

L'incompréhension du discours injonctif dans la classe de cinquième primaire

Miloud Gorine
Université d'Oran, Algérie

Introduction

Les apprenants doivent pouvoir comprendre les consignes qui leur sont données lors d'un exercice. L'enseignant prescrit dès lors des instructions sur cet objet qui vient d'être abordé dans la classe de cinquième. Dans cette enquête, on perçoit les prémices de ce que l'on entend fréquemment par l'incompréhension du discours injonctif. L'implication de l'apprenant dans son apprentissage du Français langue étrangère piloté par son enseignant traduit la situation actuelle de l'école algérienne. Faut-il donc que cette médiation pédagogique concerne l'interprétation simultanée et incessante des consignes ?

Il s'agit du débroussaillage de ce problème à savoir l'incapacité des apprenants en voie de passer l'examen de passage à décoder les différents sens des instructions scolaires. Les pratiques enseignantes agissent selon l'expérience scolaire des apprenants qui utilisent un manuel unique et chargé d'activités très excessives.

1- Usage des instructions fréquentes

« L'analyse des évaluations trimestrielles ou encore annuelles prouve, que la lecture de la consigne pose de gros problèmes. Il arrive même que cette consigne soit à elle seule la cause majeure de l'échec d'un élève à un exercice, voire un examen » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p. 22). Les consignes réfèrent au caractère d'auxiliaire que détient l'enseignant. Elles sont conçues de façon à être complètes, claires et précises. Mais la difficulté de compréhension par les apprenants tient généralement soit à leur

construction phrastique complexe, soit au lexique dont elles usent.

L'usage des instructions fréquentes – voire le recours à leur explication – paraît en effet mettre ces derniers en situation de pure passivité.

« Les élèves sont souvent déroutés par une même consigne dont la formulation varie au sein de la même discipline. Lorsqu'on explique la ou les mots qu'il n'a pas compris, l'enfant prend conscience de la facilité de la tâche : "ah, c'est ça ! Mais c'est facile !" » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p. 23). Pour eux, il s'agit de tâches minimales et familières. Si ces apprenants ne s'habituent à user d'instructions nouvelles, rudes et complexes, ils ne pourront progresser dans leurs apprentissages ni ne seront capables de développer des compétences langagières à travers la réalisation de diverses performances. C'est une tromperie dans laquelle sont tombés les deux partenaires à savoir enseignant

et apprenant et cela contredit le principe du contrat didactique. C'est un engagement pris par l'un et par l'autre à assumer sa responsabilité en vue de réaliser les attentes souhaitées. Pour y arriver, les deux associées doivent convertir les règles du jeu utilisées.

2- L'exorcisation dans le manuel scolaire

Le manuel scolaire de la cinquième année primaire⁽¹⁾ propose de nombreux exercices qui comportent chaque fois une ou plusieurs phrases - consignes. Nous avons relevé 291 exercices et 390 consignes : un même exercice peut en effet comporter plusieurs consignes à la fois, ou bien la phrase - consigne peut générer une arborescence en étant suivie d'autres instructions (conseils, interdictions, informations, prières, etc.). Les exercices sont répartis, plus ou moins équitablement sur les quatre projets suivants: Projet 1 (74 exercices): élaborer une fiche de lecture pour le catalogue de la bibliothèque de la classe. Projet 2 (68 exercices) : réaliser un dépliant pour faire connaître un métier, faire parler une personne sur ce métier. Projet 3 (74 exercices) : faire le plan d'un quartier (ou village) et confectionner une maquette d'une maison (ou immeuble). Projet 4 (75 exercices) : réaliser une mini - charte des droits de l'enfant.

Dans les premier, troisième et dernier projets, l'exorcisation est plus consistante. Les auteurs du manuel semblent avoir misé davantage sur leurs objectifs respectifs : raconter oralement ou par écrit une histoire, décrire des personnes, des animaux, des lieux, et expliquer clairement.

3- Étendue des consignes

Par ailleurs, le manuel scolaire de la classe de cinquième primaire offre de nombreuses consignes. Elles portent sur les différents exercices écrits d'entraînement ou de production (texte ou projet à confectionner) mais aussi sur la lecture et l'activité orale.

