

La compréhension, NEUHART Corinne

Compréhension 15

L'implicite dans les consignes de type brevet

Classe de 3^{ème}, préparation au brevet

Il ne suffit pas d'exposer un élève au savoir pour qu'il apprenne. On pourrait par analogie ajouter qu'il **ne suffit pas d'exposer un élève à une consigne pour qu'il sache restituer son savoir**. Je n'évoque pas ici la compréhension des mots de la consigne qui ne pose que rarement souci lorsque les élèves ont régulièrement été confrontés à une notion, à son appellation scientifique et au questionnement type du brevet. Par le biais d'exercices variés qui portent tantôt sur la réalisation d'une tâche tantôt sur la compréhension des énoncés, les élèves sont outillés pour réussir l'examen. En réalité, **la difficulté se trouve là où on ne l'attend pas nécessairement, à savoir dans tout ce qui sous-tend la réalisation d'une consigne explicite**. En effet un élève a beau avoir compris une consigne, tant qu'il n'aura pas automatisé le processus de mise en œuvre pour arriver à la résolution du problème qui se pose à lui, tant qu'il n'aura pas mesuré toutes les tâches implicites inhérentes à la consigne, il risque de se trouver en échec.

1. Les difficultés communes à tous les élèves

Ce constat je peux le faire pour l'ensemble des élèves de ma classe en ce début d'année de troisième lorsque j'aborde les questions de compréhension d'un texte de type brevet. Ils ne mesurent pas fondamentalement ce qui différencie les deux consignes suivantes :

- Qu'éprouve le personnage ? Citer le texte à l'appui de votre réponse.
- Qu'éprouve le personnage ? Expliquer en vous appuyant sur le texte.

La plupart des réponses mettent le doigt sur les sentiments exacts du personnage mais se bornent à un vague copier-coller du texte, au mieux à une paraphrase de ce dernier. Or, le correcteur attend sur le plan formel deux types de réponses bien précises non interchangeables.

À partir des erreurs récurrentes du premier devoir, j'ai proposé une grille qui explicite étape par étape les attentes par rapport à de ces deux verbes de consigne.

Méthodologie de lecture			
Surligner les mots clefs			
Visualiser les sous parties			
Répondre conformément aux attentes			
Faire des phrases (se servir si besoin de la question pour faciliter le démarrage)			
Analyser <u>un texte précis</u> vs plaquer du cours			
Répondre à une consigne précise			
CITER			
Rapporter ce qu'a écrit l'auteur			
Se limiter à quelques mots			
Mettre entre guillemets			
Indiquer la référence à la ligne			
EXPLIQUER			
Répondre en utilisant ses propres mots			
Apporter au minimum <u>deux</u> éléments de justification			
Justifier par des procédés littéraires (champ lexical et autres figures de style, temps, valeur des verbes, modalisation, ponctuation...)			
Illustrer en citant le texte (guillemets, référence à la ligne)			

Au fil du temps, à partir d'une autoévaluation régulière, validée ensuite par l'enseignant, l'élève va intégrer le cheminement implicite de la consigne, en automatiser les étapes et il pourra ainsi allouer plus de temps à la réflexion littéraire.

2. Les difficultés spécifiques aux élèves dyslexiques

Si on s'intéresse de plus près à la lecture des consignes, on s'aperçoit bien vite **qu'il existe un cheminement implicite de réussite qui sous-tend chaque consigne et qu'il s'agit pour l'élève de le saisir. Or, cet apprentissage est plus long et plus coûteux pour l'élève dyslexique, car il met bien plus de temps que la moyenne des élèves à automatiser un processus en raison d'une mémoire de travail peu opérationnelle.** L'enseignant se doit d'avoir cette difficulté particulière à l'esprit pour accompagner au mieux l'élève dyslexique et lui permettre de valider ses connaissances, sa compréhension du texte.

Quand on interroge un élève dyslexique sur son cheminement, on entend fréquemment « je sais, j'ai compris mais je ne sais plus comment faire ; je dois répondre, je panique il n'y a plus rien qui vient ; je sais que ce n'est pas cela, je mets la première chose qui me vient à l'esprit... ». Le coût cognitif est en effet conséquent puisqu'il lui faut à la fois répondre à une question littéraire précise et se souvenir des étapes précises pour répondre exactement à une consigne donnée. Il est une fois de plus en double tâche là où les autres élèves se consacrent exclusivement à la réflexion littéraire. À cela s'ajoute une difficulté supplémentaire le jour des évaluations. Comme il se sait fragile sur le plan mnésique, il se fait rarement confiance, appréhende l'épreuve et récupère encore plus difficilement le bon processus de raisonnement. On peut d'ailleurs s'interroger si ce phénomène observé chez l'élève dyslexique dont on connaît les défaillances mnésiques ne pourrait pas expliquer aussi les échecs répétés d'autres élèves en difficulté.

