Monod, le ministère de l'Éducation nationale souhaite promouvoir l'idée que, dans l'établissement scolaire, l'éducation est l'affaire de tous. Le « conseil intérieur » est destiné à être l'outil de cette réforme.

Partant du principe « que tous les maîtres quels qu'ils soient doivent avoir au même degré le souci et la responsabilité de l'éducation de leurs élèves » et considérant qu'il « n'est pas naturel d'imposer cette charge à un seul d'entre eux, même s'il est aidé de deux ou trois assistants, comme si tous devaient en être déchargés », la circulaire du 22 septembre 1944 décide que « les fonctions de maître d'éducation générale et de maître assistant doivent donc disparaître ». Qui va donc être chargé des tâches d'éducation ? La circulaire de 1944 n'a pas d'hésitation : « C'est l'assemblée des professeurs tout entière qui doit prendre désormais, aux côtés du chef d'établissement, la charge de l'éducation. Il convient que tous les professeurs d'un même établissement sentent profondément qu'ils sont responsables non seulement de la tenue de leur classe, mais de celle du lycée ou du collège tout entier, qu'ils aient constamment présent à l'esprit le souci d'une discipline à la fois ferme et souple, le désir d'assurer le rayonnement de la maison à laquelle ils appartiennent, et un ardent intérêt pour tout ce qui est droiture, probité et activité sociale<sup>6</sup> ».

Le texte ministériel prévoit pour ce faire la mise en place d'un « conseil intérieur » au sein de l'établissement composé d'enseignants qui bénéficient de réductions de service à ce titre (trois professeurs dans les établissements de moins de 500 élèves et un de plus par tranche de 250 élèves) et qui sont choisis librement par l'assemblée des professeurs. Le conseil intérieur a une fonction de conseiller et d'adjoint du chef d'établissement « pour toutes les questions morales et sociales » et doit d'abord effectuer des « tâches modestes : le rétablissement du bon ordre, à la porte du lycée et devant la classe, le souci de la politesse, l'abandon de toute attitude débraillée ou veule ».

Mais devant les nombreuses oppositions, tant des proviseurs, des censeurs que des enseignants, devant aussi les difficultés budgétaires des gouvernements de l'après-guerre qui empêchent de financer la réforme, le projet de conseil intérieur est bien vite abandonné.

*« Il convient que tous les professeurs d'un même établissement [...] aient constamment présent à l'esprit le désir d'assurer le rayonnement de la maison à laquelle ils appartiennent, et un ardent intérêt pour tout ce qui est droiture, probité et activité sociale. »*

Toutes ces idées ont été agitées à nouveau dans une époque contemporaine, on citera entre autres les rapports de Louis Legrand en 1982, d'Antoine Prost en 1983, de Philippe Meirieu en 1998, les commissions présidées par Claude Thélot en 2004 et Marcel Pochard en 2008. Signe de la difficulté à mettre en œuvre les réponses, signe aussi de la permanence du problème.

Jean-Paul Delahaye

Inspecteur général de l'Éducation nationale, professeur associé à l'université Paris 5 René-Descartes

1 Pour plus d'informations sur l'histoire de cette séparation dans l'enseignement secondaire français entre l'éducation et l'enseignement, voir l'ouvrage *Le conseiller principal d'éducation, de la vie scolaire à la politique éducative*, Berger-Levrault, 2009.

2 Rapport général de la commission Ribot, chapitre 4, p. 87, cité dans le *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, rapporteur Marcel Pochard, janvier 2008, p. 65.

3 C'est nous qui soulignons : ce « conseil des professeurs » ressemble beaucoup à notre actuel conseil pédagogique...

4 Mémoire sur « *L'esprit de discipline dans l'éducation* », présenté au conseil académique, séance du 26 juin 1883.

5 *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, année 1890, supplément au n° 922, p. 415 à 427.

6 Circulaire du 22 septembre 1944, « Rentrée des classes », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 1 du 5 octobre 1944.

# « J'vais péter un câble ! »

Michael Nicosia

Récit d'une trajectoire d'élèves dans une classe-relai, qui évite de foncer dans le mur grâce aux ressources de la pédagogie coopérative.

La plupart des jeunes accueillis en classe-relai éprouvent des difficultés tant sur le plan cognitif que social :

- Une peur d'apprendre, une incapacité à mobiliser leur pensée sans que les émotions les submergent, une intolérance au conflit interne que toute situation d'apprentissage fait émerger, mais qui provoque chez eux une véritable déstabilisation psychique (d'où des comportements inadéquats).
- Une attention quasi nulle face à un cours magistral, un besoin absolu d'être dans « l'agir ».
- Un besoin excessif d'aide, qui souvent ne tolère pas l'attente.
- Une difficulté à penser l'altérité. Sans espace de régulation, les cours sont très vite parasités par les problèmes interrelationnels entre élèves ou avec l'adulte et par les violences sur lesquelles cela débouche souvent.
- Un manque de repères éducatifs, un rapport à la règle et à la loi, mal construit.

Or, en tant qu'enseignant, mes objectifs sont :

- de transmettre des savoirs, de ne pas être dans la seule répétition d'acquis précédents dans le but trompeur et illusoire de leur faire « reprendre confiance en eux »,
- de proposer des parcours individualisés d'apprentissage qui tiennent compte des grandes disparités de niveaux entre les élèves,
- de les motiver en redonnant du sens aux apprentissages,
- de les valoriser et restaurer l'estime de soi.

Faute de formation adéquate, j'ai dû, de manière empirique, par tâtonnement, trouver les moyens de concilier ces objectifs ambitieux avec les difficultés de ces jeunes. Aujourd'hui, après dix ans passés avec ces élèves à la marge du système, je suis convaincu que seule une pédagogie basée sur des valeurs comme l'entraide, la solidarité, le respect de l'autre, l'engagement, l'autonomie, la confiance et le plaisir permet à ces jeunes de rentrer à nouveau dans les apprentissages. Cette pédagogie a un nom : la pédagogie coopérative.

## Des mathématiques pour chacun

J'ai choisi d'illustrer mon propos en vous donnant, à travers ma façon de leur enseigner les mathématiques, l'exemple d'une jeune fille de quatorze ans, Amélie<sup>1</sup>, scolarisée en 4<sup>e</sup> et présente dans notre dispositif en fin d'année dernière.

Je démarre chaque séance de mathématiques toujours de la même manière : au vidéoprojecteur, chaque élève découvre la séance que je lui ai préparée grâce à LaboMep (outil en ligne du réseau Sésamaths). Avant qu'il aille rejoindre son poste de travail, et que je passe à l'élève suivant, je lui explique le travail qu'il va devoir réaliser (sur ordinateur ou sur cahier).

Durant la séance, chacun sait qu'avant toute demande d'aide de ma part, il devra solliciter un ou plusieurs élèves de la classe. Le coapprentissage est favorisé de manière explicite. Pour minimiser les déplacements, je prévois dans ma préparation de cours la manière dont ils doivent être placés les uns par rapport aux autres.

Avant la fin de l'heure, ils doivent tous m'appeler pour qu'on discute ensemble du bilan de leur séance et, en fonction des réussites et des difficultés rencontrées, du programme du prochain cours.

## Premier contact, premiers refus

Ce jour-là, trois nouveaux élèves sont arrivés. Je demande aux « anciens » de se placer à côté des « nouveaux » afin que ceux-ci sachent accéder à LaboMep rapidement. La séance est lancée, chacun est devant son travail... sauf une, Amélie.