Dans le premier projet, nous avons relevé 107 consignes. C'est le nombre le plus élevé parmi les quatre. Il diminue progressivement ensuite : le deuxième projet compte 97 consignes, les troisième et quatrième 94 et 92. Les apprenants découvrent donc un maximum de consignes au début de l'année, ce qui leur permet d'en reconnaître toutes les formes possibles. Ils travaillent ensuite avec un nombre presque similaire (la moyenne est 97 consignes environ). Et nous constatons qu'il y a relativement moins de consignes à propos des questionnaires liés à la compréhension des textes de lecture.

a- Distribution des consignes par activité

Si nous étudions la distribution des consignes à travers les six activités, nous voyons que le fonctionnement de la langue s'empare d'une grande part des consignes (130, soit 33,33% du taux global). Les 126 exercices relatifs à l'étude des points de langue jouent évidemment un rôle capital dans le fonctionnement et la manipulation des outils linguistiques par les apprenants. Le partage des 130 consignes est quasi semblable dans les trois activités : Grammaire : 44 (33,84 %), Vocabulaire :43 (33,07%), Orthographe et Conjugaison:43 (33,07%). L'apprentissage linguistique mobilise donc des consignes innombrables suivant la densité des notions où chacune d'elles suscite la multiplication et la diversification des exercices voire des consignes qui en vue d'une application ou d'une fixation des règles. En second lieu, l'évaluation formative a imploré 75 consignes soit un taux de (19,23%) pour 71

exercices. Ce résultat semble naturel du moment que l'apprenant va être évalué sur les acquisitions faisant référence au fonctionnement de la langue et à l'écriture. En troisième et quatrième position, viennent respectivement la réalisation du projet avec 58 consignes (14,87 %) et la production écrite avec 57 consignes (14,61%). Ces deux activités emmagasinent approximativement le même nombre de consignes étant donné que les apprenants ont à fournir un produit final. C'est un travail (individuel ou collectif) qui résulte d'un cheminement : les apprenants, bénéficiant de l'aide de l'enseignant, sont contraints à illustrer leurs actions d'une façon palpable : les textes qu'ils écrivent et les projets qu'ils élaborent auront un caractère matériel et significatif. La compréhension et l'expression orales occupent la cinquième place avec 44 consignes (11,28 %). Un chiffre plus important par rapport à la compréhension de l'écrit y compris l'activité de la lecture (l'articulation des mots) qui maintient la sixième et la dernière position avec 26 consignes (6,66%). Ces deux activités utilisent davantage de consignes incitant les apprenants à réaliser des tâches comme relever et chercher des mots ou des phrases ou tout simplement observer des supports (photos, images,...) et lire des textes.

b- Exploitation et enjeu

Les concepteurs du manuel ont essayé de proposer aux enseignants avec leurs apprenants une multitude d'exercices (environ 300) et de consignes qui ont presque atteint la barre des 400. Ces deux nombres visiblement maximaux ne peuvent être exploités entièrement par les apprenants à cause du facteur temps plus au moins. Même si les enseignants essaient de tout faire, ce sera un travail accéléré au détriment de l'efficacité de l'enseignement. Ils ne donneront pas l'opportunité à leurs apprenants de travailler tous seuls. Ils seront obligés de leur lire et de faire comprendre les consignes par eux-mêmes. L'essentiel, pour eux, est de terminer cette somme d'exercices afin que les apprenants puissent se familiariser avec toutes les consignes proposées y comprises les différentes tâches scolaires. Cette vision a pour but d'assurer la reconnaissance des consignes univoques puisque l'épreuve de l'examen se profile. Il est vrai que les textes officiels incitent les enseignants à être autonomes lorsqu'il s'agit des choix d'exercices par exemple, mais cela risque de pénaliser les apprenants au sujet d'un ensemble de consignes qui méritent d'être vues. Elles peuvent éventuellement être citées en épreuve finale. D'ailleurs, certains enseignants ont du mal à sélectionner tel ou tel exercice (consigne y comprise) car ils estiment que ce sont tous dignes de traitement.

