



## **La consigne dans les énoncés mathématiques : comment aider les élèves à mieux comprendre les consignes ?**

Émilie Duhem, *IUFM de Franche-Comté, France*

Ma première rencontre avec les problèmes de consignes s'est produite en géométrie. La consigne était trop longue, il y avait six actions à réaliser. Elle n'était pas clairement présentée. En effet, elle était sous la forme d'un bloc de phrases. À ce moment-là, je me suis demandée : « Qu'est-ce qu'une bonne consigne ? » En analysant l'activité qui avait mis les élèves en échec, j'ai pensé : un texte clair, bref, précis, sans mots compliqués. Pourtant, la clarté ne peut-elle pas se faire au détriment d'une certaine précision scientifique ? La brièveté n'implique-t-elle pas une densification et donc la complexification de l'information ? Les mots utilisés ne peuvent-ils pas être polysémiques et donc source d'erreurs ? Et la syntaxe n'est-elle pas encore plus délicate ? Il semble donc très difficile de déterminer ce qu'est une « bonne » consigne a priori. Une consigne est la partie injonctive d'un texte qui a pour finalité la réalisation d'une tâche par les élèves. La « bonne » consigne est-elle alors celle qui implique que tous les élèves produisent le travail demandé ? Le mot « bonne » devient gênant, « bonne » par rapport à quoi ? Cela dépend sans doute des objectifs de l'enseignant. En effet, on peut même imaginer que la non-réussite des élèves va être fructueuse, alors la « mauvaise » consigne, a priori mauvaise, car aucun élève ne peut réaliser la tâche demandée, devient une stratégie d'apprentissage et alors elle peut être qualifiée de « bonne » consigne. Ainsi ma question était plutôt : Peut-on améliorer la compréhension des consignes chez les élèves ?

Les consignes sont de différents types : les consignes de vie de classe « Entrez, asseyez-vous », les consignes sociales (les règles de jeu, les conseils d'utilisation d'un produit, les modes d'emploi, les recettes), les consignes d'apprentissage, qui se présentent souvent sous forme de questions : des fausses questions, lorsque le professeur connaît la réponse, des vraies questions comme des problèmes ouverts où le professeur n'a pas la réponse. Et puis, il existe des questions qui reflètent une activité métacognitive « A quoi penses-tu quand tu dis cela ? Comment t'y es-tu pris pour apprendre ta leçon ? » Mais que signifie exactement le mot consigne ? Si on cherche dans le dictionnaire, on peut lire : Consigne, n.f.

1. Ordre sous forme d'instruction donnée à une sentinelle, un surveillant, un gardien, etc.
2. Punition infligée à un soldat, à un élève, consistant en une privation de sortie. Quatre jours de consigne. Élève en consigne, en retenue.
3. Fait de consigner ; somme rendue en échange d'un emballage, d'une bouteille.

Le premier sens : Pour que je puisse exécuter la consigne, il faut plusieurs conditions, je dois comprendre la demande, percevoir « ce que l'on attend de moi au final », accepter cette demande, être capable de l'exécuter et être capable d'évaluer si j'ai exécuté cette consigne. Le deuxième sens, celui relatif à la punition, me rappelle que la consigne « me retient ». Je dois rester dans la consigne et ne pas faire du hors sujet, elle est un gardien. Le dernier sens nous rappelle que toute

peine mérite salaire, qu'avoir exécuté une consigne et produit un travail mérite une reconnaissance qui passe par la valorisation de l'activité intellectuelle et par la mise en exergue de ce que l'on a appris de nouveau.

Selon Zakartchouk (1991) «toute consigne a un passé, un présent et un futur».

Le passé est le lien avec le cours, ce qui a été fait avant, il faut établir des ponts. Par exemple, si on compare une consigne à une recette de tarte, faire la pâte brisée est un savoir faire antérieur. Le présent est ce qui est devant soi : On peut rechercher dans la consigne les verbes d'action, les mots interrogatifs, les indicateurs temporels et spatiaux... Le futur est le résultat attendu, il faut anticiper.