*Elle me répond, d'un ton toujours aussi aimable, « Ouais, c'est bon, j'vais l'faire votre truc, là ».*

Elle fait partie des « nouveaux ». C'est donc son premier cours de mathématiques avec moi. Très vite, après lui avoir présenté son programme, j'ai bien senti que les choses n'allaient pas être simples... Physiquement très imposante, elle parle fort et sans retenue. Dans son dossier d'admission en classe-relai, Amélie était décrite comme très grossière, pouvant être violente dans ses nombreuses altercations avec les adultes, notamment les profs. Elle va nous le confirmer très vite...

Je vais la voir et lui rappelle qu'elle doit gagner son poste informatique pour démarrer sa séquence. La réaction est vive et sans appel : « C'est mort, j'f'rai pas votre truc, ça me casse les couilles les maths, j'comprends rien. »

Je vais chercher mon classeur dans lequel l'ensemble des cahiers Mathenpoche, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, est regroupé. Je lui propose, dans un premier temps, si elle le souhaite, de travailler sur des notions très simples, celles de la 6<sup>e</sup> par exemple, provoquant la réaction que j'étais quasi sûr d'obtenir : « C'est bon, j'suis quand même pas conne ! »

Je réponds alors : « Ça, j'en suis sûr, mais alors, tu veux faire quoi exactement ? Parce que soit tu veux apprendre des choses et alors il va falloir que t'acceptes de prendre des risques et de me faire confiance, soit tu peux aussi éviter toute difficulté, faire des choses simples, que tu sais faire et alors, par définition, tu n'apprendras rien. Sincèrement, ça ne me gêne pas, on peut passer huit semaines comme ça si tu veux. »

Elle ne dit rien. Je tourne alors les pages des programmes de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, en lui expliquant rapidement de quoi retourne chacun des chapitres.

« Sur quoi veux-tu travailler ? » Silence. « Écoute, je te laisse réfléchir, je vais voir les autres. »

Je la laisse donc là, devant le classeur ouvert, qu'elle ne regarde pas bien sûr. À mon retour, quelques minutes plus tard, je la retrouve dans la même position. Je lui repose la question. Et là, elle me répond, d'un ton toujours aussi aimable, « Ouais, c'est bon, j'veais l'faire votre truc, là ». Elle gagne son ordinateur, et malgré son attitude insolente, il ne m'a pas échappé qu'elle me disait là, à sa manière, qu'elle acceptait de se soumettre au fonctionnement du reste du groupe.

Elle se trouve alors placée à côté de deux autres filles, qui spontanément, se lèvent de leur chaise, quittent le travail et lui disent « t'inquiète pas, on va t'aider ». Elles restent, pendant quelques minutes, debout derrière Amélie sans que pour autant, à ce que j'ai pu voir, elles l'aident réellement. Je les laisse et m'éloigne pour m'occuper d'autres élèves.

Amélie finira sa séance et je viendrai faire comme pour les autres, une analyse avec elle du « bilan de la séance »... sans revenir sur son démarrage un peu chaotique !

### La confiance progresse

Dès lors, Amélie va aborder chaque séance de maths avec de moins en moins d'appréhensions. Certaines séances resteront émaillées de jurons, d'énervement de sa part quand elle butera sur des choses difficiles. Son expression favorite est « j'veais péter un câble ». Je prendrai alors régulièrement, au cours des séances, des « nouvelles de [son] câble », la faisant sourire à chaque fois malgré sa grande nervosité apparente. Amélie adore surjouer, comme nous le découvrons assez vite. Elle a des difficultés à gérer les conflits quels qu'ils soient, mais elle apprend peu à peu à se maîtriser, du moins à faire attention à sa façon de parler. Elle se fixera elle-même cet objectif dans ses autoévaluations de fin de semaine.

Amélie devient un des éléments moteurs de la classe. Elle est à l'origine de deux projets phares du moment<sup>2</sup>. Les autres disent volontiers qu'elle est « le leader du groupe ». Elle a une facilité naturelle à entraîner les autres, voire à se faire craindre, jusqu'à avoir tendance à abuser de cette position dominante, du pouvoir qu'elle en retire. En conseil de vie de classe, Amélie a toujours du mal à en discuter, mais cela ne l'empêche pas de se positionner très souvent en « régulatrice » notamment lors de la « gestion des conflits » aidant à apaiser ainsi les tensions à l'intérieur du groupe.

Pour en revenir aux maths, elle se rendra compte assez vite qu'elle n'est « pas si nulle » et me demande de passer au programme de 4<sup>e</sup> sur lequel elle restera durant les dix semaines.

### Quand le relai passe

Quatre semaines après son arrivée, trois élèves font leur entrée dans le dispositif.

Première séance de maths... Un « nouveau » s'installe auprès d'elle, à sa demande. Au bout de trois-quarts d'heure, l'élève en question, visiblement très agacé par la difficulté qu'il ren-

contre, décide d'arrêter de travailler. Nous entendons de la place où nous nous trouvons, l'assistante d'éducation et moi, Amélie lui dire : « Ah non, faut pas abandonner ; c'est important la persévérance. Tu verras, ce s'ra noté dans ton bilan de fin de semaine. » Sans qu'on intervienne, l'élève retourne immédiatement dans LaboMep et ira jusqu'au bout de l'heure prévue...

C'est pour ces moments-là que notre métier d'enseignant est tellement passionnant. Je décris là évidemment une personnalité un peu hors du commun. Nous n'avons pas toujours d'« Amélie » sur laquelle nous pouvons nous appuyer. Néanmoins, l'enseignement que l'on peut tirer de cette vignette clinique, c'est qu'une « Amélie » aurait été absolument ingérable si on ne l'avait pas responsabilisée en lui permettant notamment de prendre ce rôle particulier au sein de la classe.

Sans cet appel à la pédagogie coopérative, nous aurions vécu des moments sans aucun doute très pénibles. Amélie me laissera au contraire un des plus merveilleux souvenirs de mes dix années de classe-relai.

Michael Nicosia

Enseignant coordonnateur de la classe-relai 12-14 ans de Saint-Nazaire (Loire Atlantique)

Basée sur le travail en groupe hétérogène restreint, sur l'interdépendance positive entre les apprenants, la responsabilisation et l'autoévaluation, la pédagogie coopérative part du principe que le conflit sociocognitif est propice à l'apprentissage.

« Apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre » permet d'atteindre, en les conciliant, des objectifs liés à des contenus disciplinaires et ceux liés aux « habiletés coopératives » nécessaires pour « travailler ensemble ».

<sup>1</sup> Le prénom a été changé.

<sup>2</sup> Un exposé, affiché au CDI, sur le film *La rafle* que nous sommes allés voir au cinéma dans le cadre de nos séquences d'histoire-géo et un questionnaire sur le tabac, dont la réalisation a été décidée après qu'elle ait contesté le chiffre du pourcentage d'adolescents fumeurs en France découvert lors d'un exposé de deux élèves, dont c'était la sanction pour avoir été pris à fumer dans les vestiaires du gymnase. Par la suite, elle animera, de manière remarquable d'ailleurs, un des ateliers de la journée « Prévention des conduites à risques » proposés aux élèves de 4<sup>e</sup> de l'établissement et dans lequel elle va notamment leur demander de répondre à notre questionnaire.



