

POUR DES CONSIGNES FLOUES

Marie-Michèle CAUTERMAN
Collège de Marquette, IUFM Nord-Pas-de-Calais

Isabelle DELCAMBRE
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3

Depuis longtemps la question des consignes est une préoccupation à *Recherches*. Dans le très vieux numéro 2 (*Français Bien commun*, 1985) Marie-Michèle Cauterman avait écrit avec Bernard Graczyk un article souvent cité, souvent réclaté, « La lecture des consignes », qui analysait des comportements d'élèves dans une situation de compréhension de consignes un peu spéciale et montrait comment les représentations qu'ont les élèves de cette activité peuvent les piéger. En 1987, dans le numéro 6 (*Evaluation*, article repris dans le n° 21 *Pratiques d'évaluation*), Bertrand Daunay et Michèle Lusetti proposaient une démarche de travail où l'écriture de consignes par des élèves, à destination d'autres élèves qui auraient à les appliquer, permet de faire prendre conscience des enjeux communicationnels des consignes et des processus de compréhension que requiert leur lecture.

Ce que nous proposons aujourd'hui est le résultat d'une réflexion commune sur un certain type de consignes que nous sommes amenées à élaborer à des fins d'enseignement/apprentissage dans les lieux professionnels qui sont les nôtres. Loin de souscrire à l'impératif de la clarté, nous prôtons un certain usage de consignes « floues » qui nous semblent particulièrement fécondes en matière d'apprentissage. Certes, il faudra préciser ce que nous entendons par « consignes floues », mais nous commencerons cette réflexion par un voyage dans le passé, à une époque où, nous semble-t-il, ont été élaborés des préceptes pédagogiques qui font toujours partie de notre culture professionnelle.

RETOUR EN ARRIÈRE : LE QUESTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE DANS LES I.O. DE 1938

L'idée qu'une bonne consigne est une consigne claire est issue d'une très ancienne réflexion sur l'efficacité du questionnement didactique. Les Instructions Officielles pour l'enseignement secondaire de 1938¹, qui n'ont jamais été réellement appliquées vu les événements qui ont bouleversé la France dans les années suivantes, présentent une réflexion assez élaborée sur la communication pédagogique, sur la nature et les finalités du questionnement magistral.

Cette réflexion n'est pas nouvelle à cette époque-là. On peut relever dans les textes concernant l'enseignement secondaire depuis 1880 toute une série d'incitations, parfois extrêmement fortes, qui visent à promouvoir le dialogue maître-élève en classe. C'est le cas par exemple d'une circulaire de 1922 portant sur « l'interdiction des cours dictés » qui rappelle que cette interdiction avait déjà été formulée dans les I.O. de 1902...

...Or certains professeurs ne s'y conforment plus, puisque les familles se plaignent que, dans de nombreuses classes, les élèves passent la plus grande partie d'un temps précieux à prendre mécaniquement, sous la dictée, des centaines de pages dont la substance se retrouve dans les manuels qu'ils ont à leur disposition. Les professeurs manquent ainsi à leur rôle essentiel, qui est d'éveiller les intelligences, de les exciter, par l'interrogation répétée, à l'étude personnelle et à la réflexion, en même temps qu'ils se privent de leur moyen d'action la plus efficace en s'adaptant par leur parole à la diversité des esprits².

Il faut rappeler qu'à cette époque l'enseignement secondaire était un enseignement de classe, réservé aux fils de la bourgeoisie, sans passerelle avec l'école primaire, l'école pour le peuple, qui s'achevait à 12 ans par le certificat d'études, les petites classes des lycées ou enseignement élémentaire préparant à l'entrée en 6^e à 10 ans ; l'enseignement secondaire était encore partiellement payant et profondément marqué par une culture qui visait à lui garder son caractère élitiste. Ce que l'on peut lire dans les IO depuis 1880 concernant les interactions en classe et qui va culminer dans le texte de 1938, c'est l'émergence d'une forme de dialogue magistral qui vise à donner au professeur l'occasion de se démarquer de la pédagogie primaire laquelle repose essentiellement sur la réalisation d'exercices. Le professeur doit briller par sa parole, par sa faculté à accoucher les jeunes esprits, il doit éviter de reproduire le discours des manuels, il doit par sa culture et la valeur exemplaire de ses cours influencer durablement les élèves qui lui sont confiés³. A. Prost parle d'une nouvelle prééminence du cours magistral parallèlement à l'avènement de la dissertation française. Mais les textes officiels, et notamment celui de 1938, montrent bien qu'il s'agit autant d'un dialogue

1. Les instructions sont datées du 30 septembre 1938 ; elles sont publiées avec les programmes et les horaires chez Bourrelier.

2. Circ. 26 sept. 1922.

3. Cf. A. Prost *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, A. Colin, 1968, 325-335.

magistralement orchestré que de cette forme d'exposé magistral que l'on désigne de nos jours par l'expression « cours magistral ».

Le questionnement magistral est une des méthodes pédagogiques préconisées dans le Préambule des IO de 1938. Son rôle est de « poser des problèmes » :

Lorsqu'on pose à des enfants, même jeunes, des questions même délicates, mais réelles et dont ils sentent la réalité, des questions précises et telles que pour y répondre, il suffise d'ouvrir les yeux et de faire appel à l'expérience personnelle ou au bon sens, on peut être sûr que tous ont à cœur de chercher, que tous se piquent de trouver la réponse.

