

## DE L'IMPORTANCE DE LA COMPRÉHENSION DES CONSIGNES

### BASE DE LA CONSTRUCTION DES APPRENTISSAGES

1

#### Un constat paradoxal:

Depuis leur entrée dans le système scolaire, les élèves doivent exécuter sans cesse des consignes dans toutes les disciplines au travers d'énoncés d'exercices, de questionnements, de sujets d'évaluation, ou même d'examen. Pourtant, il arrive très souvent que les consignes ne soient pas suivies !

Est-ce parce que les élèves ne savent pas lire ce qui leur est demandé ? Ou est-ce qu'ils ne comprennent pas ce que l'on attend d'eux ?

On peut aussi, s'interroger sur l'élaboration des consignes de la part des enseignants.

#### Qu'est-ce qu'une consigne ?<sup>1</sup>

« **CONSIGNE:** Ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. »

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

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

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

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

<sup>1</sup> Françoise RAYNAL & Alain RIEUNIER- *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*- ESF éditeur-1997

## Des témoignages sur le problème des consignes extrait de site Le café pédagogique

Par Adeline Sontot

« Ils ne savent pas respecter une consigne. Ils ne savent pas lire une consigne. C'est vrai, on a remarqué cela lors des examens. Il faut les lire avec eux, il faut leur expliquer. Normalement, nos consignes sont justement faites de telle sorte qu'on ne soit pas obligé de les leur expliquer ! Je crois que si on n'intervenait pas, mes collègues et moi, ce serait une fameuse catastrophe ! Donc, je me dis qu'il y a quand même un problème : est-ce qu'ils ne font pas de compréhension à la lecture en primaire ? Ils ne lisent pas assez, je suppose. Je ne sais pas ! Par exemple, on leur demande un nom, ils mettent un nombre. Vous leur demandez une date, ils vont vous mettre le lieu de naissance. Ce sont des choses aussi aberrantes que ça »

« Comprendre la question pose problème parce que, bien souvent, les élèves ne lisent pas ce qu'on demande alors ils répondent à côté parce qu'ils ne comprennent pas. Donc c'est aussi une question de français mais qui se répercute dans le cours de math. Ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande. »

« Le problème est qu'ils ne comprennent pas les consignes en général, que ce soit en français, en histoire ou en math. Il s'agit d'un manque d'attention portée à la lecture et à la compréhension de la consigne ».

« Ils ne prennent pas la peine de lire. Je crois qu'ils sont peut-être peu habitués à lire maintenant et alors ils croient savoir, ils croient reconnaître quelque chose, ils foncent sans voir quelles sont les consignes et ce qu'on leur demande. (...) C'est vraiment ça, c'est le fait que les élèves ne sont pas concentrés, et c'est la compréhension à la lecture aussi qui ne va pas, même dans le cours de math. »

### Mon expérience personnelle : analyse de situation

**Classe concernée** : Classe de MOREA (élèves qui passent leur BEP pour la 3<sup>ème</sup> fois)

**Discipline** : Mathématiques

**Thème** : Les pourcentages (directs, indirects, successifs, par tranches)

Les élèves de cette classe ont des difficultés pour mobiliser des stratégies de compréhension (gros manque de confiance en eux principalement) qui les amènent à se représenter la tâche proposée et donc à en saisir le sens pour tenter d'y répondre.

Pendant les séances de cours, je m'assure donc que tous les élèves comprennent bien ce que j'attends d'eux en les faisant reformuler entre pairs, en leur demandant à quels savoirs ils doivent faire appel pour répondre à la question posée, et donc quelles stratégies ou méthodologies ils sont sensés mettre en œuvre. À l'issue des cours, tout le monde était rassuré :

- les élèves « savent faire » et ont acquis de plus en plus d'autonomie,
- et moi, l'enseignante qui me contente en fin de cours à passer dans les rangs pour valider ou invalider des réponses, les apprentissages commencent à se structurer.

Tout naturellement, je peux donc annoncer l'évaluation sommative. Cette évaluation a eu lieu sans ma présence : les élèves étaient surveillés par la coordinatrice MGIEN. Je récupère les copies pour les corriger.

Lors de la correction, je m'aperçois que beaucoup de questions auxquelles les élèves savaient répondre en situation de cours sont restées sans réponse. Et là, quel ne fut pas mon étonnement ! J'ai du mal à analyser ces « non-réponses » : est-ce un problème de blocage devant une copie d'examen, un problème de transfert des connaissances, voire d'accumulation des savoirs à mobiliser, etc...