## L'art de questionner

Septembre 1966, reprenant un thème abordé en 1957 (dans le premier dossier de l'actuelle numérotation, *L'interrogation*) le n° 62 des *Cahiers pédagogiques* était titré *De l'interrogation au dialogue*, marquant le sens d'une évolution qui se poursuit avec le développement du débat et la réflexion sur « les consignes ». Cette belle histoire linéaire pourrait faire croire qu'une pratique en remplaçant une autre, l'interrogation est un geste pédagogique révolu. Chacun sait qu'il n'en est rien et que la leçon dialoguée demeure la forme dominante de nos pratiques de classe. Le questionnement a été analysé avec finesse par Jean-Pierre Astolfi<sup>1</sup> et Olivier Maulini<sup>2</sup> dans des contextes plus proches du nôtre. À côté de ces grandes études, le texte que nous publions ici peut paraître, à la première lecture, anodin. Que dit-il que nous ne sachions depuis longtemps? Les conseils qu'il énumère ne sont-ils pas de bon sens, de ceux qu'un professeur un tant soit peu expérimenté pourrait prodiguer à un débutant? Et puis, tout cela ne repose-t-il pas sur une conception bien ringarde des apprentissages? On sourit des exemples de contenus (le loup et l'agneau! les causes de la défaite de Crécy!). On s'amuse de la posture et du ton magistral... Et pourtant. Au fil de sa réflexion, sans avoir l'air d'y toucher, l'auteur affirme les valeurs fortes qui orientent ses choix (construction du savoir, droit à l'erreur, prise en compte des élèves tels qu'ils sont). Elle passe au crible un geste quotidien, interrogeant avec exigence ce que la tradition scolaire avait naturalisé. Elle nous rappelle par là ce qu'est le fondement même de la pensée pédagogique: la prise en compte du réel et le refus des évidences.

## Nous ne savons pas questionner

Il arrive – très rarement – que deux collègues expérimentés assistent aux classes l'un de l'autre et qu'ils se sentent aussi perplexes que les élèves devant certaines questions. Les professeurs ne reçoivent aucune formation systématique dans l'art de questionner et c'est une matière où il est très difficile de faire son autocritique: de par sa position même, le questionneur estime que sa question est parfaitement claire.

### Qu'est-ce que questionner?

Nous répondons que c'est déterminer partiellement une chose et inviter quelqu'un d'autre à la déterminer plus complètement. Supposons que, dans une gare, je demande à un employé: « à quelle heure part le prochain train pour Paris? », j'interroge sur l'heure de départ d'un train que je définis suffisamment pour qu'on puisse me répondre. Ma question est correcte, car elle donne à l'employé le moyen de déterminer

élèves. Ou bien la question est inutile parce que la réponse est évidente ou suggérée par la question. À propos de la fable du Héron: « *Il côtoyait quoi? Il fut bien content de quoi?* » À propos de Tartuffe: « *Ceci n'a-t-il pas une résonance religieuse? Une certaine valeur comique?* » Questions sans intérêt et qui ne font pas progresser la recherche. Sous prétexte de rendre sa classe vivante, par facilité ou par fatigue, on s'abandonne à une pratique d'autant plus regrettable que la tendance naturelle des élèves interrogés est de rechercher la réponse non pas dans le texte, le document ou le problème qu'on leur a proposé, mais dans la question elle-même, en cherchant à interpréter les mots et l'intonation avec lesquels elle est formulée.

### Le contexte

Revenons à notre question sur l'heure de départ du train de Paris. Nous y avons distingué le renseignement demandé (l'heure de départ), les renseignements donnés pour savoir de quoi il s'agit (le prochain train pour Paris). Il faut remarquer l'existence d'un troisième élément que nous appellerons le contexte. C'est un ensemble de renseignements indispensables, mais qu'on peut passer sous silence à condition qu'ils soient évidents. Par exemple, si c'est à la gare de Bordeaux que je demande l'heure de départ du train de Paris, il s'agit évidemment du départ de Bordeaux. Le contexte permet de poser des questions elliptiques: quand un de vos amis vient de faire une démarche importante, le contexte peut être assez présent à la conscience des deux interlocuteurs pour qu'une question très claire se réduise à un seul mot: « Alors? » Inversement, si explicite qu'on soit, on ne dit jamais tout ce qu'il faudrait dire pour prévenir toute équivoque. Quand on pose une question élémentaire d'arithmétique ou de géométrie, songe-t-on à préciser quel est le système de numération adopté ou quels sont les postulats de base? On peut donc dire que toute question suppose un contexte, c'est-à-dire un ensemble de données plus ou moins présentes à l'esprit. Seulement, il arrive que ces données ne soient pas les mêmes pour le questionneur et pour le questionné et, dans le cas de l'enseignement, pour le professeur et pour l'élève.

## La pédagogie est moins l'art de poser des questions à l'élève que d'amener l'élève à se poser des questions à lui-même.

ce que j'ignore. Une question logiquement acceptable ne doit en dire ni trop, ni trop peu. Trop, elle contient la réponse; trop peu, elle n'indique pas ce qu'on demande. Examinons ces deux défauts.

### Les questions qui contiennent la réponse

Le type en est: « *Quelle est la couleur du cheval blanc d'Henri IV?* » Et le physicien Bouasse, auteur avant 1914 d'un pamphlet intitulé « *Bachot et bachotage* », continue le dialogue, emprunté à un oral imaginaire du baccalauréat. « *Voyons, vous ne savez pas? Bl... bl... — Bleu, M'sieur! — Ce n'est pas tout à fait cela; cherchez encore: bl... bla...* » Interroger, ce n'est pas seulement provoquer une réponse; un tel résultat s'obtient aisément. Le professeur demande: « *C'est une proposition prin...?* » — « *Cipale!* », la réponse est donnée en chœur. On évoque Topaze: « *L'honnête homme doit toujours être approuvé de sa cons..., de sa cons... — De sa concierge!* » répondent les

### La question efficace

Il n'est pas toujours souhaitable qu'une question soit précise, car une question précise ne comporte qu'une réponse précise alors que la bonne question est parfois celle qui vous invite

simplement à parler. De ce point de vue, certains psychosociologues distinguent les questions fermées (réponse par oui ou par non) ; les questions à choix qu'ils appellent aussi questions cafétéria (probablement comme : « *Pour le dessert, fruit, fromage ou flan ?* ») et les questions ouvertes à réponse libre, sans doute du type tant utilisé à l'ORTF : « *Que représente pour vous le fait d'avoir (gagné le slalom géant, reçu le prix Nobel ou appris ta mort de Georges Duhamel) ?* » Il serait intéressant de classer de la même façon, pour leur efficacité variable selon les cas, les différents types de questions scolaires.

Disons aussi qu'à la question artificielle il faut préférer la question réelle. La question artificielle consiste à prendre l'énoncé d'un fait et à en donner une partie pour demander de retrouver le reste. Par exemple, sachant que la Bastille a été prise le 14 juillet 1789, le professeur peut demander : « *Quand la Bastille a-t-elle été prise ?* » ou « *Qu'est-ce qui s'est passé le 14 juillet 1789 ?* » La question réelle consiste à demander aux

### Cet accueil à réserver aux réponses est sans doute ce qu'il y a de plus difficile et de plus important dans l'art d'interroger.

