

instructions in class of French Foreign Language : What do the teacher request ?

Dr. Manal Assaad*

(Received 12 / 1 / 2015. Accepted 15 / 6 / 2015)

□ ABSTRACT □

In class, the teachers provide constantly instructions, and the learners must continually perform. But, some of these instructions are not followed ! It is the same of exercises or examination subjects. The instruction poses several challenges both in terms of its formulation or that of his understanding.

Formulate an instruction require a great effort, great care and special skills, because of the quality of the latter depends in large part the quality of work performed.

Keywords : instruction, teacher, learner, formulation of instructions, good instruction, bad instruction.

* Assistant Professor, Maitre of conference to the higher institute of the languages, Tishreen University, Latakia, Syria,

التعليمات في صفوف اللغة الفرنسية لغير المختصين : ماذا يريد المدرس من المتعلم ؟

الدكتورة منال أسعد*

(تاريخ الإيداع 11 / 11 / 2015. قبل للنشر في 9 / 5 / 2015)

□ ملخص □

لا يتوقف المدرس عن إعطاء تعليمات وصياغة أسئلة لطلابه الذين يتوجب عليهم تطبيقها أو الإجابة عليها، إلا أن هذه التعليمات أو الأسئلة قد لا يتم تطبيقها أو الإجابة عنها بشكل دقيق، وينكرر الوضع في حل التمارين أو في مواضيع الامتحان.

إن تالـ تـوجـد يـها أو السؤال يطرحان صعوبات كثيرة تتعلق بصياغتهما من قبل المدرس أو من قبل مؤلفي الكتاب إضافة إلى الصعوبات التي يعاني منها الطالب في فهمهما. إن صياغة التوجيهات أو السؤال تتطلب جهداً كبيراً وانتباهاً ومهارات خاصة يجب أن يتمتع بها من يصوغهما، إذ أن التطبيق الصحيح والإجابة الصحيحة تتعلق بشكل مباشر بالصياغة السليمة للتوجيهات أو السؤال.

كلمات مفتاحية :

التوجيهات، المدرس، الطالب، صياغة التوجيهات، الصياغة الجيدة، الصياغة السيئة.

* مدرسة - قسم اللغة الفرنسية - المعهد العالي للغات، جامعة تشرين - اللاذقية - سورية.

Introduction :

Les consignes existent dans tous les domaines. Elles sont omniprésentes en de nombreux instants de la vie de chacun de nous. Dans le domaine éducatif, tous les acteurs de l'enseignement s'accordent pour dire l'importance des consignes et de leur enjeu dans toute formation. Mais pourquoi chez un apprenant, alors que l'apprentissage linguistique a été correctement mené, certaines consignes ne sont-elles pas réellement comprises ?

L'article montre les contraintes particulières liées à la consigne, de l'élaboration du message par l'enseignant à celui de son intégration par l'apprenant, moment où la réalisation de la tâche peut être effectuée.

En effet, concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué.

Quel enseignant ne s'est pas retrouvé un jour avec des réponses ambiguës et des confusions de sens, difficiles à noter ? Une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus. L'enseignant doit donc rédiger une consigne qui sera comprise de la même manière par l'ensemble de ses apprenants. Lorsqu'un enseignant demande à des apprenants de produire un travail et qu'il n'obtient pas les résultats espérés, ce n'est pas toujours la faute des apprenants. Parfois, lui aussi a sa part de responsabilités !

Objectif et intérêt de l'article :

Un des points clés d'un cours de FLE réussi, c'est d'être clair dans la formulation de consignes. Qu'elles soient écrites ou orales, les consignes doivent être claires et ne pas être un obstacle. L'objectif de la consigne est de mettre en action l'apprenant, de le conduire à réaliser une tâche.

Mais, lire, comprendre et interpréter une consigne est une tâche qui entraînerait chez beaucoup d'apprenants une mauvaise réalisation de la tâche demandée par l'enseignant ou par le manuel. Cependant, comprendre des consignes n'est pas une fin en soi, mais cette compétence constitue une des conditions de la réussite des apprenants. Et il arrive régulièrement que certaines consignes ne soient pas toujours bien suivies. Lors de l'examen, des devoirs ou des activités en classe on observe souvent beaucoup de productions hors sujet (notamment en expressions orale et écrite).