J'ai donc pris le parti cette année de réfléchir aussi souvent que possible à l'implicite des consignes, en distinguant deux cas de figure :

- les consignes propres au programme de troisième à travers de courtes pauses réflexives lors des séances d'exercices où tous les élèves peuvent partager les stratégies métacognitives avant de les noter ;
- les consignes plus simples des années antérieures où je suis amenée à prendre les élèves dyslexiques à part, à les faire réfléchir ou à leur donner un cheminement opérationnel. Il importe qu'il soit le plus court et le plus ritualisé possible pour favoriser son apprentissage ; j'essaye autant que possible de me limiter à trois étapes.

Voici un premier exemple expérimenté en évaluation lors d'un exercice de conjugaison, une activité particulièrement difficile pour un élève dyslexique.

La consigne était la suivante : Entourez les verbes conjugués au passé simple. Il s'agissait ici de reconnaître un temps cible parmi des intrus au subjonctif, au passé antérieur ...J'avais fait le choix de ne pas insérer ces verbes dans un texte à lire, empêchant ainsi tout appui par le contexte.

Ex. tu finis, il eut fini, il finît, tu eusses fini – il parlât, vous parlâtes...

Là où les non dyslexiques ont fait l'exercice sans sourciller, j'ai senti un vent de panique dans le rang des élèves dyslexiques. Ils avaient beau connaître le passé simple - je l'avais vérifié antérieurement - l'adressage direct entre une forme verbale sur papier et celle stockée en mémoire à long terme n'était pas encore possible. Je me suis donc appuyée sur leur connaissance et j'ai simplement accompagné le cheminement de reconnaissance en leur demandant de répondre dans leur tête aux questions suivantes :

1. Je cherche l'infinitif du verbe
2. Je cherche le groupe du verbe

3. Je ferme les yeux et je conjugue le verbe au passé simple
4. J'entoure le passé simple.

Ce qui paraissait impossible dans un premier temps a été réussi par la mise en avant des étapes qui précédaient la consigne effective de l'énoncé. L'exercice sera renouvelé lors des prochaines rédactions aux temps du passé en vue d'une réussite autonome le jour du brevet.

3. Une pause réflexive éclairante

A quelque temps de là, lors de la « révision » de la valeur des temps, une consigne bloque à nouveau nombre de mes élèves dyslexiques. Dans un récit au passé, il fallait trouver le temps du verbe puis indiquer sa valeur.

La leçon avait été apprise ; ils étaient capables de me dire le sens du mot valeur et de m'indiquer les valeurs respectives du passé simple et de l'imparfait. Pourtant ils sont restés cinq minutes devant une page blanche. J'ai donc pris le parti de faire émerger les étapes méthodologiques par une courte pause réflexive (stratégie métacognitive).

A la question posée à la classe, « quelle est votre démarche pour faire cet exercice ? », une élève normo lectrice explique oralement : « Je commence par repérer le temps du verbe, puis je me récite les valeurs et je choisis la bonne

- Oui, mais comment fais-tu pour choisir précisément ?

Un blanc net pour seule réponse dans un premier temps, car l'élève n'est manifestement pas consciente des processus intermédiaires effectués. Pour débloquer la situation, j'interpelle les autres élèves et l'un d'entre eux suggère : « Tu lis peut-être la phrase pour trouver des indices ? »

Propos déclencheurs dans l'esprit de l'élève ; elle part en évocation et finit par dire : « Oui, je lis la phrase et pas seulement le verbe. Et parfois, quand je ne trouve pas d'indices, je regarde même la phrase avant et après. »

Un autre élève ajoute alors : « Je cherche d'abord s'il y a les indices faciles à trouver, ceux de l'imparfait d'explication ou de répétition ; je procède par élimination. »

Je résume alors la démarche active au tableau

1. Je cherche le temps du verbe
2. Je récite les valeurs de ce temps (ou je me sers de l'aide mémoire extérieur)

3. Je cherche la valeur grâce aux indices de la phrase ou du paragraphe
4. Je peux procéder par élimination en ciblant les indices que je trouve aisément

A partir de là, l'exercice ne pose plus de difficulté et je peux effectivement évaluer leurs connaissances et non leur incapacité à automatiser une démarche.

Au fil des mois, ce qui m'interpelle c'est que les élèves dyslexiques bloquent à chaque fois sur les consignes relatives aux verbes, aux temps etc. L'absence ou la lenteur d'automatisation dans ce domaine est soulignée dans les bilans orthophoniques et, à force d'échecs, le blocage plus ou moins conscient, voire le refus de travailler sur ces notions en 3^{ème} sont fréquemment observés sur le terrain. **Leur difficulté pour mesurer les tâches implicites se focaliserait-elle principalement sur une incapacité foncière, la mémorisation des notions grammaticales?** Je peux difficilement arriver à cette conclusion à partir de mes seules constatations empiriques, mais la question mériterait véritablement d'être creusée...

Ce qui est certain par contre, c'est que quelle que soit la consigne, la difficulté du dyslexique est de gérer tout ce qui lui vient à l'esprit ; l'enseignant doit retenir l'idée de confusion et d'angoisse de ne pouvoir classer ses idées faute d'une mémoire de travail et d'une attention efficaces. Comment rédiger un dialogue, une description etc. ? Ce tri est possible si, lors de l'apprentissage, une démarche 1, 2, 3 a été mise en place. Lorsque les tâches sont décomposées, il n'en gère qu'une à la fois et se trouve en situation de réussite.