Ainsi se trouve fondé pédagogiquement « le grand art socratique d'interroger » qui répond aux imprécations de 1922 contre le cours dicté et qui s'appuie sur deux autres principes énoncés dans ces pages : « pas de méthode d'autorité », c'est-à-dire pas d'argument d'autorité dans l'enseignement, les élèves doivent « voir par leurs yeux et penser de leur chef », et « partir de l'expérience accessible à l'enfant », c'est-à-dire pratiquer la « méthode inductive ». S'ensuit un début de réflexion sur la difficulté de cette pratique d'enseignement : toutes les questions ne se valent pas.

Il y a des questions trop générales, des questions vagues, des questions factices ; il y en a surtout que les élèves ne sont pas en état de résoudre par eux-mêmes, faute d'avoir en main tous les éléments de solution. Celles-là ne valent rien.

Voilà qui va donner à des générations de formateurs et d'évaluateurs d'enseignants de quoi alimenter rapports d'inspection et conférences pédagogiques. Une part importante des erreurs ou des non-réponses chez les élèves viendrait de la question posée. La question (ou la consigne) claire est celle qui est censée amener l'élève à « trouver la réponse » ; il semble évident qu'une question vague est plus dangereuse qu'une question précise.

Comme l'interrogation est une des formes de contrôle que le professeur peut exercer sur l'activité des élèves (l'autre étant la correction des travaux écrits), il est important de réfléchir à son efficacité. D'où une typologie des modes d'interrogations : l'interrogation individuelle, les réponses collectives et l'interrogation mobile.

L'interrogation individuelle, trop longtemps ou vainement prolongée, risque de dégénérer en une sorte de dialogue auquel le reste de la classe assiste sans intérêt et sans activité. Il faut que le professeur, pendant qu'il questionne un élève, soutienne l'attention des autres et les fasse entrer dans le jeu au moment voulu.

Danger des réponses collectives

Le professeur pose sa question sans désigner à l'avance de destinataire ; tout le monde cherche, les mains se lèvent ; mais avant de répondre, chacun doit attendre d'y être invité nominativement. Il est bon que le professeur habitue ses élèves à ne pas répondre tous à la fois, « en chœur ». (...) L'interrogation qui sollicite une réponse collective donne l'illusion de

mettre en jeu l'activité de tous les élèves ; en réalité elle ne favorise que les plus décidés et les plus prompts. La classe compte sur eux et leur délègue la parole. Les esprits lents et réfléchis sont éclipsés et réduits au silence. Ce sont toujours les mêmes qui se font entendre.

L'interrogation mobile

Les meilleurs interrogations sont donc en général les interrogations individuelles volantes qui ne s'immobilisent pas sur un seul élève mais passent de l'un à l'autre, après avoir laissé à chacun le temps de la réflexion. (IO 1938, p.23)

Voilà qui sonne très contemporain⁴. Ce qui l'est moins, c'est l'idée que les élèves qui ne parlent pas sont « les esprits lents et réfléchis » ! On est loin ici des problèmes de désaffection, de refus ou d'échec scolaire qui caractérisent notre enseignement secondaire actuel. Cependant si les élèves ont changé, il ne semble pas que les préceptes sur les modes de communication pédagogique aient évolué d'autant. Qui ne s'est pas entendu conseiller un jour ou l'autre de mieux contrôler le type de questions posées ou l'organisation des échanges dans le cadre de ce qu'on l'on appelle le « cours dialogué » ?

Interrogation mobile, question précise visant à mettre l'élève sur le chemin de la réponse (seule et unique, attendue par le professeur), voilà qui caractérise encore un nombre extrêmement abondant de cours, quels que soient la matière, l'objet d'apprentissage et le niveau d'études.

CONSIGNE CLAIRE ET ÉVALUATION SOMMATIVE

A ces modalités d'interrogation orale visant à faire suivre aux élèves des voies toutes tracées correspondent, pour l'écrit, des consignes précises comme celles que l'on trouve dans les manuels de lecture en usage au collège. On peut penser à des consignes concises appelant des réponses tout aussi concises, comme celles qui demandent de « relever des mots, des expressions qui montrent que... », mais aussi à des consignes où le souci de clarté se traduit par une sorte d'enflure du libellé :

(A propos d'un extrait de *L'Enfant* de Jules Vallès) :

Dans le passage qui commence par « J'ai le coeur brisé » (l. 23) et qui finit à « il me dit d'allumer un bon feu et de me réchauffer » (l. 52), se mêlent des références au monde exotique de Robinson et des renvois au monde réel de Jacques, le jeune lecteur.

Sous forme d'un tableau à deux colonnes, vous établirez la liste des mots ou expressions qui évoquent ces deux univers.

4. Voir par exemple les travaux de R. Sirota (*L'école primaire au quotidien*, PUF, 1988) qui analyse les échanges entre maître et élèves dans des classes de CM1 et montre les différents réseaux de communication que le cours dialogué contribue à créer.

Ce qui préside à l'élaboration de telles consignes, c'est l'analyse par un expert du texte étudié, en l'occurrence le repérage dans le paragraphe concerné de l'intrication de deux univers fictionnels ; l'élève, lui, n'a pas à découvrir cet effet de brouillage, ni à s'interroger sur son sens, il a à « démêler » le texte, pour confirmer la lecture de l'expert. Comme dans le cours dialogué, c'est la réponse attendue qui informe la question ; les précisions de la consigne tentent d'empêcher l'élève de s'égarer. S'il ne réussit pas, c'est qu'il n'a pas compris. Mais pas compris quoi ? Le sens des termes de la consigne ? le sens du texte ? le sens de la tâche ? Nous y reviendrons.