La consigne a des exigences contradictoires chez les élèves. En effet, ils ont besoin de tâtonner, de se l'approprier. Pourtant, il est difficile de rentrer dans la tâche sans aide et l'élève risque de se décourager s'il dépense trop d'énergie sans rien comprendre. Cette contradiction illustre le travail du professeur : naviguer entre la nécessité de l'aide (explication, accompagnement) et la grande nécessité d'un apprentissage de l'autonomie (mise au travail de l'élève seul face à sa copie, à ses consignes). Les réactions des élèves face aux consignes sont diverses. Il y a celui qui perd ses moyens, celui qui proclame qu'il n'a rien compris, celui qui demande systématiquement de l'aide pour répondre à son angoisse, celui qui fonce tête baissée pour se débarrasser de la corvée. Autrement dit la consigne est «douloureuse». Pour aider les élèves à appréhender les consignes plus sereinement, il faut les entraîner, créer avec eux des stratégies, des outils, introduire une certaine méthodologie.

Je pense que les difficultés éprouvées par les élèves à l'égard de la langue française forment un premier blocage dans la compréhension des consignes. En effet, pour bien comprendre un énoncé, il faut maîtriser : La synonymie (dessiner, tracer, représenter, ..., démontrer, prouver, établir...), la polysémie des mots, les mots techniques nouveaux (par exemples, numérateur, hypoténuse, équation, factorisation), les mots du langage courant qui ont un sens nouveau en mathématiques (carré, puissance, racine, exposant, entier, égalité, facteur, réduire, patron), la spécificité des tournures (on donne... soit...), la syntaxe des phrases complexes, longues, à forte densité d'informations qui nécessite le repérage des conjonctions de subordination ou de coordination (Legrand, 1997, p. 88-105).

J'ai fait 8 expérimentations (4 sur les difficultés introduites par la langue française et 4 sur le lien consigne/réponse) sur mes deux classes de quatrième : la première comprenant 20 élèves de milieux sociaux défavorisés pour la grande majorité et la seconde constituée de 24 élèves dont les parents sont de différents milieux socio professionnels, obtenant des résultats meilleurs que les élèves de l'autre classe. Ensuite, les élèves ont travaillé en groupes sur la question : «Comment suis-je sûr(e) d'avoir compris une consigne ?» Chaque groupe a rendu une synthèse de sa réflexion et j'en ai moi-même fait une des différents travaux pour construire une fiche d'aide.

Je pense que le travail sur les consignes, amorcé à l'école primaire doit se poursuivre tout au long du secondaire et que les professeurs n'insistent pas assez dessus. Je dis «les» professeurs car il me semble évident que l'étude des consignes est transdisciplinaire. J'ai dû, pour mettre au point certaines expérimentations, faire appel à différents collègues de français et cela a occasionné des débats

très intéressants entre nous. J'ai suggéré qu'ils intègrent les textes mathématiques dans leurs études de textes comme par exemple les consignes de mathématiques pour les textes injonctifs. Je leur ai expliqué aussi que les élèves avaient beaucoup de mal avec les mots français qui prennent un nouveau sens en mathématiques. En effet, mes collègues donnent différentes définitions pour les mots patron, racine, facteur, ... Mais ils ne donnent jamais le sens mathématique, je leur ai proposé d'en parler. Quant à moi, j'ai largement intégré l'étude de la langue française dans ma pratique. Il me semble que les professeurs devraient un discours unique, cohérent, que l'on peut construire grâce à des projets interdisciplinaires, dans l'intérêt de nos élèves.

### **Références**

LEGRAND, P. (1997). *Profession enseignant : Les maths en collège et lycée*. Paris : Hachette.

ZAKARTCHOUK, J-M. (1991). *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP Amiens.

### **Pour joindre l'autrice**

Émilie Duhem  
6, rue Leblond  
70000 VESOUL, France  
courriel : [emilie-duhem@voila.fr](mailto:emilie-duhem@voila.fr)