

Présentation du problème

Au moment de présenter la préparation de sa leçon d'explication de texte, Didier avait les idées claires. Le texte avait été choisi avec soin : il collait bien avec la méthode de lecture qu'il avait l'intention d'expérimenter. Son projet s'appuyait sur un contenu disciplinaire solide et une expérience de la scène qu'il convoquerait lorsqu'il serait en classe. Mais au moment d'explicitier son intention en termes de scénario de cours, Didier s'embrouilla sur la procédure. Il hésitait : fallait-il faire lire le texte par les élèves ou le lire lui-même ? Fallait-il présenter le texte avant de lancer l'analyse ? Il ne savait pas encore comment il organiserait celle-ci. Il voyait bien où il allait, disait-il. Mais, pour les détails du déroulement de la leçon, il verrait dans le feu de l'action ce qu'il faudrait faire, les mots qu'il dirait pour organiser le travail sur le texte.

En formation initiale, la formulation des objectifs et son opérationnalisation en consignes qui structurent une activité sont souvent perçues comme une ascèse inutile. Hors de la prise de parole en classe, le stagiaire ne voit pas toujours les implications de la formulation d'une consigne. Or ce sont bien les termes de la consigne qui distribuent les rôles et structurent la suite des échanges. C'est à ce moment que l'élève, sur la base de ce qu'il aura entendu, construit les règles qui organiseront son travail, sa concentration, ses prises de parole.

De l'intention de l'enseignant à l'évaluation des compétences de l'élève, les étapes sont nombreuses et parsemées d'équivoques. Pour l'enseignant stagiaire, le travail d'explicitation de la consigne est difficile pour plusieurs raisons.

Soit il installe une procédure qu'il a dans la plupart des cas imaginée, sans avoir pensé à la performance orale. Conçue dans l'imprécision d'une intention, cette procédure est subordonnée au contenu et figée dans des gestes passe-partout que l'on adapte avec plus ou moins de bonheur selon la situation. Soit le débutant a construit sa consigne sans tenir compte ni d'une activité de recherche planifiée ni des conditions de réalisation de sa tâche. Soit encore il la confond avec le questionnement et n'a pas cherché à imaginer les attitudes intellectuelles, les doutes, les hésitations qu'il peut craindre pour l'apprentissage. Est-il prêt à construire en marge de sa planification une stratégie d'accueil des incongruités ou des contestations de ses élèves ?

Repérage initial

- Indiquez dans le cadre blanc votre définition de la mise en activité de l'élève.

- Lisez les énoncés de l'encadré.

Vous direz les effets que produit sur vous la lecture de ces énoncés.

1. Journal de classe !
 2. Vous allez me trouver ce que donne la formule de la page 30.
 3. Julien, c'est intéressant ce que tu vois dans la cour ?
 4. Chut, parce que je parle.
 5. Il y a du génie dans cette écriture serrée, vous ne trouvez pas ?
 6. Demain, je fais interro.
 7. La consigne est la suivante : vous allez lire l'extrait pour vous d'abord, puis vous noterez les mots que vous ne comprenez pas dans votre carnet, et enfin, vous direz ce qui vous choque, ce que vous aimez, ce que vous n'aimez pas.
 8. Pour lundi, vous prendrez la liste de la page 8 de votre manuel d'anglais.
 9. Qui a parlé ? Je veux des noms.
 10. Saisissez votre plume et écrivez votre nom lisiblement.

1 Les énoncés de l'action :

Tous ces énoncés induisent des comportements liés à la situation de communication (écouter, se concentrer, se taire, partager une émotion esthétique) ou alors ils annoncent ou structurent des attitudes intellectuelles (étudier pour une interrogation, construire une activité de recherche autour de la lecture d'un texte). Mais tous ces énoncés n'ont pas la même portée pour l'apprentissage.