En matière d'écriture, le souci de clarté se traduit, plus encore qu'en lecture, par un appareil d'expansions, de précisions, de sous-consignes diverses. Au point qu'Alain Trouvé⁵ distingue le sujet et les consignes qui l'accompagnent, elles-mêmes classées en deux catégories, les « consignes inductrices » et les « consignes techniques ». Pour Alain Trouvé, ces « recommandations complémentaires » adjointes au sujet, lui-même limité « aux indications essentielles », permettent d'éviter que, face au sujet « Imaginez une ville irréaliste », un élève ne rende une « copie narquoisement rebelle : C'est fait, mais je ne vous dirai pas laquelle. Elle est si jolie que je préfère la garder pour moi. » Plus sérieusement, on peut lire dans ce dispositif la volonté de l'enseignant d'obtenir le type de production conforme à ce qu'il attend, conforme aux critères d'évaluation qu'il a fixés lorsqu'il a choisi ou élaboré le sujet.

L'exemple qui suit, issu d'un manuel de 5^e, est certes caricatural, mais il a le mérite de nous permettre de pointer plusieurs problèmes :

Dans la fable de La Fontaine intitulée *La Besace*, l'auteur ne donne la parole qu'au singe. Imaginez ce qu'auraient pu dire l'Ours, l'Éléphant et la Fourmi à Jupiter pour défendre leur espèce et pour critiquer les autres animaux de la création.

- Vous rédigerez un dialogue que vous introduirez par une courte phrase.
- Les animaux parleront à tour de rôle pour se défendre des défauts dont on les accuse puis ils vanteront leur espèce et ils en critiqueront une autre.
- Chaque animal emploiera un registre de langue différent : l'Ours emploiera le registre du langage familier sans pour autant être vulgaire. L'Éléphant se servira du langage courant. Quant à la Fourmi qui est une Dame, elle utilisera le registre soutenu.
- En guise de conclusion, vous imaginerez une réplique de Jupiter mettant fin au combat.

L'exemple est intéressant en raison de la quantité et de l'hétérogénéité des « consignes » (précédées de tirets) qui complètent le « sujet ». On peut considérer que « Vous rédigerez un dialogue » explicite ce qui est implicite dans « Imaginez ce qu'auraient pu dire l'Ours etc. » Même chose pour « Les animaux parleront à tour de rôle » (on voit d'ailleurs difficilement comment on pourrait faire autrement à l'écrit). Il est évident en revanche que la commande d'utilisation de registres de langue différents n'est pas intrinsèquement liée au sujet ; c'est une injonction à appliquer le cours de grammaire. De ce point de vue, cet exemple illustre magnifiquement ce que

5. *Enseigner l'expression écrite et orale*, Nathan 1990.

Jean-François Halté⁶ appelle « une bonne intégration des données de l'institution » : « Pour celle-ci en effet, la rédaction est le couronnement des activités de français. [...] La rédaction est le lieu où tous les apprentissages s'investissent. » S'investissent... et s'évaluent. Les « consignes » qui expansent le sujet anticipent les critères d'évaluation des productions. A l'instar des questions du cours dialogué et des questions de lecture, conçues pour amener l'élève à produire les réponses attendues, les indications précédées de tirets de l'exemple ci-dessus correspondent à un texte quasi écrit par l'enseignant : comment expliquer autrement le dernier alinéa (« En guise de conclusion vous imaginerez une réplique de Jupiter mettant fin au combat ») ? On pourrait très bien imaginer une autre fin... Et devant les produits trop éloignés de ses attentes, l'enseignant, perplexe, se reprochera des consignes « pas suffisamment claires »...

Le souci de définir le produit attendu, d'explicitier la norme par rapport à laquelle l'écrit de l'élève sera évalué apparaît dans cet autre exemple, tiré d'une évaluation de début de 2nde :

Romans ou journaux ou bandes dessinées : que préférez-vous lire ? Vous justifierez votre réponse.

Votre réponse comportera :

- une introduction,
- un développement, organisé en paragraphes, reposant sur au moins trois arguments, illustrés chacun par un ou des exemples précis,
- une conclusion.

Toutefois, les clarifications nous paraissent plus légitimes ici que dans le sujet précédent (*La Besace*) : la norme sous-jacente correspond moins à un texte que le professeur aurait en tête qu'à un modèle scolaire, celui de la discussion (ou dissertation), dont il est normal et nécessaire d'énoncer les règles à ce moment ; c'est même le moins qu'on puisse faire, dans ce contexte de l'évaluation de début de seconde, pour aider les élèves à se représenter le produit attendu. Cependant si, pour reprendre l'expression de M.-L. Rouquette, écrire c'est résoudre un problème mal défini⁷, décrire les propriétés du texte attendu n'est pas une aide suffisante.

Ce dernier exemple montre que, du point de vue de l'enseignant, les consignes claires ont partie liée avec l'évaluation sommative, avec la conformité à une réponse attendue, à une norme, avec la vérification d'acquis. Or enseigner, ce n'est pas seulement placer les élèves dans des situations d'évaluation sommative ; c'est d'abord les placer dans des situations d'apprentissage.

Du point de vue de l'élève, la prise en compte de consignes nécessite un important travail de décryptage et d'élaboration de stratégies de résolution. Aucune consigne, même claire, n'est exempte d'une dose d'implicite. A quoi tient la compréhension (ou la non-compréhension) de consignes ? A la compréhension des mots qui la constituent ou à l'identification de la tâche et des procédures qui seront à réaliser et à mettre en

6. « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques* n° 44, décembre 1984.

