

« *J'ai pas compris !* »
Où pourquoi donner des consignes ne suffit pas à l'instruction...¹

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2010

C'est peut-être là que la pédagogie commence : le maître² 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 – comme l'affirmait Bachelard – que notre public ne nous comprenne 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 (Rivière, 2008) ; 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, Zakhartchouk (2004) 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 :

1. 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

¹ Article publié dans les *Cahiers pédagogiques*, n°483, pp. 15-16

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignantes que d'enseignants, etc.

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

2. 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 proférées) ? 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 infâmant de demander au maître de mieux faire, au lieu que le cancre soit sanctionné...
3. 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 responsables 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'il ne comprennent pas, moitié *malgré leurs efforts*, moitié *parce qu'ils ne parviennent pas* à produire leur part d'intercompréhension. Que faire lorsqu'il ne 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 (par exemple, Thompson, 2007), 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 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 suivent, 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 précisée d'incertitude* au lieu de se décréter complètement – donc trop vaguement – défait. « *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 (Maulini, 2005). « 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. Comme le dit Zakhartchouk (2004, p. 77), 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 ».

En pédagogie, une fois de plus, il n'y a aucun miracle, aucun « formation à la compréhension des consignes » qui aplanirait toutes les difficultés, celles des récepteurs et/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 ?

Références bibliographiques

- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Rivière, V. (2008). Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde et mise en place des conditions à l'appropriation. *Le Français dans le monde, Recherches & Applications*, 44 51-59.
- Thompson, J. G. (2007). *The first-year teacher's survival guide: ready-to-use strategies, tools & activities for meeting the challenges of each school day*. London : Jossey-Bass & John Wiley & Sons.
- Zakhartchouk, J.-M. (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 71-80.