La forme la plus évidente de la mise en action est le mode impératif et, sous sa forme adoucie, le futur. Dans la plupart des énoncés, le locuteur réalise une injonction par laquelle il organise dans un temps plus ou moins proche l'activité d'un groupe d'élèves. L'action est plus ou moins explicite et décomposée en tâches successives. C'est le cas de la proposition 7 qui organise dans le temps trois actions : lire silencieusement, écrire puis dire. Les modalités de ces actions sont plus ou moins précises. L'énoncé 10 spécifie par l'adverbe une exigence à laquelle on pourrait répondre par une formule du type : « En imprimé, m'sieur ? ».

2 Le dire et le faire faire :

Suffit-il de dire pour que cela soit fait ? On peut supposer que le mot va déclencher une action, si l'élève se plie à l'injonction. Supposons maintenant que l'élève décide de résister. Dans l'énoncé 9, l'on pourrait s'attendre à un refus de coopérer, quelle que soit la volonté de l'interlocuteur.

- *Relisez les énoncés.*

Imaginez des réactions d'élèves à l'audition de ces consignes. Décrivez une ou deux conditions pour que ces énoncés enclenchent une action.

Construisez pour chacun des énoncés ci-dessus une situation dans laquelle les énoncés de l'enseignant n'enclenchent pas la réaction attendue.

3 Action et mise en activité

Ces énoncés induisent-ils tous une activité mentale ? Hors contexte, certains de ces énoncés déclenchent des actions sans grande portée pédagogique. Le premier énoncé induit une chaîne d'actions qui répondent à une contrainte institutionnelle souvent perçue, dans la réalité de la classe, comme une obligation hors de toute nécessité pédagogique. L'on pourrait pourtant imaginer un contexte d'apprentissage qui utiliserait cette contrainte pour proposer un exercice de plus : apprendre à des élèves à formuler des objectifs, à réaliser la synthèse d'une activité ou à formuler un retour.

- *Relisez les dix énoncés ci-dessus.*

Pointez les énoncés qui vous paraissent les plus adaptés pour déclencher une action bénéfique pour l'apprentissage. L'on pourrait pousser l'exercice jusqu'à faire choisir les énoncés les moins adaptés et construire un contexte dans lequel ces derniers auraient une valeur formatrice.

Si vous faites l'exercice en groupe, laissez chacun justifier son choix en imaginant le contexte de l'énoncé. L'on veillera à encourager le détail contextuel qui justifiera le choix de tel ou tel énoncé.

À savoir

1 De la consigne à la mise en activité : un état de la question.

Sous l'influence de Piaget, les psychologues considèrent qu'apprendre, c'est construire une connaissance, manipuler les objets du monde. C'est le *constructivisme* qui place au premier plan l'organisation par l'enfant de ses propres connaissances. Aussi ce courant apporte-t-il un soin particulier aux consignes, à ces énoncés qui organisent les procédures de découverte.

Comment les pédagogues définissent-ils une **consigne**¹ ?

Une consigne est un **ordre** donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la **tâche** à accomplir ou le **but** à atteindre.

De la qualité de la consigne dépend la qualité de l'activité. Toutefois, agir ou dire n'est pas toujours apprendre. Les didacticiens² ont bien montré les effets pervers d'une activité qui met en mouvement, mais ne structure aucun apprentissage.

Selon Elisabeth Bautier, la *mise en activité* doit être distinguée de l'activité des élèves.

Mettre en activité signifie opérationnaliser un apprentissage en décomposant une tâche en comportements observables élémentaires.

Cette opération concerne autant une analyse des opérations mentales à l'œuvre dans la tâche et de ses effets qu'un effort de formulation de la consigne dans des énoncés acceptables. C'est ce dernier effort de formulation que nous nous proposons de travailler dans les séquences qui suivent.

¹ La définition est reprise de RAYNAL, Fr., RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies ».

² NONNON, E. (1995). « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée », dans *Recherches*, n°22, pp.101-150 et OLLIVIER, B. (1992). *Communiquer pour enseigner*, Paris, Hachette, coll. « Hachette éducation. Références ».

