

**La consigne au cœur des apprentissages dans les manuels de
français de la deuxième génération**
**Instructions at the heart of learning in second generation French
textbooks**

Nabila MAARFIA,
maarfianabila@yahoo.fr
Université Badji Mokhtar, Annaba

Reçu le 16/06/2021

Accepté le: 10./09/2021

Publié le : 30./09/2021

Résumé:

Cet article se penche sur les dernières réformes éducatives en Algérie (2019/2020), relatives à l'enseignement-apprentissage du français au primaire. Nous nous y intéressons à la formulation de la consigne dans le nouveau manuel scolaire, ce dire de faire qui exige de l'apprenant non seulement une compétence en lecture mais l'oblige aussi à faire le lien entre ce qui lui est demandé et ses connaissances antérieures (pré-requis) indispensables à l'exécution de la tâche. A travers cette étude à la fois quantitative et qualitative, nous analysons les manières de solliciter les apprenants à s'impliquer et à réaliser la tâche et à délimiter la part de l'enseignant dans l'action conjointe, afin que l'apprentissage soit au bénéfice de tous les élèves. Du fait de l'inégalité des compétences des apprenants en langue étrangère, le choix du type et du mode de questionnement exige de l'enseignant de recourir à des procédés tels que la reformulation, l'explication, l'exemplification...

Mots-clés: consigne, apprentissage du FLE, tâche, manuels scolaires.

Abstract:

This article looks at the latest educational reforms in Algeria (2019/2020), relating to the teaching-learning of French at the primary level. We are interested in the wording of the instruction in the new school manual, this "saying to do" that requires the learner not only a reading skill but also obliges him to make the link between what is asked of him and his previous knowledge (pre-requisites) essential for the performance of the task. Through this study, which is both quantitative and qualitative, we analyze the ways of questioning learners to get them involved and

carrying out the task and to delimit the teacher's part in the joint action, so that the learning process be to the benefit of all students. Due to the inequality of foreign language learners' skills, the choice of the type and mode of questioning requires the teacher to resort to procedures such as reformulation, explanation, exemplification...

Keywords: instruction, learning FFL, task, textbooks.

Introduction

Les réformes du système éducatif algérien se sont succédées depuis 2003 avec pour objectif principal de s'ouvrir sur le monde via la valorisation de l'enseignement des langues étrangères, qui s'est concrétisée par la création de la filière *Langues Etrangères* dès le lycée.

Pour ce qui est du primaire, dans la logique de la dynamique des réformes, un nouveau manuel a été mis à la disposition des élèves de la 5^{ème} année à la rentrée scolaire 2019-2020. Nous nous y sommes intéressée afin de voir les changements, allègements ou modifications qui ont été introduits en ce qui concerne les consignes destinées à l'apprenant, à travers les manières de s'adresser à eux, la formulation des questions, le choix du mode des verbes...

La consigne, au sein des trois principaux actes de langage que sont l'assertion, la question et l'ordre (John Searle), se trouve à cheval entre l'ordre, qui véhicule *un dire de faire* et la question, qui est *un dire de dire*, et qui peut prendre la forme d'une requête, que Kerbrat-Orecchioni définit comme « un énoncé pour demander à son interlocuteur d'accomplir un acte quelconque » (2001: 98).

Nous nous sommes limitée dans cet article à la question et la requête, qui sont deux actes qui imposent une réaction d'autrui. Pour Searle, ils sont tous deux membres de la même famille, celle des « directives », par lesquels nous essayons de faire accomplir des actes aux autres, qu'ils soient de nature verbale ou non verbale. On fera cependant la différence entre la « demande d'un dire » qui sera une question, et la demande d'un faire, que l'on appelle communément une requête (du terme anglais « request »), et qui est grammaticalement une question et pragmatiquement une demande d'action.

