

L'IMPLICITE AU LYCEE ET LES ENJEUX DES CONSIGNES

Le réel ou mythique « fossé » entre collègue et lycée est souvent associé à la question de l'implicite. Cela se traduit par un « malentendu » entre incompréhension des attentes par les élèves d'une part et insatisfaction des réponses produites pour les enseignants d'autre part. Les consignes apparaissent comme le point nodal de cette problématique. Dans un système dual où la notation et la sélection restent largement ancrées mais où les compétences deviennent un nouveau paradigme d'évaluation, la maîtrise des consignes apparaît comme une compétence transversale particulièrement importante à faire acquérir.

Quelques sentences emblématiques

- **Élèves** : « j'ai rien compris ! », « il faut expliquer ? », « on fait des phrases ? », « combien de lignes ? »...
- **Enseignants** : « respectez les consignes », « c'est incomplet, imprécis », « on l'a déjà fait », « il faut approfondir », « tu dois expliquer, justifier »...

Obstacles à la compréhension des consignes et idées reçues

- **Ambiguïtés pour les élèves entre les consignes type des épreuves de bac et consignes plus quotidiennes des évaluations en cours de formation et pratiques de classe.** Les consignes type bac correspondent pour beaucoup à ce que l'on pourrait nommer des tâches complexes qui induisent en fait de nombreuses compétences implicites derrière un sujet « simple », du moins laconique, par rapport à ce que l'élève devra mobiliser. A titre d'exemple, la composition, épreuve commune à de nombreuses disciplines (Lettres, SES, Histoire-Géographie, Philosophie) correspond à cette situation. A l'inverse, les consignes liées aux pratiques d'apprentissages sont beaucoup plus diversifiées et ont des objectifs plus diffus. En témoignent, les très nombreux verbes de consignes auxquels sont confrontés les élèves. Certains de ces verbes induisent souvent des compétences utiles pour les épreuves du bac mais les élèves n'établissent pas le lien (ou plutôt les enseignants ne rendent pas explicites ces liens ?).
- **Spécificités des disciplines, des évaluations (certificatives, formatives...), des exigences et interprétations diverses des enseignants,** pour un même verbe de consigne. Des consignes comme « expliquer », « décrire », « justifier » n'impliquent pas forcément les mêmes attentes et correspondent pourtant au même mot pour les élèves.
- **Insuffisance du travail métacognitif** avec les élèves. On forme les enseignants à s'efforcer de bien poser des questions mais on travaille avec les élèves sur les consignes d'un point de transdisciplinaire.
- **Caractère routinier de certaines pratiques de classe** (questionnement en cascade, oral ou écrit, pour aboutir à un objectif cognitif, questions et/ou intonations induisant la réponse, distribution de fiches méthodes toutes faites) et **banalisation du rapport à la consigne de la part des élèves** qui survolent plus qu'ils ne décodent les attentes (déficit d'appropriation).
- **Confusion entre consignes procédurales et consignes à visée cognitive** : les protocoles de procédures qui accompagnent de nombreux TD ou TP noient les véritables attentes disciplinaires. Constat particulièrement significatif avec la généralisation de l'usage des TICE.
- **La consigne simple n'est pas forcément la plus claire** et explicite pour les élèves. Les consignes les plus courtes sont parfois les plus denses, donc les plus complexes. Cependant, en langues étrangère, les consignes simples sont à privilégier pour éviter un obstacle supplémentaire à la compréhension.

Bilan : La maîtrise des consignes par les élèves est un véritable enjeu à plusieurs niveaux. D'abord, à l'évidence, au niveau de la maîtrise de la langue tant au niveau lexical que grammatical. Mais plus globalement, la consigne renvoie à une véritable culture scolaire. L'élève doit intégrer les modalités orale, scripturale, gestuelle et iconique du discours dans la classe et construire du sens.