Quelques conseils pour formuler une consigne univoque :

- **Qui ?** La réponse à cette question concerne les **acteurs** de la tâche (individuelle, collective, en petits groupes).
- **Quoi ?** évoque les **opérations mentales** à l'œuvre dans la tâche (lecture silencieuse, observation visuelle, explication, définition, dessin, réalisation de l'exercice, etc.).
- **Quand ?** concerne le facteur **temps**. Pas seulement le moment de la réalisation de la tâche, mais aussi le tempo, c'est-à-dire la durée.
- **Où ?** évoque les conditions de réalisation spatiales de la tâche (à la maison, en classe, autour d'une table, dans un espace en « u », en « face à face »).
- **Pour quand ?** évoque le terme de la tâche et, s'il s'agit d'un travail à domicile, le terme au bout duquel on recueillera le produit de la tâche.
- **Comment ?** concerne les **moyens**. L'élève dispose-t-il de documents, d'outils de recherche, de procédures de découverte déjà expérimentées en classe ?
- **Pourquoi ?** concerne **le sens de la tâche** explicité par exemple au moment de l'exposé des objectifs de la leçon (cfr. fiche « Objectifs »).

Analysons le phénomène

CONTEXTE : La séquence met en parallèle deux débuts de cours de littérature donnés en classe terminale. Il s'agira d'attirer l'attention sur la mise en activité et les consignes qui la précèdent. La leçon porte sur la mise en place d'une méthode de lecture particulière pour le texte de théâtre : l'entrée « par effraction » dans le texte contemporain, méthode pratiquée par Jean-Pierre Ryngaert³. Le texte sur lequel porte la leçon est extrait de *C'est un dur métier que l'exil* de Jean-Pierre Willemaers⁴.

Les deux mises en route sont très différentes. Dans l'extrait 1, l'enseignante, avant d'évoquer le texte, organise un espace et constitue les sous-groupes, puis seulement installe le travail sur le texte. S'attachant d'abord à l'aspect formel (la typographie), elle détermine un premier découpage. La seconde enseignante (extrait 2) se concentre sur un point précis : le problème de la lecture d'un énoncé dans une langue étrangère.

- Visionnez le document indexé « Fiche 8 Extrait 1 et 2 » sur votre cédérom.

Repérez les énoncés qui constituent des consignes de mise en activité.

Évaluez la portée de ces consignes sur le comportement des élèves.

Distinguez les consignes qui organisent un espace, celles qui organisent une activité cognitive.

Déterminez les mots qui précisent, affinent telle ou telle consigne.

Document Fiche 8 Extrait 1

P	oui on va / faire des groupes d'abord - j'aimerais bien <Ex> (xxx) - que vous vous constituiez en groupe euh / faire quatre groupes quatre grands groupes (la classe s'ébranle et les élèves se regroupent)
Ex	Charlotte tu viens avec moi (brouhaha)
P	vous n'êtes pas obligés de déménager enfin vous faites ce que vous voulez
Ex	(brouhaha)
P	regardez-moi quand même que vous ne soyez pas obligés de vous retourner
Ex	(brouhaha)
P	alors (bruits) ce que je vous propose (bruits) c' est de / faire une double lecture de ce texte // d'abord une lecture au sens littéral donc une lecture à voix haute / et : que vous organiserez vous-même et une lecture du texte // qu'il faut conseiller euh // de : de comprendre de de capter les les éléments / qui reviennent / donc je vais vous demander de // tout d'abord d'observer un peu le texte sans lire / et de voir les articulations euh quel/ quel est/ quel fragment on pourrait : //euh // détacher du texte / pour euh en faire / des lectures les unes après les autres / quelle euh quelle organisation voyez-vous // à première vue comme ça qu'est-ce qui saute aux yeux
Ex	des paragraphes (xx) des paragraphes

³ La méthode est exposée notamment dans le numéro 35 de la revue *Enjeux*, juin 1995, pp.9-24. C'est une version allégée de la lecture « au ralenti » imaginée par Michel Vinaver (1992) dans ses *Essais dramaturgiques*, publié chez Actes Sud.

⁴ Editions théâtrales, p. 24.