En outre, dans une perspective searlienne, la question peut apparaître comme un cas particulier de l'ordre où « quelle heure est-il ? », par exemple, équivaut à

La consigne au cœur des apprentissages dans les manuels de français de la deuxième génération



« dis-moi quelle heure il est » (C. Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 84), à la différence que l'ordre est une forme de requête qui traduit un profil autoritaire de son locuteur.

En contexte scolaire, ce qui somme l'apprenant à répondre, à réagir, c'est le « contrat didactique implicite » entre lui et l'enseignant qui est son partenaire dans l'action didactique, contrat qui établit les rôles des uns et des autres au sein du groupe-classe et la responsabilité de chacun dans la gestion des savoirs. Ce « contrat implicite » est aussi considéré comme un processus qui règle en son sein les rapports entre l'intention de l'enseignant et celle des apprenants, et la consigne sera le maillon principal qui « donne[ra] en quelque sorte un format à l'action éducative » (Rivière, 2006 : 19).

1.1. De la consigne

La consigne est omniprésente dans notre vie, qu'elles soient orales dans la vie quotidienne (prend ton parapluie, range ta chambre...) ou écrites (consignes d'utilisation d'un appareil, consignes de sécurité...).

Selon le *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation* (2007: 72,73), « la consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir où le but à atteindre ». En contexte scolaire, « les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement, elles en sont le monde privilégié de communication. Que fait un enseignant sinon donner des consignes ? » (Meirieu, 1999 : 9)

Zakhartchouk, l'un des précurseurs sur la question dans son ouvrage, *Comprendre les énoncés et les consignes*, s'est intéressé plus particulièrement aux consignes scolaires, il les définit comme « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche ...). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, d'où la nécessité d'un décodage » (ibid., 1999 : 18)

Pour C. Mettoudi et A. Yaïche (1996 : 22), il s'agit d' « courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou le concepteur du manuel, destinée à l'élève où a un élève virtuel dont le concepteur s'est fait une représentation qui correspond à l'image d'un élève moyen, régulier dans son travail et capable de tout ». Pour J-P. Cuq, c'est un « discours visant la réalisation d'une tâche », (2003 : 53).

F. Cicurel (2002 : 153), quant à elle, mentionne que « la consigne sous forme d'un dire de faire constitue un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation par les partenaires apprenants ».

Nous retenons de tout cela que la consigne scolaire renvoie à un énoncé injonctif qui indique à l'apprenant ce qu'il doit faire, comment il doit le faire, pour quoi il doit le faire, avec quoi il doit le faire et en combien de temps il doit le faire.

2. Cadrage de la recherche

Notre démarche s'est voulue descriptive/analytique. Nous nous sommes intéressée au discours que véhicule le manuel scolaire de la 5ème A.P., ce document qui accompagne les élèves sur 139 heures¹ au cours de l'année est qui structuré en 4 projets, de 2 séquences chacun.

3. Analyse

Les consignes se manifestent à travers différents types: celles simples, qui proposent une tâche unique. Exemple: *Regarde le dessin, dis où sont les élèves ?* (N°1, P.12)² et celles complexes, qui demandent la réalisation de plusieurs tâches successives, souvent difficiles à gérer, à cause de la charge cognitive qu'elles imposent Zakhartchouk (1999). Exemple: *Relis le texte puis en deux phrases, présente la gazelle à tes camarades. Tu peux faire un dessin.* (N°7, P.15).

Nous avons répertorié une quarantaines de verbes qui servent à formuler les consignes. Certains se suffisent à eux-mêmes, interpellent l'apprenant au sens où il répond à une question ou s'entraîne sur une nouvelle connaissance, (ex : *conjugue, barre, souligne,...*). D'autres fonctionnent en groupe afin de guider l'apprenant à la réalisation de la tâche, comme dans cet exemple où il est fait appel à 4 verbes (chercher, écrire, comparer et présenter):

Avec ta/ton camarade, cherche la brochure d'un musée. Puis, écris ce que tu peux trouver dans ce musée. Comparez vos réponses pour les présenter à vos camarades. (N°4, P. 44).