7. « La résolution de problèmes mal définis », *Bulletin de Psychologie* T. XXXII n° 340, p. 697-700.

oeuvre ? C'est ce que nous allons voir maintenant à la lumière d'une étude de M. Grangeat.

EXPLICITE ET IMPLICITE DANS LES CONSIGNES

M. Grangeat⁸ travaille sur les types de consignes utilisées dans l'évaluation nationale proposée à l'entrée en 6^e en 1993. Cette étude est intéressante pour notre propos en ce qu'elle élabore une typologie des consignes données en français et en mathématiques à laquelle sont confrontés ensuite les résultats des élèves. L'objet est de déterminer quels sont les types de consignes les mieux réussies, celles qui posent le plus de problème, etc.

M. Grangeat détermine trois grandes activités mentales mises en jeu par les consignes, Repérer, Appliquer et Chercher, et deux modalités pour chaque activité mentale : la modalité explicite et la modalité complexe. Ainsi, l'activité *Repérer* consiste à sélectionner un élément ou à relier un élément à une classe. Sous la *modalité explicite*, il s'agit par exemple de « relever une expression qui remplace le mot football dans le texte ». L'élève la trouvera dans la phrase du texte d'appui : « Avec Morad, les pupilles s'entraînent à la pratique du ballon rond », phrase située au milieu de ce texte où l'on parle par ailleurs de terrain de football, du « Red Star, le club professionnel de la Seine-Saint-Denis », de match et de buts marqués. Sous la *modalité complexe*, l'activité *Repérer* consiste par exemple à « recopier les mots ou expressions qui ont aidé à trouver le sens de clepsydre ». L'élève doit ici également faire des opérations de sélection mais qui reposent sur des opérations plus nombreuses que précédemment et surtout non explicitées dans l'énoncé : d'abord se poser la question (« quel est le sens de clepsydre ? »), ensuite postuler qu'il peut le trouver en cherchant dans le contexte des éléments à mettre en relation avec ce mot pour en déterminer le sens (soit la phrase « Il avait pris l'habitude d'arrêter chaque fois la clepsydre parce qu'il n'y avait plus d'heure, ni d'emploi du temps au fond de la grotte »), en l'occurrence donc construire une double inférence qui extrait des expressions négatives (« arrêter la clepsydre », « il n'y avait plus d'heure ») et de la relation causale l'idée qu'une clepsydre est une horloge, enfin faire le choix de répondre à la consigne en ne donnant pas le sens du mot mais en recopiant simplement les « mots ou expressions qui l'ont aidé à trouver le sens ».

Les deux modalités explicites et complexes s'opposent ainsi en ce que la modalité explicite renvoie à des procédures de traitement simple (ballon rond est une paraphrase lexicale de football, l'un peut remplacer l'autre indifféremment, il s'agit d'opérer une substitution paradigmatique) et se réalise dans des consignes où toutes les données nécessaires à la réponse sont indiquées de manière explicite (ainsi pour l'opération *Appliquer – modalité explicite* on trouvera une consigne du genre « récris la phrase suivante (Pierre Etienne a débuté à Paris) à la forme négative ») ; au contraire, la modalité complexe est dite complexe et non pas implicite parce que, selon les cas, la consigne renvoie à une procédure de traitement simple mais sous-entendue, ou elle est

8. M. Grangeat « Tirer parti de l'évaluation d'entrée en 6^e » *Revue Française de Pédagogie* n° 115, 89-98.

composée de plusieurs procédures simples dont certaines peuvent être de plus sous-entendues (voir l'exemple de clepsydre ci-dessus qui engage une opération de mise en relation syntagmatique plus complexe que la précédente). Dans ce cas, l'élève doit analyser l'énoncé et déterminer une stratégie de réponse.

M. Grangeat précise que la modalité explicite ne renvoie pas forcément à des consignes simples (voir par exemple dans l'opération *Chercher – modalité explicite* la consigne suivante : « Pour écrire son article, le journaliste a posé des questions à Pierre Etienne. Imagine l'une des questions qu'il a posées pour écrire le premier paragraphe. ») et que la modalité complexe est surtout caractérisée par le fait que l'élève a le choix entre plusieurs procédures possibles et qu'il doit donc avoir un temps de recul pour planifier son action afin de répondre.

Les deux autres activités mentales isolées par M. Grangeat sont donc Appliquer et Chercher : dans le premier cas, il s'agit essentiellement d'appliquer une règle sur des éléments repérables dans le contexte, mais à la différence de Repérer, la réponse n'est pas dans l'énoncé : ainsi il n'est pas dit ce qu'est la forme négative, de même on demandera de compléter les trous d'un texte avec des déterminants (article, adjectif démonstratif, adjectif indéfini) sans donner idée de ce que sont ces petits mots (*Appliquer – modalité complexe*). L'opération Chercher désigne en fait des situations où l'élève doit mobiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes. Ainsi il est demandé de choisir, dans une liste de quatre, un titre permettant de résumer une histoire donnée à lire (*Chercher - modalité complexe*).