P oui des des grands paragraphes comme ça // |- euh
Ex (xxx) différentes écritures
P différentes écriture oui // et donc ? des ?
Ex (xxx)
P d'énormes différences
Ex (xxxx)
P on pourrait imaginer oui
 (rires)
P non mais // (xx) c' est bien / donc euh / combien de : de fragments pourrait-on // prendre // à peu près / (xx) à première vue comme ça
Ex (xxx)
P trois ?
Ex (xxx)
P trois vous voyez trois grandes / trois grandes articulations
Ex (brouhaha) deux
P deux ?
Ex (brouhaha)
P aïe aïe aïe qu'est-ce qui se passe qui : qui vous (xx) les les différents fragments
Ex (brouhaha)
P le le premier fragment vous vous prendriez quoi
Ex (brouhaha)
P vous arrêteriez / vous vous arrêteriez où
Ex (brouhaha)
P on peut on peut commencer par là // simplement // je vais demander à chaque groupe de désigner un ou plusieurs lecteurs // pour pour lire / ce texte donc vous pouvez / imaginer différentes lectures / soit euh / alterner les voix / soit avoir une seule voix / soit avoir plusieurs voix en même temps / donc euh / rapidement vous désignez un ou plusieurs lecteurs / pour le premier pour le premier fragment

Document Fiche 8 Extrait 2

P l'enseignante-stagiaire
Ex : les élèves

P on va lire le texte *c'est un dur métier que l'exil*
 (**P** note le titre au tableau)
P c' est de Jean-Pierre / Willemaers (**P** note le nom de l'auteur au tableau) alors dans la classe i-y-a peut-être quelqu'un qui parle euh allemand
Ex oui Pierre
P bien Pierre je vais lire le texte puis quand tu vois des répliques en langue euh allemande je compte sur toi **Ex** oui
 (rires)
Ex je (xxx) peut-être un petit peu
 (rires)
P c' est pas grave // alors j' aimerais bien que vous me suiviez pendant / que je lis comme ça vous serez plus attentifs // *le cinéma du passage* (l'enseignante commence sa lecture à voix haute)

Commentaire sur l'extrait

Paradoxalement, les consignes de la seconde enseignante (document 2) sont plus précises. Après un bref cadrage de contenu (titre de l'œuvre, nom de l'auteur), elle s'assure la collaboration d'un élève. Ensuite vient la consigne qui détermine les rôles (« bien Pierre je vais lire le texte puis quand tu vois des répliques en langue allemande »). Enfin, l'enseignante commence sa lecture à voix haute. La première, par contre, ne donne aucune précision sur le texte et son auteur, et se concentre sur des consignes techniques de lecture à voix haute. Rien n'est dit sur le sens de la démarche, sur le contenu du texte. L'enseignante va même jusqu'à mettre le sens hors jeu. En effet, après avoir réparti les groupes, elle demande un travail de gymnastique oculaire (« // tout d'abord d'observer un peu le texte sans lire / et de voir les articulations euh quel/ quel est/ quel fragment on pourrait : //euh // détacher du texte »). Il y a bien mise en activité des élèves, même si les termes du contrat restent flous. Et le sens de l'activité ne se révélera qu'à la fin du cours, comme une évidence, lorsque les élèves pourront lancer quelques hypothèses interprétatives.

Dans les deux cas, les consignes planifient une activité de lecture à voix haute. Mais, dans le premier document, l'enseignante place cette lecture au centre de l'activité des élèves. C'est même celle-ci qui permettra aux élèves d'entrer dans le texte. Se frottant aux mots par la mise en voix, les élèves accéderont au sens du texte. Dans le second document au contraire, la lecture à voix haute, réalisée conjointement par l'enseignante et un élève, n'est qu'une médiation qui prélude à l'analyse.

L'observation de ces deux documents s'enrichira d'un travail sur la formulation et l'évaluation des objectifs⁵. Distinguons *formulation d'une tâche* vs *description d'un contenu*.