3.1 Analyse quantitative

Par une approche quantitative, nous avons visé à montrer de façon statistiquement significative, si les consignes remplissaient bien leurs fonctions et apportaient leur lot d'information à l'élève exécutant une tâche dans une langue étrangère en cours d'acquisition.

La consigne au cœur des apprentissages dans les manuels de français de la deuxième génération

On constate que la totalité des verbes sont au présent de l'impératif, utilisés seuls sans pronoms personnels, conjugués à la deuxième personne du singulier, à valeur prescriptive quand on s'adresse à l'apprenant en lui communiquant les tâches à faire et à la deuxième du pluriel quand il s'agit d'un travail de groupe. A cela s'ajoute la situation de communication régie par le contrat didactique qui somme l'apprenant à exécuter, à réagir.

Nous les présentons par ordre décroissant, en fonction de leur présence dans les consignes.

Verbes	N° des récurrences	Pourcentage	Verbes	N° des récurrences	Pourcentage
Lire	76	14.5	Classer	06	01.1
Répondre	45	08.6	Donner	06	01.1
Compléter	44	08.4	Mettre	06	01.1
Ecrire	31	05.9	Chante	06	01.1
Recopier	30	05.7	Comparer	05	00.9
Regarde	29	05.5	Former	05	00.9
Relire	25	04.7	Raconter	05	00.9
Présente	18	03.4	Conjuguer	03	00.5
Réécouter	17	03.2	Montrer	03	00.5
Dire	17	03.2	Réécrire	02	00.3
Choisir	16	03.0	Relier	02	00.3
Souligner	15	02.8	Barrer	02	00.3
Explique	15	02.8	Observer	02	00.3
Trouver	12	02.2	Fabriquer	02	00.3
Décrire	10	01.9	Accrocher	02	00.3
Ecouter	09	01.7	Entourer	02	00.3
Remplacer	08	01.5	Relier	02	00.3
Dessiner	08	01.5	Remettre	01	00.1
Chercher	08	01.5	Transformer	01	00.1
Corrige	07	01.3	Jouer	01	00.1

Verbes utilisés dans la formulation des consignes dans le manuel

De ce tableau, il ressort que le verbe « lire » est le plus récurrent avec un taux de 14% par rapport à l'ensemble des occurrences, ce qui pourrait renvoyer à l'une des fonctions principales de l'apprentissage d'une langue étrangère à savoir : lire, parler et écrire.

La consigne au cœur des apprentissages dans les manuels de français de la deuxième génération

Le verbe est utilisé soit dans l'activité de lecture comme dans ces exemples :

1. Lis le dialogue avec ton/ ta camarade. (N°1 page 19)
2. Mets les accents, puis lis le texte. (N°4 page 20).

Ou dans celle de la compréhension de l'écrit, où l'élève lis pour s'informer ou pour s'exercer, exemples:

1. Lis le texte, puis écris vrai ou faux sur ton ardoise. (N° 1, P49)
2. Lis le texte suivant, puis classe les adjectifs de couleurs dans le tableau. (N° 3, P.19)

Le verbe « répondre » le suit avec 45 occurrences soit 8.6 %, ce qui pourrait renvoyer à la formulation explicite de la consigne : on demande à l'élève de répondre aux questions généralement associées à la compréhension de l'écrit. Exemples:

1. Lis le texte, puis réponds aux questions. (N°1, P. 26)
2. Réponds à la question. A l'arrivée, où entre-t-on ? (N° a, P.40)

Vient le verbe « compléter », qui se manifeste avec à peu près le même nombre d'occurrences 44, son emploi est associé aux activités de langue, exemples:

1. Complète par l'adjectif de couleur : blanc, blanche, vert, verte, rouge. (N°4, P.19)
2. Complète par le verbe d'état : est, paraît, à l'air (N°2, P. 27)