Je décide donc de faire une correction collective de l'évaluation. Et, là, à nouveau je suis étonnée des réponses des élèves : ils savent répondre après les processus de reformulation, d'accompagnement des savoirs à mobiliser.

Je leur demande donc pourquoi, lorsqu'ils sont devant leurs copies, ils ne répondent pas aux questions posées.

Voici leurs réponses : « *ce n'est pas comme avec vous* », « *vous n'êtes pas là* », « *tout d'un coup, je doute et tout se mélange, du coup je ne sais plus et j'abandonne* », « *de toute manière, c'est faux alors c'est la peine d'écrire mon calcul* », « *je lis la question, et je ne vois pas ce qu'on attend de moi* », « *c'est la façon dont les questions sont posées, ça m'embrouille, d'ailleurs au BEP, ça m'a fait pareil* »...

Il ressort de cet échange avec les élèves qu'ils ont tous rencontrés des difficultés d'analyse des consignes proposées, que les consignes les ont immédiatement replongé dans une situation d'échec (bien connue d'eux), et qu'il ont recours à une bonne vieille stratégie que constitue la « non-réponse » celle de l'« évitement ».

C'est pourquoi, j'ai arrêté les cours pour organiser deux séances de remédiation afin de leur donner certaines méthodes pour leur permettre de devenir des « décodeurs » de consignes.

## Travail sur les consignes

Avec le recul, je pense que ce travail est fondamental en mathématiques car les ressentis de ces élèves en difficultés de MOREA sont partagés par la plupart de nos élèves. Or, il me semble judicieux d'accompagner les élèves :

- à mieux saisir ce qui leur est demandé,
- à élaborer un cheminement intellectuel qui leur est propre tout en développant leur sens critique : je ne souhaite pas qu'ils deviennent des « robots » à décoder.
- à relier la consigne proposée à leur processus d'apprentissage : toutes les questions que l'on se pose en situation de classe deviennent les leur lorsqu'ils sont seuls face à une copie d'examen notamment.

Je me suis donc attachée à élaborer un document<sup>2</sup> qui avaient pour objectif de remédier à toutes les difficultés de mes élèves :

- ☞ Particularité d'un nouveau langage celui des mathématiques : vocabulaire singulier,
- ☞ La démarche intellectuelle mise en œuvre : comment on s'y prend ? par quoi on commence ? en vue d'élaborer sa propre stratégie d'apprentissage,
- ☞ Particularités linguistiques : usage de termes polysémiques,

<sup>2</sup> Document proposé à deux séances de cours - Aide individualisée : analyser des consignes et les reformuler – S.Lafaye – 2009- cf. fichier joint.

- ☞ Séquence de compréhension-explicitation-reformulation de consignes non porteuse de sens pour eux visant à les familiariser avec des textes injonctifs,
- ☞ Activité où la réponse est donnée, et à partir de laquelle l'élève doit retrouver la consigne de départ avec ses propres mots, et la reformuler en termes plus académiques.

### Les résultats de ce travail<sup>3</sup>

Les élèves ont trouvé ce travail :

- fastidieux (à court terme) :
  - ils ont eu du mal à reformuler par écrit,
  - polysémie des termes : comment sait-on ce qu'on attend de nous ?
  - rôle du contexte des apprentissages scolaires : en cours de maths : on fait des maths pas du français !
- mais très utile (à moyen terme) :
  - Les élèves ont de moins en moins recours à la stratégie de « non-réponse », voire écrivent même « *je ne comprends pas la question* »,
  - Analyse de mieux en mieux les consignes données, s'auto-critiquent,
  - Les élèves ont pris confiance en eux : quand ils ne savent pas faire, ils demandent à corriger eux-mêmes les questions,
  - Acquièrent petit à petit une méthodologie de lecture et d'analyse des consignes dans toutes les matières. Les collègues de vente, de français ont réinvesti ce travail amorcé en maths avec les spécificités de leurs disciplines.

Les élèves en sont à construire sereinement leurs savoirs disciplinaires car ils ont pu donner du sens aux différents enseignements. « Comprendre ce qu'il est demandé de faire » aide l'élève à apprendre à construire son savoir<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Analyse des séances sur le travail des consignes avec une classe de MOREA fichier joint.

<sup>4</sup> Gérard de VECCHI. *Aider les élèves à apprendre*. Ed.Hachette/Education.2000