élèves d'expliquer un fait qui est effectivement surprenant. Par exemple leur faire voir que la Bastille était une forteresse formidable et leur demander comment il se fait qu'elle ait pu être prise. Ces vraies questions comportent plusieurs réponses, et nul ne sait parfaitement quelle est la bonne. La phase initiale de toute étude pourrait être un inventaire des points surprenants. De façon générale, d'ailleurs, la pédagogie est moins l'art de poser des questions à l'élève que d'amener l'élève à se poser des questions à lui-même. Une question ne devrait pas surgir de but en blanc, elle devrait traduire un sentiment réellement éprouvé par la classe : étonnement, émotion, rire... Ne demandons pas ce qu'il y a de comique dans une phrase qui n'a fait rire personne.

#### Accueillir la réponse

Il faut savoir louer comme il convient les très bonnes réponses, mais, certains cas particuliers mis à part (exercices d'entraînement, sorte de traitement caractériel de l'élève trop sûr de lui), il faudra éviter autant que possible de refuser brutalement les autres.

Si on se donne la peine de les comprendre, beaucoup de réponses d'élèves sont à moitié vraies et à moitié fausses. Ce sont celles-là surtout qu'il faut savoir accueillir le temps d'écouter la réponse, d'utiliser les éléments de vérité qu'elle renferme et d'aider l'élève, par une meilleure présentation de la question, à mieux préciser sa pensée. On peut définir comme suit le rôle du maître : « Écouter les réponses maladroites, savoir en utiliser une franchement mauvaise pour en susciter une meilleure, tirer de cette nouvelle un élément qui, peut-être, permettra d'en suggérer une plus convenable. » Cet accueil à réserver

aux réponses est sans doute ce qu'il y a de plus difficile et de plus important dans l'art d'interroger.

#### Apprendre aux élèves à interroger

Il y a plusieurs raisons d'initier les élèves à l'art d'interroger : c'est un art difficile et par conséquent très formateur ; apprendre à interroger est un bon moyen pour apprendre à répondre ; enfin, les questions posées par les élèves, soit à leurs camarades, soit au professeur, prennent dans notre enseignement une place croissante.

Premier exercice. – Sur un thème donné (par exemple : *Pensée d'automne*, d'Anatole France), j'ai fait chercher toutes les questions que l'on pourrait se poser. Une élève posait la question, une autre répondait, une troisième élève transformait la question afin qu'elle soit plus précise ou plus large.

Deuxième exercice. – Sur un autre thème, j'ai demandé : « *quelle question allez-vous me poser pour que je vous réponde... telle ou telle chose ?* »

Troisième exercice – Comment se servir d'une interrogation à forme négative pour obtenir une réponse affirmative et comment utiliser une erreur pour avoir une réponse exacte ? Comment, la question ayant été posée, soutenir l'élève, l'aider dans sa réponse, ou bien au contraire l'égarer ?

Enfin, étude du rôle de l'intonation qui déroutent ou soutient l'élève.

Au cours d'histoire, les élèves, au lieu de réciter leur leçon ou de répondre à mon questionnaire, ont eu à poser des questions dont la précision devait prouver qu'elles avaient consciencieusement étudié leur leçon.

Elles ont vu combien l'imprécision des questions ou le mauvais emploi des mots interrogatifs pouvait entraîner des réponses erronées ou incomplètes.

Exemple : « *Pour quelles raisons les chevaliers français perdirent-ils la bataille de Crécy ?* » L'oreille n'entend pas le pluriel, l'élève donne une raison. Si au contraire on demande : « *Quelles sont les raisons qui expliquent le désastre de Crécy ?* », l'élève sait tout de suite qu'il faudra chercher plusieurs causes.

Elles mesurent l'aide apportée par un mot suggestif.

Exemple : « *Comment Guillaume, duc de Normandie, fit-il promettre à Harold de l'aider à recueillir la succession d'Edouard ?* » Si l'on demande : « *Par quelle ruse... ?* », immédiatement le mot ruse dirige l'élève vers les saintes reliques cachées. Nous avons fait plusieurs exercices de ce genre, les élèves elles-mêmes transformant les questions de manière qu'elles mettent sur la voie ou au contraire laissent davantage à trouver.

Charlotte Carrier-Belleuse

Professeure de lettres au lycée de Sèvres

1 Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF, 1992.

2 Olivier Maulini, *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, ESF, 2005.

# La pédagogie, outil de démocratisation de l'enseignement secondaire ?

## De l'intérêt de relire Gustave Monod et Louis Cros

Gustave Monod et Louis Cros, aujourd'hui injustement oubliés, ont été parmi les premiers à pressentir le formidable besoin de scolarisation secondaire dans la population française après la Seconde Guerre mondiale.

Parce que le public scolaire allait nécessairement devenir plus hétérogène, que les besoins auxquels l'enseignement allait devoir faire face seraient radicalement nouveaux, il fallait imaginer de nouvelles structures et surtout de nouvelles façons d'enseigner dans le secondaire. C'est l'origine des classes nouvelles de collège<sup>1</sup> créées à partir de 1945 à l'instigation de Gustave Monod, anticipation en quelque sorte des préconisations de la commission Langevin-Wallon dont Gustave Monod était membre, classes dans lesquelles des professeurs volontaires s'efforçaient de dégager les voies et les moyens d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire.

Le problème à résoudre n'était pas seulement quantitatif, mais surtout pédagogique. Aux yeux de Gustave Monod, un enseignement secondaire de masse impliquait nécessairement une pédagogie rénovée grâce à une meilleure formation des maîtres, fondée sur la coopération des maîtres, mais aussi des parents et des élèves, associant aux activités de l'école celles de la vie.

Quand on relit les témoignages d'anciens professeurs de ces classes nouvelles, il apparaît que les difficultés ne vinrent pas principalement des élèves et des parents, qui étaient volontaires, mais de leurs collègues et de certains chefs d'établissement pour qui les classes nouvelles représentaient une complication d'organisation. Les difficultés vinrent aussi de l'administration qui organisa, par exemple, le mouvement du personnel sans tenir compte des particularités des classes nouvelles, et aussi de l'inspection générale largement sur la réserve et à qui Gustave Monod a demandé un jour de « faire preuve d'inquiétude pédagogique ».

Par Jean-Paul Delahaye, inspecteur général de l'Éducation nationale, professeur associé à l'université Paris 5 René Descartes

### L'indispensable démocratisation

Après l'abandon des classes nouvelles en 1952 et dans le prolongement de l'action de Gustave Monod, Louis Cros montre dans son ouvrage *L'explosion scolaire* que « notre système scolaire ne doit plus fonctionner seulement comme un appareil à distiller une élite, alors que les conditions nouvelles de la vie exigent que le plus grand nombre possible d'enfants accèdent aux formations supérieures du savoir ». Pour Louis Cros, trois motifs impérieux justifient la démocratisation :

- Motif d'ordre public : « On s'émeut de voir, dans tous les pays évolués, des bandes oisives d'adolescents, de tous milieux sociaux, qui cherchent à satisfaire dans la violence un besoin inassouvi d'action et de discipline. N'est-ce pas surtout parce qu'ils sont inadaptés aux nouvelles structures professionnelles et qu'ils ne trouvent pas dans notre organisation scolaire [...] le cadre éducatif qui conviendrait ? »

- Motif de liberté civique : « Les puissants moyens d'information nés du progrès

*technique, [...] sources de libération, de culture, de curiosité intellectuelle pour des esprits critiques et formés [...] seraient de bien dangereux instruments d'asservissement et de passivité pour des intelligences qui resteraient frustes et malléables. »*

- Motif de solidarité humaine, car si l'éducation ne se répand pas à l'intérieur de notre nation comme sur toutes les nations, les hommes ne sauront pas s'adapter à leurs nouveaux pouvoirs.