Les verbes « écrire » et « recopier » forment à peu près 30% de l'ensemble des termes utilisés dans la formulation des consignes du fait qu'ils font appel à la compétence scripturale. Exemples:

1. Ecris les mots entre parenthèse au féminin. (N°4, P.53)
2. Recopie les compléments de lieu du texte (N° b, P.40)

Le verbe « Regarde » est utilisé plus de 29 fois, il représente une consigne guide dans la mesure où on demande à l'apprenant de regarder pour réaliser quelque chose comme dans les exemples ci-dessous:

1. Regarde le dessin, dis où sont les élèves ? (N°1, P.12)
2. Regarde la photo, puis trouve la phrase du texte. (N°4, P.26)
3. Regardez ces quatre images. Connais-tu ces lieux ? (N° 2, P.47.)

Le verbe « relire » s'emploie avec les mêmes récurrences, il signifie une 2ème opération : lire une seconde fois, lire pour un autre objectif, si le verbe "lire" se limite à la compréhension globale, "relire" pourrait renvoyer à la compréhension approfondie. Prenons les exemples suivants:

La consigne au cœur des apprentissages dans les manuels de français de la deuxième génération

1. Relis la dernière phrase du texte. Quel est le conseil qui correspond aux images suivantes ? (N°5, P. 83)

2. Relis le texte puis en deux phrases, présente la gazelle à tes camarades. Tu peux faire un dessin. (N°7, P.15).

Le verbe « présenter » avec 18 occurrences, est pris dans le sens d'inciter à parler, à exposer oralement, (à travers la consigne "présente", on vise à travailler la compétence de la prise de parole notamment en public). Exemples:

1. Relis le texte, puis en deux phrases, présente le fennec à tes camarades. Tu peux faire un dessin. (N°7, P.26)

2. Ecris un texte pour décrire, puis présenter le loup du parc de Jijel à tes camarades. Utilise la boîte à mots (N°3, P.32).

Le verbe « réécouter » s'associe à l'activité de compréhension orale, il y a plus d'occurrences pour de le verbe « réécouter » qu' « écouter » et cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une nouvelle langue, où l'apprenant aurait besoin de plusieurs écoutes afin de saisir la portée du message. Exemples:

1. Réécoute le dialogue, dis vrai ou faux. Corrige ce qui est faux. (N°2, P.47)

2. Réécoute pour corriger ce qui est faux. (N°4, P.92)

Le verbe « dire » apparaît 17 fois, tantôt dans le sens de parler, de s'exprimer soit librement, soit de manière guidée par rapport à un contenu donné, en voici des exemples:

1. En petits groupes, dites ce que vous remarquez dans les quatre images. (N°1, P.81)

2. Avec ton/ ta camarade dis ce que tu fais pour économiser l'eau à l'école. (N°3, P.94).

Et tantôt au sens de donner, de s'entraîner ou s'exercer à la lecture:

1. Réécoute le dialogue, puis dis la bonne réponse. (N°2, P. 69)

2. Complète puis, dis les dialogues avec tes camarades. (N°3, P.18)

Le verbe « choisir » s'emploie dans le sens de sélectionner, désigner la réponse, elle y est et il faut juste la mentionner (donc opter pour une réponse parmi celles suggérées: choix dichotomique ou multiples). Exemple:

La consigne au cœur des apprentissages dans les manuels de français de la deuxième génération

1. Avec *ton/ta camarade*, choisis lequel de ces quatre lieux tu veux visiter. (N°3, P.47).

Le verbe « souligner », renvoie à l'action de repérer un élément, c'est un geste physique visible, rapide à réaliser, qui permet à l'enseignant d'évaluer la réponse de l'apprenant, et accompagne les activités de grammaire et de conjugaison...