Les consignes s'inscrivent dans un système de représentations partagées par le monde enseignant quant à leur raison d'être. Mais dans la mise en œuvre, il y a des distorsions sur le sens à donner à certains verbes de consigne, sur la valeur d'un travail donné (enjeux de la docimologie) et sur les attentes en fonction d'un niveau, d'une filière... Ces disparités rendent compliquée l'appropriation par les élèves (qui ont de surcroît leur propre histoire et environnement socio-culturel) de cet « univers de la consigne ».

Consignes et compétences : des attentes explicitées

Depuis une quinzaine d'années, le système scolaire français s'ouvre à la notion de compétences. En témoignent au collège le socle commun et au lycée la multiplication des programmes (EPS, SVT, Physique-Chimie, Histoire-Géographie), pratiques et dispositifs pédagogiques (étude de cas, résolution de problèmes, AP) et épreuves (TPE, ECE) intégrant directement ces compétences.

Cette intégration a induit une explicitation grandissante des attentes. De nombreux programmes indiquent dorénavant, par des items et descripteurs précis et hiérarchisés, les compétences à faire acquérir aux élèves. Il y a en conséquence plus de « transparence » dans les pratiques pédagogiques. Les exercices et évaluations peuvent flécher les items et signifier concrètement aux élèves ce qui est attendu d'eux.

Il reste cependant de nombreuses épreuves du bac qui ne sont pas directement articulées aux compétences définies dans les programmes. Il s'agit dès lors pour l'enseignant d'envisager cette mise en parallèle dans les évaluations au cours de la formation.

Pistes pour établir une culture de la consigne chez les élèves :

Même si aucun référentiel de compétences des programmes disciplinaires de lycée ne mentionne en soi la compétence visant à maîtriser la compréhension des consignes, on peut imaginer une série d'activités et de postulats qui permettent de l'envisager.

- **Utiliser l'AP pour mettre en œuvre des travaux de métacognition** et d'explicitation des attentes en fonction de consignes. De nombreux exercices sont envisageables. Faire reformuler, produire, classer des consignes aux élèves. Proposer les réponses et faire formuler les consignes correspondantes. Proposer des réponses erronées à une consigne et les faire corriger.
- **Établir une typologie des consignes et la rendre transparente aux élèves** : consignes type bac, consignes procédurales, consignes pour acquisition de savoir, de savoir-faire, consigne anticipant la lecture d'un document, consignes postérieures à l'appréhension d'un document...
- **Abandonner l'utopie de la consigne parfaite et transparente** en se posant continuellement la question de son adéquation aux objectifs poursuivis, à la phase de l'apprentissage, à son « originalité » suffisante pour ne pas être dans la répétition/récitation.
- **Initier à l'environnement d'une consigne**. [J.M Zakhartchouk](#) propose de sortir les élèves de « l'ici et maintenant » pour qu'ils appréhendent les consignes selon trois temps : passé, présent, futur. Le passé, c'est ce qui précède la consigne (la leçon, les habitudes, les ressemblances et différences avec les situations déjà vues). Le présent, c'est l'analyse méthodique de la consigne elle-même (mots et verbes, séparer injonction et données attendues, découvrir l'implicite, reformuler et mobiliser les ressources nécessaires). Le futur c'est l'anticipation sur la consigne, se poser la question des attentes de l'enseignant, de l'institution, prévoir ce que cela donnera. O. Ducrot (linguiste) distingue, quant à lui, l'implicite (non-dit intentionnel dans l'énoncé) et sous-entendu (non-dit s'appuyant sur un élément de culture commune). Donc la tâche du professeur revient à traquer les fausses évidences.

Bilan : Une meilleure appropriation des consignes par les élèves participe à la mise en place d'une évaluation positive où la « constante macabre » n'est plus une fatalité. Il s'agit de fonder la relation enseignant/élève sur un « contrat didactique de confiance » où tout le monde connaît explicitement et « culturellement » les codes, règles et attentes.