Les exemples choisis dans l'évaluation Français pour illustrer cette typologie montrent qu'un autre critère, non explicité par M. Grangeat, permet de différencier les deux modalités, à savoir la longueur du texte qui doit être soumis à l'analyse. Si la consigne porte sur un mot, une phrase ou un paragraphe elle a plus de chance d'être considérée comme explicite (à condition bien sûr qu'elle soit effectivement explicite) que si elle porte sur une tranche de texte plus importante. C'est notamment sensible dans l'opération Chercher où la consigne dite explicite (retrouver la question sous-jacente à un paragraphe) n'est pas plus simple que le choix d'un titre à fonction de résumé (consigne dite complexe). Par ailleurs cette dernière consigne est tout autant explicite que la précédente, mais elle est dite complexe car vraisemblablement elle induit davantage d'opérations de compréhension que celle qui porte sur un paragraphe. On voit qu'il n'est pas simple de construire une telle typologie.

Quoi qu'il en soit des critiques qu'on peut lui opposer, les résultats recueillis sont fort intéressants. M. Grangeat a dépouillé les cahiers d'évaluation de neuf classes de 6^e ZEP. Il montre que la réussite sous la modalité explicite est supérieure à la réussite sous la modalité complexe et que cette dernière est dépendante de la première. Les élèves qui réussissent face à une consigne complexe réussissent aussi à la consigne explicite correspondante. Ces résultats sont grosso modo identiques dans les deux disciplines et pour les opérations Repérer et Appliquer. Ils se différencient pour l'opération Chercher : les élèves qui échouent dans cette opération ne sont pas aidés par une consigne explicite. C'est l'opération de résolution de problème elle-même qui semble la plus difficile. Un élève sur deux seulement est capable de chercher en mobilisant ses connaissances.

Ce que l'on peut tirer de ces résultats succinctement résumés semble conforter le fait que ce qui est difficile dans la compréhension de consigne, c'est moins la compréhension de la consigne elle-même que la compréhension ou l'anticipation des tâches à accomplir, désignées explicitement ou non dans le libellé. La réussite à une consigne est plus une affaire de compréhension de la tâche qu'un problème de compréhension linguistique des mots ou des énoncés qui la constituent. Si tel était le cas les opérations de type Chercher devraient être aussi bien réussies sous la modalité explicite que les opérations Repérer ou Appliquer. Une des difficultés posées majoritairement par l'opération de type Chercher est l'élaboration d'une stratégie de résolution de la tâche impliquant d'identifier diverses procédures et de faire un choix parmi celles qui pourraient paraître les plus efficaces ou pertinentes. Nous voyons là un argument intéressant à l'appui de notre intérêt pour les consignes floues qui obligent et entraînent les élèves à formuler les opérations et les stratégies, à l'inverse de consignes précises, ciblées et détaillées qui laissent à l'élève un rôle passif d'exécution.

DÉTOUR : LES CONSIGNES DANS LE MONDE DU TRAVAIL

A ce stade de la réflexion il peut être intéressant de faire un détour dans le monde du travail où les consignes sont omniprésentes. Elles sont l'apanage de ce qu'on appelle l'organisation du travail qui planifie et prévoit les tâches, les gestes, les contrôles, etc., à accomplir pour qu'il y ait production selon les objectifs déterminés, tout en tenant compte des contraintes de sécurité ou des risques pour la santé de l'opérateur. De nombreuses disciplines, au sein des sciences humaines, sont impliquées dans l'analyse du travail. Dont l'ergonomie⁹ et la psychodynamique du travail qui analysent le rapport de l'individu au travail, la façon dont le travail est vécu, pensé, agi par ceux qui sont à la production. « Ces disciplines construisent la réalité du travail en se plaçant du point de vue des opérateurs (...) elles s'efforcent de rendre compte de l'activité réelle des opérateurs et de mettre à jour ce qu'ils mobilisent de leur psychisme, de leur affectivité et de leur intelligence pour répondre aux exigences de la tâche »¹⁰.

L'ergonomie utilise ainsi l'opposition entre travail prescrit et travail réel pour désigner l'écart entre ce que prévoit l'organisation du travail et ce qu'un opérateur réalise quand il travaille. « Le travail, c'est la mobilisation des hommes et des femmes face à ce qui n'est pas prévu par la prescription, face à ce qui n'est pas donné par l'organisation du travail »¹¹. Il ne suffit pas d'appliquer les consignes, travailler

9. L'ergonomie dite « de langue française » naît dans les années 70 au CNAM avec l'objectif d'analyser le travail (à savoir l'activité, les conditions dans lesquelles elle est réalisée et ses conséquences) de manière à le transformer. Elle donne une grande importance à la verbalisation des opérateurs : c'est dans ce cadre que P. Vermersch élabore sa méthodologie des entretiens d'explicitation. Elle donne aussi une grande importance à la négociation avec tous les acteurs de l'entreprise (opérateurs, maîtrise, direction) sans l'adhésion desquels on ne peut envisager une transformation effective du travail. Cf. D. Cru (1992) « Le statut de la parole en ergonomie et en psychopathologie du travail » *Revue de médecine du travail*, n° 5, 255-259.

10. Guy Jobert (1993) « Les formateurs et le travail. Chronique d'une relation malheureuse » *Education Permanente* n° 116, 17.

11. P. Davezies « Eléments de psychodynamique du travail » in *Education permanente*, n° 116, 1993.

implique toujours de sortir de l'exécution pure et simple. P. Davezies (ibid.) montre que cet écart est rendu particulièrement visible lorsqu'on décide de remplacer les hommes par des machines. « Très généralement on s'aperçoit que la machine marche mal. Se révèle alors tout le travail inaperçu qu'assuraient les opérateurs et que la machine n'est pas capable de faire ». En effet les consignes sont des prescriptions extérieures, des listes de tâches juxtaposées, qui les décrivent hors de leur contexte physique et social et sans référence au rapport subjectif des opérateurs à l'activité, qui ne rendent pas compte, donc, de la réalité du travail. Les consignes sont de plus données pour une situation type qui ne se présente en fait jamais. Or le travail n'est pas une activité d'exécution mais la capacité de se mobiliser pour faire face à des situations imprévues. « L'intelligence du travail, c'est l'intelligence de ce qui n'est pas maîtrisé » (P. Davezies, ibid.). Pour faire face à l'inattendu, le sujet doit faire appel à ses ressources propres, il doit « tenir compte d'un monde beaucoup plus complexe que le monde " idéal " prévu par les consignes » (ibid.), il doit inventer.