Exemples:

1. Dans la dernière phrase, souligne les verbes sans compléments. (N°3, P.51)

2. Recopie le texte, puis souligne les marques de la ponctuation : en vert le point, en rouge la virgule, en orange les deux points. (N°4, P.99).

D'autres consignes sont formulées en utilisant le verbe « expliquer » pris dans le sens de présenter des faits des idées, exemples :

1. Avec *ta/ ton camarade*, écris trois phrases pour expliquer ce qu'il faut faire pour rendre la rivière propre. (N°2, P.100)

ou alors pour exposer en développant exemple:

2. Corrige ce qui est faux pour expliquer pourquoi il faut protéger la forêt. (N°2, P89).

Le recours au verbe « trouver » ne désigne pas « découvrir quelque chose », ou la solution à un problème, mais insinue de faire le lien entre..., le repérage, le fait de chercher, etc.

Exemples:

1. Avec *ta/ ton camarade*, trouve les mots du texte qui correspondent aux images. (N°3, P.15)

2. Regarde la photo, puis trouve la phrase du texte. (N°4, P.26).

Le verbe « décrire » est utilisé dans l'activité de production écrite, souvent en tant que prétexte pour utiliser les nouveaux termes appris, à savoir les adjectifs, les prépositions. Exemples :

1. Décris l'intérieur du salon en complétant par : *sur, derrière, devant, près*. (N°4, P.39)

2. Décris une camarade en utilisant des adjectifs au féminin, tes camarades devinent qui c'est. (N°5, P.53)

Nous signalons que presque tous les verbes qui provoquent le *dire de dire* ou le *dire de faire* font partie du panorama des verbes employés dans ce manuel pour les consignes. Il y a ceux qui facilitent le *faire* tels que : classe, barre, compare,

La consigne au cœur des apprentissages dans les manuels de français de la deuxième génération



dessine, chante, entoure, relie..., et ceux qui exigent plus d'effort pour effectuer *le faire* tels que : cherche, donne, remplace, corrige, raconte, etc.

3.2. Analyse qualitative

De ce récapitulatif des verbes en usage dans la manuel de 5^{ème} A.P., il ressort qualitativement que la consigne sous sa forme écrite doit d'abord être travaillée par l'enseignant qui l'explique, la reformule, ce qui permet une meilleure représentation de la tâche pour ceux qui ne l'aurait pas comprise car en classe de langue étrangère, les élèves rencontrent bon nombre de difficultés lors de la lecture de la consigne (Zakhartchouk, 1999), comme le déchiffrage de mots compliqués ou inhabituels, la non prise en compte du sens du verbe introducteur, la ponctuation, le vocabulaire, etc.

Ces données quantitatives, par le choix des verbes adoptés pour la formulation des consignes, laisse entrevoir le niveau des questions, qui, selon la taxonomie de Bloom, fait appel à des opérations cognitives allant du simple au complexe.

« De la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts, qui sont en relation avec les facultés cognitives dites supérieures. En général, plus une personne est capable d'en effectuer, plus elle « navigue » parmi les niveaux » (Bloom, 1956)³.

On peut déduire de cette taxonomie une typologie des questions en relation avec le niveau de compréhension des élèves. Cette typologie peut servir non seulement à déterminer le niveau de compétence: connaissance des faits, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation, mais aussi à aider l'enseignant, notamment dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, afin qu'il puisse s'adapter au niveau réel des élèves et non à ce qu'ils sont censés avoir. Nous avons regroupé ces verbes en fonctions des opérations intellectuelles auxquelles ils renvoient.

3.2.1. Acquérir des connaissances

Les concepteurs du manuel sollicite l'élève à travers une liste de verbes qui sont souvent à l'impératif qui vise la connaissance, le repérage tels que: regarder, recopier, observer, compléter, donner, décrire...