Tous ces défis appellent des structures scolaires d'un type nouveau, car un enseignement « prolongé, étendu à toute une population, fait éclater des structures conçues dans le passé pour des besoins et des buts différents ». De plus, ajoute Louis Cros, les « inégalités de niveau entre les élèves dépendent de causes sociales autant que scolaires ».

### Des questions qui restent vives

Bien des questions soulevées alors restent d'actualité :

- La question de l'orientation des élèves qui ne dit plus apparaître « comme une

*exclusion ou une déchéance », mais qui doit avoir « un caractère progressif et positif », car il s'agit « de répartir et non d'éliminer ».*

- La question de la mise en place d'un tronc commun, commun le plus longtemps possible pour forger l'unité nationale.

- La question de l'adaptation des méthodes pédagogiques, car, pour Louis Cros, « devant les échecs scolaires, il est deux attitudes pédagogiques. L'une consiste à donner tort à l'élève, l'autre à donner tort à la méthode et à se demander s'il est possible de l'améliorer. Les exigences nouvelles de notre civilisation nous font désormais un devoir d'adopter la seconde attitude et de chercher le moyen intellectuel de faire naître la volonté d'apprendre chez le plus grand nombre possible d'enfants ».

- La question des horaires scolaires et des conditions de vie des élèves. Louis Cros demande de réagir « contre un gonflement non moins pernicieux que celui des classes : celui des horaires et des emplois du temps, auquel conduisent

*fatalement l'abondance des matières et la concurrence des disciplines ».*

- La question de la liberté donnée aux établissements de définir leur politique pédagogique.

- La question du choix des chefs d'établissement bien préparés à une tâche de plus en plus complexe.

L'intérêt et l'utilité pour aujourd'hui du rappel des pensées et des actions de ces deux grands administrateurs que furent Gustave Monod et Louis Cros, c'est de mettre en évidence les difficultés à agir d'un système éducatif qui sait depuis longtemps ce qu'il faudrait faire et pourquoi il faudrait le faire, comme nous venons de le montrer. C'est ce qu'exprime magnifiquement Louis Cros : « *Tant de "réformettes" sont restées lettre morte, tant d'expériences pédagogiques sont demeurées à l'état de prototype, tant de projets verbalement prometteurs n'ont pas dépassé le stade des intentions, que le scepticisme n'a d'égal que le découragement. Il serait temps qu'en France, à l'image des pays de civilisation comparable, on conçoive maintenant les réformes scolaires non comme un point de départ, mais comme un aboutissement. Il faut susciter le mouvement par une multiplicité*

*d'approches concrètes et d'améliorations en chaîne, dans des conditions et avec des délais qui permettraient de moduler les innovations selon les résultats<sup>2</sup>.* »

Avant lui, Gustave Monod, au moment où les classes nouvelles se développaient, avait clairement identifié le chantier à ouvrir d'urgence dans l'enseignement secondaire : faire évoluer les pratiques pédagogiques : « *[La réforme] ne prendra forme et puissance, elle ne s'intégrera profondément dans la vie scolaire que lorsque les maîtres l'auront eux-mêmes pensée, choisie, voulue. [...] Le mot pédagogique n'a pas toujours bonne presse. Il fait sourire ou il irrite. Il est laid et prétentieux. Pédagogie et pédantisme ont même racine. Traduisons-le : la pédagogie, c'est l'art de conduire les enfants. Ceux qui ironisent disent que cet art est sans règle et sans technique, qu'il suffit de le pratiquer d'intuition et d'expérience. Il faut en finir avec ces pauvretés. Quel est l'art véritable qui n'exige pas étude et connaissances précises de la matière sur laquelle il travaille ? Or, nous avons affaire ici à l'objet le plus riche, et en même temps le plus délicat et le plus complexe qui soit : la conscience d'un enfant. Va-t-on l'approcher, l'aider à se former et à*

*se libérer en se fiant au flair des uns, à l'intuition des autres, c'est-à-dire aux instruments capricieux qui masquent l'ignorance de tous ? Il faut dire et répéter que cette ignorance est dangereuse, parfois criminelle. Que d'enfants, que d'élèves soumis pendant leur existence scolaire à un régime uniforme, étranger à leur nature, et qui n'a laissé en eux que des empreintes superficielles et des souvenirs maussades ! Qui comptera la foule de ceux dont les noms ne sont inscrits dans aucun palmarès au cours de six ou sept années de classes secondaires ? La tare de notre système est là : nous étouffons des talents parce que nous croyons que les esprits des enfants sont des réceptacles vides dans lesquels, pour les enrichir, il suffit de verser des pensées d'adultes<sup>3</sup>.* »

Jean-Paul Delahaye

<sup>1</sup> Les classes nouvelles sont le prolongement des « 6<sup>es</sup> d'orientation » que Gustave Monod avait contribué à créer aux côtés du ministre Jean Zay.

<sup>2</sup> Louis Cros, « Légiférer ne suffit pas », *La sélection d'Ariane*, 1977, p. 6-7.

<sup>3</sup> Gustave Monod, « On ne s'improvise pas éducateur », *Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, 10 novembre 1946.

## Gustave Monod et Louis Cros, cofondateurs du Comité universitaire d'information pédagogique

Gustave Monod (1885-1968) a eu la lourde tâche de remettre le système éducatif en marche de 1945 à 1951. Avec Louis Cros (1908-2000), qu'il a rencontré au lycée Thiers de Marseille au début des années 1930, ils furent les collaborateurs de Jean Zay au moment de l'expérimentation en 1937 de la 6<sup>e</sup> d'orientation que Gustave Monod avait inspirée au ministre à l'instigation du recteur de Lille Albert Chatelet.

Membre du Comité de vigilance des intellectuels antifascistes, Gustave Monod fut un des rares administrateurs à refuser d'appliquer les mesures antijuives décidées par les autorités d'occupation et Vichy. Il fut démis pour cela de son grade d'inspecteur général et entra dans la résistance. De retour au ministère en 1944, il a repris l'idée des classes d'orientation et mis à l'essai plusieurs centaines de classes nouvelles, en commençant par la classe de 6<sup>e</sup>. Il soutint la création d'un bulletin de liaison des éducateurs de ces classes, qui allait devenir les *Cahiers pédagogiques*.

Parmi les réalisations communes de Gustave Monod et de Louis Cros, citons, dès septembre 1944, la création du bulletin officiel de l'Éducation nationale dont Louis Cros fut le secrétaire-administrateur, et, en 1946, la création à l'instigation de Gustave Monod d'une revue universitaire hebdomadaire d'un genre nouveau, *L'éducation*

*nationale* qui, sous l'autorité de Louis Cros, faisait une part égale aux informations officielles du ministère et aux idées et expériences du monde enseignant.

Gustave Monod a également saisi très vite l'intérêt de connaître et de comprendre le fonctionnement des autres systèmes éducatifs et d'élargir ainsi l'horizon des réflexions pédagogiques. D'où la création du « Centre international d'études pédagogiques » de Sèvres en 1945 et celle des « Clubs Unesco » en 1949.

Les deux hommes ont créé le Comité universitaire d'information pédagogique (le Cuip) en 1949. Gustave Monod en était alors le président et Louis Cros le secrétaire général.

### Bibliographie :

Collectif, *Un pionnier en éducation, Gustave Monod, Les classes nouvelles de la Libération*, Comité universitaire d'information pédagogique, Céméa, 1981.

Ciep, *Gustave Monod, une certaine idée de l'école*, Ciep, 2008.