D'où cela peut-il venir ? Des apprenants qui ne savent pas lire ce qu'on leur demande ? Des enseignants qui rédigent mal les consignes ? C'est à ces interrogations que nous allons tenter de répondre durant cet article. Nous allons surtout sensibiliser les enseignants à la façon dont ils formulent leurs consignes.

Méthodologie :

Qu'est-ce que la consigne ?

La consigne est "un texte court qui a pour fonction de déclencher un autre texte" selon M. Souchon (2004 : 70). Elle est rédigée par un émetteur particulier, l'enseignant, qui définit une tâche à effectuer impérativement par le destinataire, l'apprenant. Selon les spécialistes, la consigne doit être précise, claire, sans ambiguïté pour que les apprenants puissent accomplir la tâche attendue et aussi pour que l'évaluation soit facilitée (C. Cornaire, P.-M. Raymond, 1999).

La consigne, voilà un mot qui est familier aux apprenants et aux enseignants : « La consigne est la suivante... Ne recopiez pas la consigne... Lisez bien la consigne... ». Il n'y a pas un jour où l'enseignant ne prononce pas ce mot. Pourtant la banalisation de la consigne en tant que tâche à effectuer dissimule une autre réalité : les apprenants ont des difficultés à comprendre une consigne. Or, cette incompréhension se manifeste tardivement, c'est-à-dire lors de la correction des devoirs ou des exercices.

Ce constat ne nous a pas laissée indifférente. Etant enseignante de FLE, nous avons été confrontée quotidiennement à ce problème. En effet, nous avons remarqué que les apprenants se contentent souvent d'exécuter à l'aveuglette les consignes que nous leur donnions. Rarement, ils questionnent la consigne en analysant, notamment, les verbes utilisés. C'est pourquoi les apprenants découvrent souvent le sens de la consigne lors de la phase de mise en commun.

Face à ce constat d'échec, nombreuses ont été les questions que nous nous sommes posée : Qu'est ce qu'une consigne ? Comment faire comprendre une consigne ? Quelles sont les causes de l'incompréhension d'une consigne ? Comment formuler une bonne consigne ?

Partant d'exemples concrets, nous allons essayer de donner aux enseignants la clé de la réussite d'une bonne consigne.

Discussion et résultats :

Dans une classe, on voit sans cesse les enseignants donner des consignes, et les apprenants doivent les exécuter. Et on distingue trois catégories de consignes¹ :

1- La consigne pour diagnostiquer. Elle intervient avant un apprentissage pour évaluer les pré-acquis.

Ex : Qui peut me dire ce qu'est un groupe verbal ?

2- La consigne pour chercher. Elle est au service de l'évaluation formative. Elle n'assure pas toujours la réussite parce que l'apprenant est en train de construire son savoir.

Ex : Souligne tous les groupes verbaux du texte.

3- La consigne pour évaluer. Elle renseigne sur l'état d'acquisition des savoirs et permet de corriger ou d'améliorer.

Ex : Remets à leur place dans le texte lacunaire les groupes verbaux suivants...

La consigne peut prendre différentes formes grammaticales :

- le présent de l'indicatif avec tu et vous >> Vous prenez...tu prends...on note ce passage (remarque : à l'oral, il est fréquent d'entendre également le pronom "on", par exemple "on note..." ou "on écrit...")

- le futur simple >> Vous rédigerez un compte rendu.

- l'impératif présent --> remets dans l'ordre les mots pour obtenir une phrase correcte.

- le subjonctif présent : "Il faut que" + subjonctif >> il faut que vous analysiez...

- les tournures "Il va falloir" +infinitif ou "il va falloir que" + subjonctif.

¹ Rivière V. (2005), "« Aujourd'hui, nous allons travailler sur ... » ou se mettre au travail en classe de langue : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques." in *Le Français dans le monde ; Recherches et Applications*, n°38, p. 100.

Mais, ce n'est pas si simple que cela ; les témoignages abondent quant aux problèmes de consignes, et la plupart des enseignants disent que cela est la faute des apprenants qui ne savent ni lire ni respecter une consigne. Comprendre la question pose problème parce que, bien souvent, les apprenants ne lisent pas ce que demande l'enseignant ou le manuel, alors ils répondent à côté parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande. Il s'agit d'un manque d'attention portée à la lecture et à la compréhension de la consigne. Les apprenants croient savoir, ils croient reconnaître quelque chose, ils foncent sans voir quelles sont les consignes et ce qu'on leur demande.