Dans l'extrait 1, il s'agira d'attirer l'attention sur la forme des énoncés utilisés par la stagiaire : les verbes d'action conjugués à l'infinitif (« de faire une double lecture », « d'observer un peu le texte sans lire », « de désigner un ou plusieurs lecteurs ») ou au futur (« vous organiserez vous-mêmes ») ; les sujets de ces actions (les élèves en l'occurrence) et les verbes modaux (« je vous propose de », « je vais demander »). Il est aisé de reconnaître dans toutes ces formes les marques d'une mise en activité, centrée sur les élèves et orientée vers une performance future. Dans l'extrait 2, les interventions de l'enseignante portent sur un contenu (l'auteur étudié, le titre du texte analysé) et non sur une activité de lecture, la performance de lecture étant assurée par l'enseignante elle-même et, à sa demande, par un des élèves.

⁵ Ce paragraphe s'inspire des procédures proposées par le CEPEC de Lyon dans ses stages de formation, procédures relayées par Michel BARLOW dans son manuel déjà ancien, mais réédité en 1994 et toujours bien utile pour le lecteur qui voudra développer cet aspect de l'acte d'enseigner, *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, aux éditions Chronique sociale à Lyon. Cf. la présentation de cet ouvrage dans la fiche n°6, « Communiquer des objectifs ».

Exerçons-nous

1 Se situer par rapport à quelques assertions

- *Lisez les énoncés ci-dessous.*

Repérez dans ces affirmations les termes qui déterminent l'activité cognitive.

1. L'énoncé ci-après enclenche une activité cognitive (celle de la lecture) « Nous allons lire ensemble cet extrait d'Emma Bovary »..
2. « Sciences, pour le 25/03 : faire germer des haricots selon le schéma du cahier page 15 ». L'énoncé répond aux questions qui ? pour quand ? comment ?.
3. « Trouver trois images relatives à la ville de Paris et les coller dans le classeur. Apporter l'autorisation de sortie signée pour le cours d'histoire du 06/04 ». L'énoncé est une consigne acceptable.
4. La consigne ci-après, rédigée au futur, organise l'activité des élèves et décompose la tâche en comportements observables : « Notez dans votre journal de classe : il faudra être capable de réciter oralement les formules qui régissent les équations à une inconnue pour l'interrogation de mardi prochain ».
5. « Comme la semaine dernière, nous allons commencer par une mise en perspective de l'expérience quotidienne, puis nous envisagerons les formules physiques qui régissent ces réalités ». Les termes « mise en perspective » et « envisagerons » ne délimitent que vaguement un comportement observable.
6. Les verbes à l'infinitif décrivent des actions, ce sont donc des consignes : « Dans l'ordre, casser les jaunes dans un ustensile à fond épais, puis ajouter le sucre et mélanger jusqu'au moment où la composition pâlit, enfin ajouter le mélange, délayer et travailler au fouet quelques minutes ».

2 De la consigne à l'action

Il est moins aisé et plus exigeant de formuler des consignes écrites. Il faut anticiper les comportements avec d'autant plus de soin que, les interlocuteurs étant absents, l'énonciateur ne peut en vérifier la réception. Les manuels donnent dans la consigne des précisions sur le déroulement de l'activité (la durée, le lieu, les réponses à donner en situation, les réponses attendues des apprenants, etc.).

- *Lisez les énoncés extraits de manuels ci-dessous.*

Identifiez le destinataire et le champ disciplinaire couvert par la consigne (mathématique, français, histoire) sans consulter le titre de l'ouvrage.

Décomposez la formule en actions simples, précisez le type d'activité cognitive qu'elle concerne.

Sur la base de ces consignes, essayez de mesurer le temps que prendra l'activité.

Imaginez un contexte d'apprentissage dans lequel pourrait prendre place cette activité. Que faudrait-il modifier dans la formulation de la consigne pour que « cela passe » à l'oral ?

1. Chaque élève choisit, chez lui, un extrait à lire devant tous : quelques lignes d'un conte, d'un article de revue, d'un roman. L'enregistrement éventuel de telle ou telle lecture permettra de constater les qualités à encourager chez tous et les défauts les plus fréquents à corriger.⁶

2. De combien de façons peut-on lire le mot âne en suivant les lettres qui sont contigües ?⁷

A
A N A
A N E N A
A N A
A

3. Dans *Le spectateur immobile* (Gallimard, 1990), Louis Calaferte rapporte : « Succession de rêves étranges aux images d'un contenu à la fois charmant et angoissant, non sans rapport avec la « solitude » de Port-Royal dont j'avais la veille attentivement regardé une gravure d'époque ». Ecrire de même de brefs comptes-rendus de rêves (les inventer au besoin), en utilisant des éléments vécus la veille (les « restes diurnes » évoqués par Freud). Insister surtout sur les sentiments et associations d'idées qui demeurent après le réveil.⁸

4. Mettre un nom sur une forme. Voici un exemple :

a. Le professeur dessine au tableau.



b. puis s'arrête, et fait semblant de s'interroger...