Louis Cros : *L'explosion scolaire*, Cuip, 1961. *Légiférer ne suffit plus*, La sélection d'Ariane, 1977. *Quelle école pour quel avenir ?*, Casterman, 1981.



## Comment apprennent les élèves ?

Dossier de *Administration et éducation*, revue de l'AFAE, n° 2, 2010. [www.afae.fr](http://www.afae.fr)

Pour une fois, le « livre du mois » n'est pas à proprement parler un livre, mais le dossier d'une revue qui en est l'équivalent. C'est que nous avons envie de saluer, avec cette publication, le travail de l'Association française des administrateurs de l'éducation et le fait qu'ils s'intéressent à un sujet finalement aussi essentiel que celui-ci : « comment apprennent les élèves ? ». Puisque c'est bien la question-clé, celle dont il faut partir pour savoir... comment enseigner !

On lira donc dans ce dossier coordonné par Annie Mamecier, inspectrice générale, et Paul Quenet, rédacteur en chef de la revue, nombre de contributions stimulantes de chercheurs, d'institutionnels ou de praticiens, dans un ensemble d'une grande lisibilité et bien ancré dans les préoccupations de tout enseignant ou responsable d'établissement.

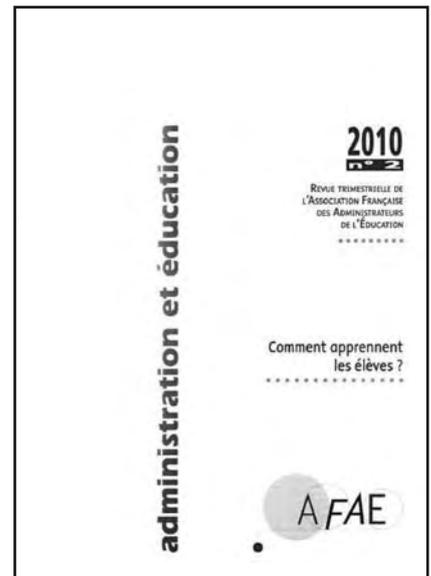
Premier axe : ce que nous disent les recherches, notamment en psycholo-

gie cognitive, pour nous éclairer sur l'acte d'apprendre. On lira par exemple les contributions de Olivier Houdé (ce que signifie « l'apprentissage de l'inhibition »), de Jean-Marc Monteil sur l'importance du contexte d'apprentissage ou de Gaëtane Chapelle qui nous propose des manières de combler des « fossés ».

Deuxième axe : le pilotage de l'institution pour favoriser au mieux les apprentissages réels des élèves. Des tables rondes regroupent plusieurs responsables institutionnels qui cherchent à répondre à la question.

Troisième axe : quelques témoignages de pratiques (autour des TIC, de l'accompagnement et du tutorat) permettent d'incarner ces questions dans le concret des établissements et des salles de classe.

D'autres aperçus de cette riche production nous sont donnés dans l'entretien que nous a accordé Paul Quenet, qui nous indique bien le sens de ce dossier sur



« une question que l'on pose rarement » et qui concerne bien sûr tous les degrés de l'enseignement.

Jean-Michel Zakhartchouk

## Questions à Annie Mamecier et Paul Quenet

— *On peut s'étonner qu'une revue « d'administrateurs » s'intéresse à un sujet aussi éminemment pédagogique. En quoi ce sujet est-il en cohérence avec l'orientation de la revue, en quoi peut-être cet « étonnement » pourrait-il être finalement étonnant ?*

— Paul Quenet : L'étonnement est en effet étonnant : quoi de plus normal pour les administrateurs d'un système que de s'intéresser à ce qui est le cœur du système ? Sauf à la confondre avec la bureaucratie, l'administration ne saurait être opposée à la pédagogie, car sa finalité est de créer les bonnes conditions de l'action auprès des élèves. De nombreux professeurs adhèrent à l'AFAE et participent à ses travaux.

L'association, et donc la revue, s'intéresse au système éducatif, à son efficacité et à son évolution. La question « Comment apprennent les élèves ? » s'inscrit dans une double ligne de réflexion : améliorer l'action pédagogique (voir par exemple le numéro « Parcours et compétences : les Eple sont-ils prêts ? ») et de référence aux savoirs factuels (« Éducation et recherche : des liens à construire »). Les acteurs du système éducatif ne se posent certainement pas assez cette

question aujourd'hui et y apportent trop de réponses certaines. Nous voulions explorer ces réponses et au besoin remettre sainement en cause des certitudes.

— Annie Mamecier : En fait, la problématique de départ était encore plus ambitieuse, mais la liste des articles nécessaires pour y répondre, nous orientait vers une encyclopédie ! Il a donc fallu faire des choix, puis solliciter une grande diversité d'auteurs, y compris des enseignants ayant mené des expérimentations dans leurs classes.

— *Comment avez-vous conçu le dossier ? Quels liens voyez-vous au-delà de la diversité des sujets ?*

— Paul Quenet : La problématique présentée résume la construction du dossier : identification des nombreuses sciences se penchant sur le thème, la diversité des élèves ou la multiplicité des situations d'apprentissage. Elle fut d'abord écrite avant que soient envisagés des articles et des contributeurs pour répondre aux questions que nous posions. Tous les numéros combinent des articles de fond écrits par des auteurs de référence et des témoignages d'actions concrètes auprès des élèves, car c'est là que le système agit. De

même, nous sommes attachés à observer les thèmes d'un point de vue international ce qui permet souvent de les mettre en perspective, ce fut clairement le cas pour « apprendre à apprendre » dans ce numéro.

« Comment apprennent les élèves ? » est une question dont la réponse a de multiples facettes. Dans un numéro dont le cahier thématique dépasse la centaine de pages, nous avons pu en traiter plusieurs même si des choix ont été faits. Le tutorat fait l'objet de plusieurs textes, car il est éminemment polysémique et un seul article aurait pu avoir une dimension normative (les tutorats présentés diffèrent entre eux comme du « tutorat au lycée » tel qu'il est défini par la réforme du lycée). Les formations en alternance ou l'usage des Tice apparaissent aujourd'hui comme des incontournables et continueront à structurer l'apprentissage des élèves dans les années à venir. Il y a une forte convergence entre l'article de Jean-Marc Monteil et celui sur les « *serious games* » sur la confiance de l'élève vis-à-vis de lui-même et de l'exercice qu'il conduit.

— *Les travaux cités dans le dossier devraient bousculer les pratiques, entre ce que montrent les études citées par*



## Le Livre du mois

*Jean-Marc Monteil sur la « visibilité » de l'échec ou de la réussite, les considérations sur le statut de l'erreur, les malentendus autour de l'aide aux élèves ou les réflexions de Roger-François Gauthier sur les « méthodes ». Comment les faire connaître ?*

— Paul Quenet : Nous espérons que ce numéro contribuera à les faire connaître et participera de la réflexion en tous lieux sur l'amélioration des pratiques pédagogiques. Notre lectorat est constitué de cadres et d'enseignants ce qui nous rend raisonnablement optimistes. Optimisme à pondérer par le nombre de lecteurs au regard de l'ensemble des personnels qui pourraient être intéressés. C'est aussi l'intérêt de cette recension dans votre revue.

— Annie Mamecier : Il y a encore bien du conservatisme au sein de l'Éducation nationale. Beaucoup en fait craignent de ne pas « savoir faire si cela change ». Il est donc impératif de rassurer et de multiplier les publications comme celles-ci qui identifient les difficultés et proposent des façons diffé-

rentes de faire. Il est important de faire des propositions structurées qui permettent non une impossible « révolution », mais une évolution du système éducatif.