Toutefois nous pouvons dire, pour ce qui est de notre cas d'étude, où l'apprenant est en début d'apprentissage, que certaines demandes font partie des

opérations intellectuelles de haut niveau, malgré la simplicité de la formulation, en voici des exemples:

1. Donne un autre titre au texte (N°9, P.61).
2. Décris l'intérieur du salon en complétant par: sur, derrière, devant, près. (N°4. P.39).

3.2.2. Comprendre

Les verbes employés qui interpellent la compréhension dans notre corpus sont : choisir, barrer, compléter, raconter...

A notre avis, certaines utilisations de ces verbes exigent de l'élève plus que la simple connaissance, et font appel à l'imagination et au réinvestissement non guidé telle cette consigne : *Avec ta/ton camarade, raconte ce que tu as fait en fin de semaine. As-tu pris des photos ? Colle-les à coté de ton texte.* (N°4, P.55). Même s'il s'agit d'un travail en binôme, la réalisation de cette tâche est difficile du fait que raconter ici a le sens de rédiger un texte narratif où plusieurs actions peuvent se succéder, où des verbes d'état et d'autres d'action sont à employer, sans oublier le recours à la description, etc.

3.2.3. Appliquer

C'est tout ce qui est en relation avec la résolution de problèmes, l'application de l'information pour produire un résultat, l'utilisation des faits, des règles et principes : choisir, démontrer, employer, illustrer, interpréter, opérer, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser, écrire.

Dans ce manuel, les verbes qui permettent à l'élève de s'exercer, d'appliquer les connaissances des autres dans d'autres situations sont : lire, classer, relier, conjuguer, transformer, mettre..

Nous remarquons qu'à ce niveau, où l'apprenant est censé réutiliser son input afin de s'exercer jusqu'à ce qu'il y ait acquisition, il y a des tâches qui sont au delà des compétences requises telles que le bon emploi des accents (grave, aigu et circonflexe). Exemple:

Mets les accents, puis lis le texte. (N4, P.20)

3.2.4. Analyser

Subdiviser quelque chose pour montrer comment elle est structurée, identifier la structure sous-jacente d'une communication, identifier les motifs, la séparation

La consigne au cœur des apprentissages dans les manuels de français de la deuxième génération



d'un tout en ses parties, analyser, relier, interpréter, expliquer, organiser, déduire, estimer, calculer, catégoriser,...

Pour ce qui est de notre corpus, nous avons relevé quelques verbes qui incitent l'élève à réfléchir, à s'interroger sur son propre apprentissage, à l'exemple du verbe « comparer » :

En petits groupes, regardez les images et lisez ce qui est écrit dans la brochure du musée. Cherchez de quoi se compose la brochure. Comparez vos réponses d'un groupe à l'autre. (N°2, P.44)

3.2.5. Synthétiser

Créer un produit unique, original qui peut être sous forme verbale ou être un objet physique, combiner les idées pour former un nouvel ensemble. Ci-dessous deux exemples:

1. Relis le texte puis en deux phrases, présente la gazelle à tes camarades. Tu peux faire un dessin. (N°7, P15)

2. Fabriquez le carnet de voyage de la classe. (N°3, P.53)

3.2.6. Evaluer

Porter un jugement critique, évaluer, argumenter, prendre des décisions sur des questions de valeur, résoudre des controverses ou des différences d'opinion, développer des opinions, des jugements ou des décisions, arranger, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, chiffrer, élaguer, sélectionner, supporter...

Il s'agit d'une opération de haut niveau cognitif, qui, à notre avis ne peut être appelée à ce niveau de scolarisation vu que les apprenants ne sont pas suffisamment outillés pour pouvoir réaliser de telles tâches qui nécessitent non seulement la maîtrise de la langue mais aussi la réflexion métalinguistique.