On peut concevoir de ce fait qu'aucune liste de tâches ne peut être exhaustive, et que même, donner trop de consignes peut empêcher l'opérateur de penser, de mettre en oeuvre cette invention dans la tâche, l'intelligence rusée qui caractérise le travail réel.

Ainsi, dans le domaine de la psychopathologie du travail (ou psychodynamique), Christophe Dejours¹² analyse, entre autres, le phénomène de l'ennui qui surgit dans les services de surveillance ou de maintenance des industries nucléaires ou pétrochimiques, ennui qui peut être source de danger (interne et/ou externe à l'usine elle-même) de par la moindre efficacité du travail et source de souffrance pathogène pour les opérateurs eux-mêmes. Il se situe dans le même contexte théorique que ce qui est présenté ci-dessus : le travail est ailleurs que dans l'application des procédures prescrites.

Nous présentons succinctement son étude sur la souffrance¹³ au travail dans un service de maintenance d'une centrale nucléaire. Chaque unité de travail dispose d'une check-list indiquant les opérations à exécuter, les outils à utiliser, les vérifications terminales à faire. Mais la multiplication des consignes engendre ou l'ennui dans le travail (le travail devient mécanique, l'opérateur ne réfléchit plus) ou l'incapacité de les appliquer toutes : « l'exécution stricte des modes opératoires prescrits conduirait en effet à des incohérences, à des pertes de temps et d'argent, voire dans certains cas à des impossibilités matérielles. Car le cahier des charges superpose une telle quantité de consignes, qu'à vouloir les respecter toutes, il deviendrait quelquefois impossible de faire le travail. Mener à bien un chantier implique donc de réaménager l'organisation prescrite du travail ». Pour des raisons déontologiques, il ne donne pas d'exemples précis. Mais il montre que l'écart entre travail prescrit et travail réel repose ici sur des « sorties de la légalité », sur des « prises de risque », sur une « tricherie inévitable »

12. C. Dejours (1992) « Pathologie de la communication. Situation de travail et espace public : le cas du nucléaire » in A. Cottureau et P. Ladrière (éds.), *Pouvoir et légitimité : figures de l'espace public*, Paris : Ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, coll. Raisons pratiques, n° 3, p. 177-201.

13. « La psychodynamique du travail a pour objet d'étudier les rapports entre conduites, comportements, vécus de souffrance et de plaisir d'une part, organisation du travail et rapports sociaux de travail d'autre part » ibid. 179 ; la souffrance dont il est question dans cet article est « la souffrance pathogène qui surgit lorsque le rapport des hommes à l'organisation du travail est durablement bloqué » ibid. 181.

(moins cependant par rapport à la sécurité que par rapport à la « discipline »), tricherie qui, sur le plan subjectif, est « la source essentielle de l'intérêt au travail ». Ce n'est que dans les temps d'installation d'une nouvelle centrale, quand les choses ne sont pas encore rodées, quand tout le monde, aussi bien les ouvriers que l'encadrement, doit faire face à une organisation du travail inachevée et incomplète que l'on « reconnaît qu'il n'existe pas de tâche d'exécution, *stricto sensu*, [que] toute tâche suppose une interprétation, une discussion, des choix, des décisions. ». Ces périodes d'installation sont vécues comme des moments de félicité qui disparaissent quand les choses s'installent dans la routine. « L'art de la tricherie est au coeur du plaisir au travail ».

Ce que l'on peut retenir de ces études, fort éloignées du monde éducatif, c'est cependant l'idée que le travail humain est inséparable d'une part d'activité qui ne peut être prévue ni anticipée et que le plaisir au travail est fondamentalement lié à cette activité qui excède ou déjoue les descriptions les plus fines. Sans vouloir trop céder à la tentation de la nouveauté, on a quand même ici envie de suggérer que certains discours sur l'absence de motivation des élèves pourraient peut-être tirer profit de ces analyses¹⁴. En tout cas, nous y voyons, en ce qui nous concerne, une justification forte pour penser des consignes de travail en classe de français qui favorisent l'activité inventive de l'élève plus que des conduites d'application.

CONSIGNE FLOUE ET APPRENTISSAGE

Le moment est venu de définir ce que nous entendons par « consigne floue ». Précisons tout d'abord que nous ne plaçons pas pour des consignes imprécises parce que ne renvoyant à aucun projet de l'enseignant. Nous ne nous situons pas non plus sur le terrain de l'opposition entre consignes ou questions fermées, appelant des réponses de type oui-non, et consignes ou questions ouvertes. Ce qui nous intéresse, c'est, en amont de la réponse, le travail que fournit l'élève sur la consigne et à partir d'elle.

Nous appelons « consigne floue » une consigne qui laisse à l'élève le soin de construire le problème, et de trouver les modalités de résolution.