— Ce dossier s'inscrit au moment de la mise en place du socle commun et du travail par compétences. L'inspectrice générale Anne Armand en montre la fécondité. Quel lien faites-vous entre ce numéro et cette actualité de l'école en France ?

— Paul Quenet : Ce numéro est en écho de l'actualité tout en voulant s'inscrire dans la durée et être encore pertinent dans quelques années. Une tendance générale se constate en effet avec le socle commun, l'accompagnement personnalisé, les tutorats ou l'évolution des didactiques disciplinaires. Si nous sommes beaucoup à penser que leur mise en œuvre ne va pas assez vite, il faut donner le temps de l'appropriation réelle par le système et tous ses acteurs pour éviter blocage ou décrochage d'une majorité. Il ne s'agit pas de convaincre les militants, mais de faire agir l'essentiel des acteurs.

Puisque la question des apprentissages des élèves est centrale, nous y reviendrons par la dimension individualisation et accompagnement dans un prochain numéro qui paraîtra en mai 2011.

— Annie Mamecier : Ajoutons l'importance de faire évoluer le système d'évaluation. Vous parlez de « progrès timides », mais ce n'est pas le cas de tous les champs disciplinaires et, par ailleurs, il faut composer avec les parents, très attachés par exemple au système de notation. Mais la mise en place du livret de compétences va dans le bon sens et notre revue s'efforce d'être en convergence avec cette amélioration du système éducatif.

Paul Quenet

Rédacteur en chef de la revue  
Administration et éducation

Annie Mamecier

Inspectrice générale  
de l'Éducation nationale  
- sciences de la vie et de la Terre



## Des comptes-rendus d'ouvrages à lire sur notre site

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?rubrique1>

### **Accompagnement à la scolarité : à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire ?**

Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école, Aléas, 2010, 160 pages.

Des chercheurs et des acteurs tentent de répondre aux questions que pose l'existence d'un accompagnement à la scolarité hors école.

### **Arrêtez : vous me faites mal... travailler. Lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale**

Sylvain Grandserre, Chronique sociale, 2010.

En une soixantaine de pages, un pamphlet qui se termine quand même par un appel, probablement sans vrai espoir, à ce que le ministre travaille « à ce que l'école soit un espace apaisé où chacun, petit ou grand, trouve sa place et un projet d'évolution ».

### **À l'origine de la réussite, des parents motivants**

Jacques André, L'Harmattan, 2009.

Un livre de « vulgarisation » qui remplit son pari : tout en mettant au jour les aberrations d'un système éducatif anxigène, redoublant les effets nocifs d'une attitude parentale souvent inadéquate, il donne au lecteur – parent ou enseignant – de multiples raisons de reprendre confiance et des pistes concrètes d'action.

### **Parents et profs d'école. De la défiance à l'alliance**

Sous la direction de Dominique Sénore, Chroniques sociales, 2010.

Trois témoignages de professeurs des écoles qui permettent d'aller bien au-delà de discours convenus sur les relations école-parents et qui esquissent ce que pourrait être une vraie « alliance », un partenariat apaisant, valorisant et efficace, pour une école plus démocratique.

### **École et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Parcours et témoignages**

Ahmed Ghouati, L'Harmattan, 2009, 226 pages.

Un ouvrage qui donne la parole à des instituteurs, venus en Algérie dans les « écoles du bled » lors des années 50 et restés fidèles à une certaine conception de la république. Et une évocation d'autres ouvrages sur la période par Françoise Lorcerie.

### **Aspects théoriques et pratiques du changement scolaire en éducation**

Richard Étienne, Éditions universitaires européennes, 2010

Dans cet ouvrage, notre ami Richard Étienne livre quelques réflexions à partir de ses recherches, selon quatre grands thèmes : la nature de l'éducation scolaire ; sa complexité ; les jeux et les enjeux des personnes et des groupes qui la concernent ; la question du langage dans cette éducation. Et une grande question : comment penser le changement en éducation ?

# Cahiers pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Tél. : 01 43 48 22 30

Fax : 01 43 48 53 21

E-mail : [crap@cahiers-pedagogiques.com](mailto:crap@cahiers-pedagogiques.com)

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Site Internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective

- sans simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes ;

- sans tabous, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions ;

- sans dogmatisme, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun ;

- sans déférence, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, quelle que soit son ancienneté, dans le respect des points de vue, qui ouvre à d'autres possibles, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap), l'association qui les publie. Adhérer au Crap-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser. Rejoignez-nous !

**Directeur de publication : Laurent Nembrini**

**Rédacteur en chef chargé de la revue : Patrice Bride**

**Rédacteur en chef chargé du site : François Malliet**

**Responsables de rubriques :**

- **Communiqués et Actualités éducatives** : Nicole Priou

- **Des livres pour nous** : Jean-Michel Zakhartchouk

- **Et chez toi ça va ?** : Hélène Eveleigh

- **Faits & idées** : Élisabeth Bussienne

- **Il ya 30 ans dans les Cahiers** : Yannick Mével

**Comité de rédaction** : Michèle Amiel • Patrice Bride • Élisabeth

Bussienne • Florence Castincaud • Marie-Christine Chycki

Françoise Colsaët • Jacques Crinon • Richard Étienne

Hélène Eveleigh • Vincent Guédé • Sylvie Grau • Régis Guyon

Anne Hiribarren • Françoise Lorcerie • François Malliet

Pierre Madiot • Yannick Mevel • Laurent Nembrini

Raoul Pantanella • Nicole Priou • Michel Tozzi • Christine Vallin

Jean-Michel Zakhartchouk

**Bureau du Crap** : Président : Philippe Watrelot

Trésorier : Jean-Michel Faivre. Autres membres : Jean-Michel

Zakhartchouk, Régis Guyon, Philippe Pradel, Florence Castincaud

**Correspondants académiques du Crap** : Aix-Marseille : Alain Zamaron • Amiens : Rémi Duvert • Besançon : Xavier Pichetti •

Bordeaux : Marie-France Ravier • Clermont-Ferrand : Réjane Lenoir • Grenoble : Évelyne Chevigny • Guadeloupe : Judith Salin •

Lille : Véronique Vanhaesebrouck • Lyon : Roxane Caty-Leslé • Montpellier : Brigitte Cala • Nancy : Gilles Gosserez • Nantes : Florence

Daniaud • Nice : Hervé Dupont • Paris : Nicole Priou • Poitiers : Nathalie Bineau • Reims : Régis Guyon • Rennes : Chantal Picarda •

Strasbourg : Robert Guichenuy • Versailles Nord : Annie Di Martino • Versailles Sud : Florence Grouasil • Belgique : Xavier Dejemeppé

pour envoyer un courrier électronique, écrire à : [prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com](mailto:prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com)

## Ils soutiennent les Cahiers

Le comité de parrainage des *Cahiers pédagogiques* rassemble des amis de notre revue, des personnalités du monde éducatif qui nous accompagnent régulièrement, par l'écriture ou la participation à nos manifestations, qui souhaitent manifester leur attachement à nos publications et aux idées qu'elles défendent.

Constituer un lieu de rencontres et d'échanges entre praticiens de l'école, de la maternelle à l'université, un espace d'élaboration et de promotion des idées pédagogiques, a toujours été la vocation des *Cahiers*, du Crap. Si nous nous abstenons d'excès de déférence, si nous ne référons pas à des théories ou des conceptions précises en didactique et en pédagogie, nous attachons un intérêt tout particulier aux travaux et aux points de vue de ces personnalités, et nous les remercions de leur soutien.