1. Votez pour le meilleur programme de visite (N° 1, P.45)

2. Choisissez les meilleurs dessins et textes pour accrocher au mur. (N°3, P.67).

Nous pouvons avancer que même si les consignes du manuel sont formulées de manière relativement simple, en s'adressant directement à l'élève, la syntaxe de la phrase, toutefois est susceptible de causer des problèmes d'incompréhension,

comme c'est le cas de la négation et de l'inversion du sujet et du verbe dans cette question : *Pourquoi n'est-il pas facile de respirer ?* (P.85)

Pour de nombreuses tâches, ce qui est demandé reste au delà des compétences langagières des écoliers. A cela s'ajoute les consignes de procédure qui indiquent les cheminements menant à la réalisation de la tâche (Zakhartchouk, 1999), comme dans cet exemple où ce n'est pas facile de deviner le lieu de la réalisation de la tâche, ni dans combien de temps, ni pour quand...

En petits groupes, sur une fiche verte, écrivez un texte pour expliquer à vos camarades comment protéger la terre. Ajoutez des dessins ou des images. Accrochez la meilleure affiche devant la porte de l'école. (N° 2, P.101)

4. Conclusion

La compréhension des consignes est un élément-clé de la réussite scolaire, notamment pour ce qui est de l'évaluation certificative qui en Algérie se fait par écrit pour tous les niveaux, ce qui nécessite un travail en amont, pendant et même après l'émission des consignes. L'enseignant dispose d'une multitude de modalités de passations de consignes, et c'est à lui qu'incombe, lorsqu'il élabore sa consigne, la responsabilité du choix du vocabulaire et la construction de la phrase. En outre, il serait judicieux de se mettre à la place des élèves : ont-ils tous les moyens matériels pour le cas où on leur demande de coller des images, ont-ils tous accès à internet, ont-ils à leur disposition des imprimantes... ? Si les difficultés de la réception des consignes se font ressentir dans toutes les classes, toutes matières confondues, qu'en est-il à plus forte raison en classe de langue étrangère pour des débutants.

Pour Merieu (1999 : 9), une consigne claire a pour effet de réduire l'écart entre ce qui est attendu dans la tâche et ce qui est produit par l'étudiant. Il ajoute que les bonnes consignes favorisent la motivation intrinsèque et l'autonomie de l'étudiant. D'où le travail pédagogique, autour des consignes, qui semble faire partie des tâches de base de l'enseignement : demander la reformulation de la consigne par l'élève serait une manière de vérifier la justesse de son décodage, comme il serait pertinent de l'outiller de compétences méthodologiques qui l'aident à décortiquer la consigne et à répondre, de manière à n'omettre aucune information afin d'être au niveau des attentes de l'enseignant ou du correcteur.

Références bibliographiques

- [1] Arenilla, L., Rolland, M-C., Roussel, M-P. & Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Education*. Paris : Bordas.
- [2] , F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- [3] Conseil de l'Europe, (2011). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- [4] Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. « Les actes de langage dans le discours ». *Langage et société* 95, 57-72.
- [5] Meirieu, Ph, (2015). *Apprendre, ...oui, mais comment?*. Pédagogies, Issy-les-Moulineaux : ESF Sciences Humaines.
- [6] Mettoudi, Ch. et Yaiche, A. (1996). *Travailler avec méthode*, Paris : Hachette Education.
- [7] Rivière, V. 2006. *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- [8] Zakhartchouk, J. M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Canopé-CRDP de Picardie : Amiens.

¹ Ce calcul est fait sur la base d'une année scolaire de 31 semaines pour la 5^{ème} AP dédiées à une phase d'évaluation diagnostique et de vérification des pré-requis de deux semaines en début d'année scolaire, aux apprentissages et aux différentes évaluations. La séquence d'apprentissage s'étale sur 09 vacances de trente minutes, soit 13 heures et 30 minutes. (Plan annuel: 4).

² Références du manuel scolaire de la 5^{ème} A.P., N^o: numéro de l'activité et P: la page.

³ http://ien25.ia94.ac-creteil.fr/cms/IMG/pdf/Taxonomie_BLOOM.pdf