⁶ CHERDON, Chr., DEMOLS, Cl., MOTTOUL, J. (1980). *Guide pédagogique 1A, Bruxelles*, De Boeck-Duculot, coll. « La classe de langue française à langages nouveaux, pratiques nouvelles », p.50.

⁷ BEVILLE, G. (1979). *51 fiches-jeux de formation. Les nombres, les mots, les images*, Paris, les éditions d'Organisation, coll. « Fiches EO/Formation permanentes », p.61.

⁸ DUCHESNE, A., LEGUAY, Th. (1991). *Les petits papiers. Ecrire des textes courts*, Paris, Magnard, coll. « Petite fabrique de littérature », n°3, p.152.

c. enfin complète le dessin



d. tout en continuant de s'interroger, il hésite, il fait quelques pas dans la classe... fait semblant d'arriver à une porte... « Toc ! Toc ! – Qui est-ce ? » ou « Bonjour ! », etc. ; et on mime et on murmure du bout des lèvres un dialogue imaginaire.⁹

5. L'animateur distribue à chaque participant quatre cartes numérotées. Chaque carte comporte l'inscription d'une valeur. Les cartes sont réparties au hasard. La liste des valeurs contenues dans le jeu est distribuée à chacun (ou affichée en gros au tableau). Il s'agira pour chaque participant de troquer – avec tout autre participant – au moins deux de ses cartes. Plusieurs trocs successifs sont possibles. A la fin de l'exercice où tout le monde peut communiquer avec tout le monde, chacun indiquera au groupe le numéro des valeurs qu'il a réussi à conserver ou à acquérir, et ce que cela peut représenter pour lui. Celles qu'il aurait préféré s'approprier... A-t-il aimé négocier ? Ce choix forcé a-t-il des incidences ? Y a-t-il eu concentration des choix sur certaines valeurs plus désirables ? Quelle est l'incidence de la composition du groupe et des caractéristiques des participants (âge, sexe, catégorie socio-professionnelle, religion, nationalité...) ?¹⁰

3 Les consignes du passeur

Les manuels foisonnent d'exercices qui, dans la plupart des cas, ont déjà été expérimentés. Les consignes n'en sont que plus précises et le déroulement n'en est que mieux balisé. Mais, pour l'enseignant débutant, ces exercices sont souvent difficiles à transposer parce qu'ils ne sont pas tout à fait adaptés à la situation qu'il connaît. De plus, la description technique de l'exercice et la formulation de la consigne ne donnent pas toujours la solution du contrat qu'il faudra négocier avec la classe en situation.

L'exercice du « passeur » que nous proposons ci-après est devenu un classique dans les formations personnelles¹¹. La consigne volontairement lacunaire comporte un piège qui fait tout l'intérêt didactique de l'exercice. Ce sera l'occasion de mener une réflexion interdisciplinaire sur les effets voulus ou non d'une consigne et d'expérimenter selon les disciplines les enjeux de telle ou telle mise en activité.

⁹ CARE, J.-M., DEBYSER, Fr. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Librairie Hachette et Larousse, coll. « Le français dans le monde/BELC », p.57.

¹⁰ GRUERE, J.-P. (1983). *48 fiches de communication interpersonnelle*, Paris, les éditions d'Organisation, coll. « Fiches EO/Formation permanente », p.111.

¹¹ Citons par exemple le recueil d'exercices de BELLENGER, L., PIGALLET, Ph. (éditeurs) (1997). *77 études de cas et exercices. Formation et développement personnel à l'usage des formateurs et des enseignants*, Paris, ESF, coll. « Formation permanente », p.230 et sq.