En effet, il arrive régulièrement que ces consignes ne soient pas suivies. Il en est de même des énoncés d'exercices ou des sujets d'examen. Sur certains sujets, on observe beaucoup de copies hors *sujet*. D'où cela peut-il venir ? Des apprenants qui ne savent pas lire ce qu'on leur demande ? Bien sûr... mais les enseignants et les manuels élaborent-ils les énoncés et les consignes avec suffisamment de rigueur ?

On peut recenser trois situations² :

1. Les consignes ne sont pas toujours suffisamment précises ou claires :

De nombreux enseignants, mais aussi des manuels, formulent très fréquemment les consignes de la manière suivante :

Répondez par écrit à la question : « *Qu'est ce qu'un prédateur ?* »

Or, ce genre de consignes peut donner des réponses bien différentes :

- « *Pillard qui vit de proies.* » (définition générale).

- « *Animal puissant, fort, armé de griffes, de dents ou d'un bec puissant.* » (description).

- « *Permet l'élimination de rongeurs et d'oiseaux granivores.* » (rôle écologique).

- « *Le loup, le tigre, les rapaces, les fourmis, l'huissier.* » (exemples).

Manque-t-il quelque chose à la consigne pour qu'elle soit si mal interprétée ? Alors, comment les modifier pour qu'elles deviennent plus pertinentes ?

2. Énoncer ce qu'il faut faire ne suffit pas :

Certains enseignants donnent à la consigne un sens restreint, en définissant uniquement la tâche : « *Faites ceci!* ». D'autres élargissent le concept en y intégrant plusieurs éléments : les moyens, le degré de réussite ou d'achèvement... En pédagogie et en didactique, c'est la définition large qui est de plus en plus adoptée³.

3. Le vocabulaire n'est pas toujours adapté :

La compréhension d'une consigne dépend aussi beaucoup du vocabulaire employé. D'où l'importance de la rigueur dans le vocabulaire utilisé. L'exemple suivant le montre bien :

- La maîtresse : « On ne peut avoir d'enfant que lorsqu'on est grand. »

² Rivière V. (2005), "« Aujourd'hui, nous allons travailler sur ... » ou se mettre au travail en classe de langue : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques." in *Le Français dans le monde ; Recherches et Applications*, n°38, p. 99.

³ Énoncé du concepteur de manuel ou de l'enseignant présentant l'exercice ou la tâche à réaliser.

- Un enfant (5 ans) : «Et les nains, ils peuvent pas avoir d'enfants ?» (différence entre grand et âgé).

On s'est aperçu que beaucoup de termes, habituellement utilisés dans les consignes données aux apprenants, représentaient parfois une source de confusion ou d'incompréhension. Il en est ainsi des verbes :

faire, analyser, dire, comprendre, interpréter, calculer, caractériser, justifier, commenter, apprendre, expliquer, trouver, résoudre, imaginer, comparer, compléter, inventer, savoir, décrire, déterminer, construire...

Il s'agit de verbes *mentalistes* qui ne sont pas assez précis. Il semble nécessaire, dans la mesure du possible, de les remplacer par des verbes exprimant des comportements mieux cernés. «*Comparer*» pourra devenir «*noter par écrit, sous la forme d'un tableau, les éléments identiques et les éléments différents contenus dans...*».

De plus, un apprenant ayant un niveau linguistique faible présente généralement de la difficulté à comprendre les consignes longues et complexes. Par exemple : « Après avoir nourri le chien, prends ton manteau et va le mettre sur un cintre dans le garde-robe du vestibule. » Il se peut que l'apprenant fasse la moitié de la tâche et oublie le reste ou fasse la consigne de travers ou dans le désordre... En fait, les indices de temps "après avoir", "avant de", "ensuite", "en même temps" ou "pendant que" sont difficiles à saisir. La difficulté est aussi présente lorsque la demande est conditionnelle (ex : Si tu as terminé ton ménage, tu peux aller jouer). De plus, l'apprenant n'a souvent pas une mémoire de travail suffisante pour retenir les informations d'une consigne plus longue. Il n'est donc pas capable d'intégrer toutes les informations.

Mais que faut-il faire ?⁴

- Réduire la longueur des consignes ou les segmenter en quelques consignes simples (ex : au lieu de donner la consigne ci-haut donner trois petites consignes : « Donne à manger au chien. Prends ton manteau. Range ton manteau dans le garde-robe de l'entrée.)