La consigne floue suppose un calcul de l'enseignant sur ce qu'il donne aux élèves pour déclencher leur réflexion, pour qu'ils se mettent au travail, et sur ce qu'il ne leur donne pas, pour leur laisser la possibilité d'investir dans la tâche ce qu'ils savent faire, ce sur quoi ils se sentent compétents, ce qu'ils aiment faire, et de prendre des initiatives en fonction de ce qu'ils comprennent de la tâche à réaliser.

Nous allons illustrer ces propos de quelques exemples.

Qu'est-ce que ces six textes ont en commun ? Faites des hypothèses sur l'origine de chaque texte.

14. Elles ne sont pas totalement ignorées cependant dans l'univers didactique. Voir l'article d'Odette et Michel Neumayer (1996) « Les ateliers d'écriture entre parti-pris et professionnalité » *Pratiques* n° 89, 47-66, qui s'appuient sur ces recherches pour justifier une utilisation de consignes d'écriture volontairement très ouvertes.

Ce premier exemple est emprunté à Bertrand Daunay¹⁵ et a pour cadre une démarche d'apprentissage du commentaire de texte littéraire dans une classe de seconde. Les élèves travaillent en groupes sur six textes de la même époque, traitant du même thème, qui leur sont donnés sans indication de source.

B. Daunay commente ainsi la démarche : « La consigne peut sembler floue et le terme « origine » imprécis. C'est là un choix pédagogique qui s'explique notamment par le souci de ne pas enfermer les élèves dans un questionnement hors de portée. » Le travail de groupe va permettre aux élèves de construire les questions, de se mettre d'accord sur le sens qu'ils donnent au mot « origine », de trouver par eux-mêmes les points de comparaison, et, ce faisant, d'activer des compétences métatextuelles, ce qui est précisément le but de la démarche.

Qu'est-ce que c'est ?

Ce second exemple est proche du précédent. Nous sommes en classe de 4^e. Les élèves, qui travaillent là aussi en groupes, ont sous les yeux cinq textes, tous extraits de journaux intimes (fictifs, à l'exception du *Journal* d'Anne Frank), et dont les références ne sont pas données.

Les élèves peuvent s'interroger sur la forme de la réponse (« Il faut faire un résumé ? ») et sur la portée de la question : s'applique-t-elle à l'ensemble des textes (qu'est-ce que ce document ?) ou à chaque texte pris séparément ? Travailler sur l'ensemble conduit les élèves à une activité de comparaison, avec les mêmes questions que dans l'exemple précédent. Mais certains ne voient pas le problème et traitent un texte à la fois ; ce n'est qu'au bout d'un long travail de compréhension, d'écriture du résumé de chaque texte qu'ils découvrent des points communs (le « je », les dates...). Court-circuiter ce travail aurait empêché ces élèves-là de s'appropriier les connaissances visées par l'activité. Observer la manière dont les élèves s'emparent d'une consigne floue permet à l'enseignant d'accéder à leurs représentations et de les prendre en compte.

Pour chaque texte, répondez à la question suivante : de qui ce texte présente-t-il le point de vue ?

- a) du journaliste qui a rédigé l'article ?
- b) d'un joueur (prénom, âge) ?
- c) d'autres personnes ?

Il s'agit d'une démarche évoquée dans un autre article du présent numéro¹⁶. Les élèves d'une classe de 4^e travaillent sur un corpus d'articles ou extraits d'articles relatifs aux jeux vidéo.

On voit ici que le flou n'est pas dans le type de réponse possible : on peut même dire qu'il s'agit d'une question fermée, apparentée aux QCM. Le flou, au sens où nous l'entendons, est dans la grande part d'implicite de la question et dans le fait que l'on ne

15. « La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire », *Pratiques* n° 95, septembre 1997.

16. « Travail de groupe, interactions, apprentissages », M.-M. Cauterman.

dise pas comment il faut s'y prendre pour la traiter. Pour reprendre les termes de notre définition, les élèves ont à construire le problème de lecture que posent ces textes. Certains sont en effet monophoniques (ils rapportent les paroles d'un amateur de jeux vidéo) ; d'autres sont nettement polyphoniques (ils mêlent les points de vue de joueurs, de parents, de médecins, de psychologues...). Construire ce problème et le résoudre implique chez les élèves, qui ne sont pas immédiatement sensibles aux marques d'énonciation, un repérage, même sommaire, des différentes positions (ce dont la consigne ne demande pas de rendre compte) pour parvenir dans un second temps à une identification des énonciateurs porteurs de ces positions. Le repérage des positions implique lui-même des opérations de reformulation du texte et de confrontation au sein du groupe des reformulations. Alors que, nous l'avons montré, les consignes claires sont centrées sur le produit, ici la « bonne » réponse n'est intéressante qu'en ce qu'elle est le résultat d'une succession d'opérations complexes que les élèves ont su inventer et gérer, qui leur ont permis de développer des compétences de lecture et d'acquérir des connaissances nouvelles (ici, sur le caractère potentiellement polyphonique des textes).

Qui dit quoi ?

Nous avons quitté le collège et nous sommes maintenant avec des étudiants de licence qui s'estiment en difficulté d'écriture et qui se sont inscrits dans une formation à l'écriture dissertative. L'objectif de l'enseignant est, comme dans l'exemple précédent, de travailler sur la polyphonie. Le texte support est un énoncé de dissertation littéraire donné au CAPES de Lettres modernes. Il a été choisi parce qu'il pose réellement problème : la citation met en scène trois énonciateurs ou discours différents, dont un n'est pas nommé explicitement : il faut l'inférer d'un énoncé négatif. De plus, à certains moments, la syntaxe et la ponctuation permettent de repérer facilement où commencent les propos de tel énonciateur, mais on peut discuter pour savoir où ils se terminent. Ce que font d'ailleurs les étudiants qui se prennent au « jeu ». Il n'est guère besoin d'insister sur l'intérêt de ces confrontations.