- *Prenez connaissance de l'énoncé ci-dessous. Lisez attentivement la question et l'injonction. Dans l'expérimentation d'une formation ou d'un apprentissage, ces dernières conduisent à des prises de position passionnées qui dégénèrent souvent en conflit d'opinion. Chacun voudra défendre son choix selon les valeurs qu'il défend. Le piège de la consigne réside dans l'obligation de hiérarchiser une solution, alors que du point de vue juridique, le classement est impossible puisque chacun des protagonistes a sa part de responsabilité.*

Construisez un contexte d'apprentissage selon la discipline que vous enseignez (français, religion, morale, communication, éducation civique, philosophie ou psychologie) où vous pourrez intégrer l'exercice.

Vous noterez aussi précisément que possible les modalités qui déterminent le cadre de l'activité en veillant à ce que les consignes répondent aux questions (qui ? quoi ? quand ? où ? pour quand ? comment ? pourquoi ?).

Dans un numéro de mars 1965, le magazine français *Elle* publiait une petite histoire qui provoqua de vives réactions. Voici l'histoire.

Une jeune femme mariée, délaissée par un mari trop pris par son métier, se laisse séduire et va passer la nuit chez son séducteur, dans une maison située de l'autre côté de la rivière. Pour rentrer chez elle, le lendemain au petit matin avant le retour de son mari, qui va rentrer de voyage, elle doit retraverser le pont. Mais un fou menaçant lui interdit le passage. Elle court alors trouver un passeur qui lui demande le prix du passage. Elle n'a pas d'argent. Elle explique et supplie. Il refuse de travailler sans être payé d'avance. Elle va alors trouver son amant et lui demande l'argent. Il refuse sans explication. Elle va trouver un ami célibataire qui habite du même côté et qui lui voue depuis toujours un amour idéal, mais à qui elle n'a jamais cédé. Elle lui raconte tout et lui demande l'argent. Il refuse : elle l'a déçu en se conduisant si mal. Elle décide alors, après une nouvelle tentative vaine auprès du passeur, de passer le pont. Le fou la tue.

Lequel de ces six personnages qui sont (par ordre d'entrée dans l'histoire), la femme, le mari, l'amant, le fou, le passeur, l'ami, peut-il être tenu pour responsable de cette mort ?

Classez-les par ordre de responsabilité décroissant.

Note pour le commentaire : selon la discipline que l'on enseigne et l'objectif que l'on poursuit, l'exercice sera balisé par des consignes différentes. L'activité des élèves prendra dès lors des formes très diverses. Si l'on veut introduire à l'argumentation, l'on insistera dans la consigne sur la nécessité de donner les raisons du classement. Si l'on pense étudier le fonctionnement d'un conflit d'opinion, l'on veillera à maintenir l'impasse de la consigne afin de permettre aux protagonistes de marquer leur position. Un cours de science sociale qui voudrait initier au droit profitera davantage des glissements lexicaux qui ne manqueront pas de survenir entre les termes de « responsabilité » et « culpabilité ».

Pour en savoir plus

de PERETTI, A., LEGRAND, J.-A., BONIFACE, J. (1994). *Techniques pour communiquer. Former, organiser pour enseigner*, Paris, Hachette éducation.

Conçu sous forme de fiches, l'ouvrage expose les cent et une procédures de communication disponibles aujourd'hui sur le marché de la formation. Son principal mérite est d'actualiser ces procédures dans le cadre de la pratique professionnelle des enseignants. Une mine d'or pour l'enseignant ou le formateur d'enseignant qui souhaite se mettre au parfum.

BELLENGER, L., PIGALLET, Ph. (éditeurs). (1995). *77 études de cas et exercices. Formation et développement personnel à l'usage des formateurs et des enseignants*, Paris, ESF, coll. « Formation permanente ».

De tout pour tous. L'ouvrage reprend sous la forme d'un répertoire d'exercices classés selon leurs objectifs les meilleures procédures utilisées en formation permanente en France. Chaque exercice est analysé et renvoie à un corrigé.