- Simplifier la structure de la consigne (ex : au lieu de d'utiliser « après avoir » donner une liste de consignes simples dans l'ordre).

- Simplifier le vocabulaire utilisé (ex : au lieu d'utiliser vestibule, parler plutôt de la porte ou de l'entrée).

- Utiliser des gestes ou des images (ex : lui indiquer son manteau et le garde-robe).

- Répéter la consigne.

- Vérifier la compréhension en lui demandant d'expliquer ce qu'il doit faire. Il s'agit d'éviter de poser la question « As-tu compris ? » à laquelle plusieurs apprenants présentant un trouble de la compréhension répondent « oui » parce qu'ils ne réalisent pas leur incompréhension ou parce qu'ils évitent la répétition.

⁴ Adam J.-M. (2001), "Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action." in *Pratiques*, pp (111-112), pp (7-38).

Bouchard R. (2005), "Le « cours », un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà..." in *Le Français dans le monde ; Recherches et Applications*, n°38, pp (64-74).

Respecter une consigne, cela s'apprend. L'apprenant doit apprendre à s'organiser dans un cadre donné. Il s'agit de lui apprendre et de l'entraîner à :

- Repérer les contraintes
- Agir suivant des contraintes
- Vérifier qu'à chaque étape on respecte les contraintes
- Prendre une décision en identifiant les contraintes.

Pour analyser la pertinence des consignes deux aspects sont à prendre en compte par les enseignants :

- la consigne contient-elle tous les renseignements que l'apprenant doit posséder ?
- Quand on les lit, ne peut-on pas comprendre autre chose que ce que l'enseignant a voulu dire ? On observe que l'exercice de la reformulation aide considérablement les apprenants. Lorsque les apprenants parviennent à reformuler la consigne avec leurs propres mots, la communication est établie et l'exercice peut alors être réalisé correctement.

En fait, il existe de bonnes et de mauvaises consignes. Une mauvaise consigne est :

- soit trop vague et l'apprenant ne sait que faire :

Ex : "Ecris une description vivante".

- soit trop bavarde et l'apprenant n'a plus rien à faire :

Ex : "Cite les trois adjectifs qui montrent, dans le 3ème paragraphe, que le narrateur est triste.

Une bonne consigne est précise, explicite et facilite la tâche à entreprendre. Elle peut être courte ou longue mais doit surtout focaliser l'attention de l'apprenant sur ce qui est important en fonction de l'objectif poursuivi.

Conclusion :

La consigne doit être concise, ne doit pas comporter d'obstacle linguistique. Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains apprenants éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande.

Savoir bien lire et comprendre une consigne est l'une des compétences clés à faire acquérir aux apprenants.

D'un point de vue personnel, cela nous a amené à prendre de nouvelles habitudes de travail comme anticiper sur l'impact de nos consignes (ce qui nous semble clair l'est-il pour les apprenants ?), davantage nous questionner quant au sens de celles-ci (sont-elles en adéquation avec les objectifs à atteindre ?), consacrer du temps à l'élaboration de chaque consigne, et même, rajouter une colonne "consignes" à nos fiches de préparation.

Bibliographie :

ADAM, J.-M. *Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action*. in *Pratiques*, N°. 11, 2001, pp. 7-38.

BOUCHARD, R. *Le « cours », un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà...* in *Le Français dans le monde ; Recherches et Applications*, N°. 38, 2005, pp. 64-74.

BRONCKART; J.-P. *Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ?* in *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, N°. 103, 2004, pp. 111-144.

BROUSSEAU, G. *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 1998.

COLLETTA, J.-M. *Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ?* in *Le Français dans le monde ; Recherches et Applications*, N°. 38, 2005, pp. 32-41.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin. 2005,

RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur. 1997.

RIVIERE, V. « *Aujourd'hui, nous allons travailler sur ...* » ou se mettre au travail en classe de langue : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques. in *Le Français dans le monde ; Recherches et Applications*, N°. 38, 2005, pp. 96-104.

RIVIERE, V. *Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde*, in *Le Français dans le monde ; Recherches & Applications*, N°. 44, 2008, pp. 51-59.

VECCHI, G. *Aider les apprenants à apprendre*, Paris, Hachette, 2000.