Classez.

Nous ne pouvions manquer d'évoquer dans cet article les activités, connues, de tri-classement d'objets divers (mots, phrases, textes...) sans critères définis au préalable. Nous nous contenterons de faire quelques remarques à propos d'une expérience récente avec un groupe de PLC2 de Lettres. Nous avons constitué un corpus de 20... consignes d'écriture et nous leur avons donc demandé de les classer. Ce qui est intéressant dans cette activité, ce n'est bien évidemment pas le classement final, et de ce point de vue les inquiétudes des stagiaires constatant que tout ne rentre pas dans les catégories construites lors du travail de groupe, ou que certaines consignes peuvent être rangées sous plusieurs étiquettes, témoignent de leur imparfaite compréhension, du moins dans un premier temps, du sens de la tâche (ah ! trouver la rassurante bonne réponse !). L'intérêt réside dans l'élaboration de critères de classement, qui se fait par confrontation entre les représentations préalables de chacun et le corpus ; les échanges, en petits groupes puis lors de la mise en commun, permettent de mettre à jour les représentations

et de les interroger. Lors de cette séance, plusieurs groupes ont proposé un classement opposant les consignes « d'imagination » aux consignes « d'argumentation », ce qui a été à l'origine d'un débat : n'est-ce pas plutôt une opposition entre narration et argumentation ? Le narratif serait-il entièrement du côté de l'imaginaire et l'argumentatif du côté du « réel » ? Argumenter ne suppose-t-il pas aussi un travail « d'imagination » (par exemple « imaginer » les contre-arguments potentiels) ?

La nuit, le bulldozer du chantier voisin se met en marche tout seul. Que se passe-t-il ?¹⁷

Nous abordons enfin les consignes d'écriture. On voit en quoi ce déclencheur s'oppose à un sujet comme celui que nous avons analysé plus haut : il en diffère bien sûr dans sa forme, mais aussi dans le type de travail qu'il suscite. Ici, l'élève n'a pas à comprendre et à intégrer dans son texte une multiplicité de contraintes dont il ne comprend pas nécessairement la finalité. Il a à identifier les problèmes qui se posent et à faire des choix, tant sur le plan de la fiction que sur celui de la narration. « Le bulldozer du chantier voisin se met en marche tout seul » : qui est voisin de ce chantier ? qui voit ou entend le bulldozer ? Le narrateur ? Quelqu'un qui rapporte le fait au narrateur ? Pourquoi se met-il en marche ? Va-t-on se diriger vers une explication réaliste ? vers une absence d'explication ? Est-ce que ce sera un récit fantastique ? policier ? de science-fiction ? etc. Ces choix vont fonctionner comme des contraintes à prendre en compte dans l'écriture, mais ce ne seront pas des contraintes imposées de l'extérieur et vides de sens.

Identifier les problèmes et faire des choix, cela l'élève ne peut le faire seul : il le fait avec ses pairs, et sous la conduite de l'enseignant, dont le rôle est d'impulser la réflexion des élèves en collant au plus près de leurs perceptions, de leurs formulations et de leurs possibilités de développement. La consigne floué implique une présence active de l'enseignant, non pas pour rendre la consigne claire ni pour expliquer ce qu'il faut faire, mais pour accompagner l'élève dans son effort pour interpréter, s'approprier les contraintes et le sens de la tâche ; cela signifie aussi accepter les tâtonnements, les interprétations non prévues, se débarrasser d'attentes trop précises...

Redisons-le : c'est dans le cadre de situations d'apprentissage, et non d'évaluation, que nous défendons l'idée de consignes floues. De plus, si cet article, comme à chaque fois qu'il s'agit de mettre en cause des principes communément admis, tire les choses de l'autre côté, notre intention n'est pas de promouvoir un usage exclusif de consignes floues, ne serait-ce que parce qu'il faut aussi aider les élèves à comprendre les consignes qui leur sont données lors d'évaluations. Nous pensons que l'opposition consigne claire/consigne floue recouvre deux positions pédagogiques différentes qui peuvent très bien coexister au sein de la pratique d'un même enseignant, pourvu qu'il sache ce qu'il fait. La consigne claire, qui vise la qualité du produit fini, tend à diminuer la part d'implicite ; elle devient dangereuse quand l'enseignant tombe dans l'illusion qu'on

17. Consigne proposée, ainsi que bien d'autres du même type, dans *Apprendre le récit au collège*, J.-F. Inisan, E. Vlieghe et alii, CRDP 1993, p. 38-57.

peut supprimer complètement l'implicite, et que la consigne claire dispense d'apprentissages. Le travail de M. Grangeat montre bien qu'il y a urgence à rendre les élèves capables d'inférer à partir des consignes les opérations implicites nécessaires à réalisation d'une tâche complexe. Lorsqu'il produit une consigne floue, l'enseignant assume l'implicite, le contrôle, l'utilise à des fins d'apprentissage; mais il ne peut y avoir apprentissage que si l'enseignant accompagne l'élève, l'aide à gérer le moment de déstabilisation que provoque la consigne, à problématiser la tâche et à élaborer les stratégies de résolution. Si l'enseignant est très présent, les pairs le sont aussi : ce n'est pas un hasard si nous avons signalé, dans divers exemples, qu'il s'agissait d'un travail de groupe, que la démarche passait par des confrontations.