Jean-Louis Auduc - François Audigier - Anne Barrère - Christian Baudelot - Francine Best - Alain Bouvier - Dominique Bucheton - Anne-Marie Chartier - André De Peretti - Michel Develay - François DUBET - Roger-François Gauthier - Violaine Houdart - Philippe Joutard - Claude Lelièvre - Danièle Manesse - Philippe Meirieu - Hubert Montagner - Jean-Pierre Obin - Claude Pair - Philippe Perrenoud - Eirick Prairat - Antoine Prost - Patrick Rayou - Vincent Troger - Anne-Marie Vaillé - Agnès Van Zanten

Pour commander des numéros : Voir bulletin de commande au verso. Depuis le n° 360, les numéros épuisés sont disponibles au format pdf en téléchargement sur notre site (5,00 euros). Pour accéder au catalogue complet, consulter notre secrétariat ou notre site Internet <http://www.cahiers-pedagogiques.com>



# Abonnement aux Cahiers pédagogiques

► Nous proposons également des formules d'abonnement au format numérique (revue en PDF disponible en téléchargement), ou encore au double format numérique/papier : consulter notre site.



Tarifs 1<sup>er</sup> abonnement aux *Cahiers pédagogiques*, incluant une remise de 12 € : cochez la case correspondant à votre choix

	Individuels	Établissements scolaires, médiathèques
1 <sup>er</sup> abonnement France métropolitaine	40 euros	46 euros
1 <sup>er</sup> abonnement Outre-mer	49 euros	55 euros
1 <sup>er</sup> abonnement UE	56 euros	62 euros
1 <sup>er</sup> abonnement hors UE	72 euros	78 euros

## Programmation 2009-2010 :

Sept.-oct. : L'entrée en 6<sup>e</sup> • Nov. : Travailler par compétences • Déc. : Les questions sensibles à l'école • Jan. : L'éducation au développement durable : comment faire? • Fév. : Le cycle 2 et les apprentissages fondamentaux • Mars : Dans nos classes, des élèves en difficulté • Avril-mai : Faire vivre le groupe classe • Juin : Internet et pratiques collaboratives

**Veillez nous indiquer (en bas, à gauche) un numéro de téléphone et/ou une adresse électronique pour vous contacter.**

### AUTORISATION DE PRÉLÈVEMENT

N° ÉMETTEUR NATIONAL : 444 110

J'autorise l'établissement teneur de mon compte à prélever sur ce dernier tous les prélèvements ordonnés par le créancier désigné ci-dessous. En cas de litige sur un prélèvement, je pourrai en faire suspendre l'exécution sur simple demande à l'établissement teneur de mon compte. Je réglerai le différend avec le créancier.

Nom et adresse du créancier :

Crap-Cahiers Pédagogiques,  
10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Réf : DK.444110.06041.28882940

### Modalités de paiement :

- Chèque postal ou par chèque bancaire en Euro (sauf Eurochèques) à l'ordre du Crap-Cahiers *pédagogiques*.
- Virement administratif (pour établissements et institutions).
- Mandat postal international ou virement à notre compte bancaire CCM Paris pour les commandes hors U.E.
- Par carte de crédit sur notre site Internet : [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)
- Par prélèvement : pour la France métropolitaine seulement (voir formulaire ci-contre). Je m'abonne pour un an (8 numéros). Prélèvement trimestriel sur mon compte bancaire ou postal. Je remplis l'autorisation ci-dessous et je joins un RIB ou un RIP. L'abonnement sera renouvelé par tacite reconduction pour un an. Si je ne veux pas poursuivre mon abonnement, j'écrirai au Crap-Cahiers *pédagogiques* deux mois avant l'échéance.

### TITULAIRE DU COMPTE À DÉBITER :

NOM : .....

PRENOM : .....

ADRESSE : .....

CODE POSTAL : ..... VILLE : .....

### NOM ET ADRESSE DE L'ÉTABLISSEMENT TENEUR DU COMPTE À DÉBITER :

NOM : .....

ADRESSE : .....

CODE POSTAL : ..... VILLE : .....

Remplir impérativement cette partie qui sera expédiée à votre banque.

DÉSIGNATION DU COMPTE À DÉBITER :

Signature :

CODE BANQUE	CODE GUICHET	N° DE COMPTE	CLE RIB

N'oubliez pas de joindre un RIB ou un RIP

## Adhésion au Crap

J'adhère au Crap-Cahiers *pédagogiques* et verse la somme de 25 € par chèque.

**Offre adhésion + abonnement : 65 € (France métropolitaine).**  
UE : 81,00€ • DOM-TOM : 74,00€ • Hors UE : 97,00€

Je ne souhaite pas adhérer, mais je voudrais recevoir par courriel la Lettre d'information mensuelle du Crap-Cahiers *pédagogiques*.

Merci de remplir le formulaire ci-dessous et de l'envoyer avec votre règlement à : Crap-Cahiers *pédagogiques*, 10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Nom : .....

Prénom : .....

Adresse postale : .....

Adresse électronique : .....

Téléphone : .....

## Pour commander des numéros :

(Cf. catalogue sur notre site)

N° et titre : .....

Montant : ..... € x (.....) = .....

### Frais de port par exemplaire :

France : de 1 à 3 : 1,60 € – plus de 3 : 1,00 €

Outre-mer, UE : de 1 à 3 : 3,60 € – plus de 3 : 2,60 €

Hors UE : de 1 à 3 : 4,80 € – plus de 3 : 3,40 €

Frais de port : ..... € x (.....) = .....

TOTAL (montant+ frais de port) : .....

N'oubliez pas d'indiquer, ci-contre, vos coordonnées.

## Colloque

# Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école

Lundi 25 et mardi 26 octobre 2010  
Paris, mairie du 20<sup>e</sup>

Aider, accompagner pour mieux apprendre,  
mais aussi apprendre à se passer d'aide,  
à devenir autonome : vaste défi!

Comment mettre en place des temps spécifiques  
pour les élèves qui en ont le plus besoin,  
sans que ce soit une mise à l'écart?

Comment aider les élèves en dehors de l'école,  
sans dédouaner pour autant l'école de sa propre  
responsabilité?

Bref, comment rendre l'aide et l'accompagnement  
pédagogique efficaces? À l'heure de la mise  
en place du socle commun de connaissances  
et de compétences à l'école et au collège,  
de la réforme du lycée, une question à travailler!



Conférences, tables rondes, reportages, ateliers avec témoignages d'acteurs :

- Comment accompagner hors l'école?
- Comment prendre en compte les élèves dits « à besoins particuliers »?
- Comment prendre en compte les familles?
- Comment le travail par compétences peut-il être « aidant »?
- Quelle personnalisation de l'aide? L'exemple des PPRE
- Comment organiser l'entraide?
- Quel accompagnement au lycée?

Programme détaillé sur notre site [www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)

Entrée libre - Inscription souhaitée auprès du Crap-Cahiers pédagogiques  
10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21  
[crap@cahiers-pedagogiques.com](mailto:crap@cahiers-pedagogiques.com)

mairie **20**  
paris

E&D

Education & Devenir



Ce colloque est organisé  
en partenariat avec  
Éducation & Devenir  
et la mairie du 20<sup>e</sup>  
arrondissement de Paris.