Au lieu de mettre en œuvre un unique manuel scolaire et suggérer une liberté d'usage, il serait préférable de proposer plusieurs manuels, et c'est au tour de l'enseignant de choisir celui qui correspond à sa classe. Chaque manuel comprendrait une centaine d'exercices (de consignes) où l'effectuation des tâches serait au beau fixe.

4- Consignes et questions

L'enseignant tente toujours d'amener ses apprenants à dispenser un savoir et/ou de le faire vérifier. Pour ce faire, il s'appuie sur un ensemble d'instruments tels que les questions et les consignes. Pour

les premières, les apprenants doivent fournir une réponse commune et prévisible. Les secondes consistent en une instruction destinée à générer un produit ou une activité plus ou moins attendus.

« Elle (la question) appelle théoriquement une réponse attendue. Par exemple : « Quel est l'auteur de tel ouvrage, ou quel est le résultat de telle opération ? » Mais elle peut aussi consister en une consigne telle que : « Recopier telle figure, tourner telle phrase à la forme passive », etc. l'ouverture et le niveau taxonomique diffèrent selon qu'il s'agit de reproduire (savoirs) ou d'appliquer une règle (savoir-faire). » (Yvan Abernot, 1996, p. 79). Ces deux outils traditionnels réfèrent à une capacité cognitive. Ils portent sur des comportements observables d'ordre conceptuel ou procédural. L'apprenant justifie ce qu'il sait et ce qu'il est capable de réaliser. C'est pourquoi, les consignes mettent l'accent sur des productions plutôt que sur des reproductions.

5- Utilisation des consignes et des questions dans les activités scolaires

Nous avons relevé, après recensement, 390 consignes et 251 questions. Les apprenants doivent au moins répondre à l'ensemble des questions et appliquer les deux tiers, voire la moitié des consignes. Pour ce qui est des questions, elles sont plus utilisées en lecture des textes, c'est-à-dire au cours et à la fin de cette activité pour renforcer et vérifier la compréhension de l'écrit. Elles interviennent pour aider les apprenants à construire du sens en formulant des hypothèses. 115 questions ont donc accompagné les seize textes durant les quatre projets. Pourtant, il y en a 26 consignes qui ont permis à l'apprenant d'extraire de ces documents écrits (textes) des éléments de réponses. Ensuite, citons les activités orales qui ont mis en exergue 102 questions et 44 consignes. La compréhension de l'oral sollicite, comme d'ailleurs l'écrit, un moyen tel que le questionnement pour aboutir à la construction du message oral. Tandis que la production de l'oral, appelée traditionnellement l'expression orale, revendique des consignes afin de pousser l'apprenant à parler et/ou échanger verbalement avec autrui. La production de l'écrit et la réalisation du projet, deux activités qui, certes ont mobilisé une cinquantaine de consignes (57-58) incitant les apprenants à produire, mais elles ont tout de même fait appel à une dizaine de questions (14-11). Cela est dû au fait que, parfois, une série de questions cohérentes et bien ordonnées, abordant un thème, peut aider l'apprenant à exécuter sa tâche. Par exemple, pour rédiger un texte dans lequel l'apprenant raconte une courte histoire, il doit d'abord répondre à des questions. Ces interrogations font en quelque sorte un rappel en se servant de guides. Nous pouvons dire que les questions adressées aux apprenants sont loin d'être des contraintes mais plutôt un avantage au moment où elles les orientent en les secondant à tracer un chemin vers l'écriture. Les activités où il y a moins de consignes sont celles de l'apprentissage linguistique et l'évaluation formative. Huit questions en point de langue et une seule en évaluation ont été énumérées dans le manuel scolaire. Il est évident que les apprenants sont soumis à exécuter des tâches après avoir retenu les règles et les notions. C'est pourquoi, nous n'avons compté que 130 consignes concernant les faits de langue et 75 en évaluation.

6- Conception de la consigne dans les pratiques enseignantes

Nous avons pris en considération que les enseignants en question usent les exercices du manuel scolaire proposé pour cette classe. Par conséquent, ils en reprennent les consignes même s'ils préfèrent quelques fois faire appel à des instructions qui ne sont pas du livre. De même qu'il est difficile de concevoir un enseignement/apprentissage sans le couple enseignant/enseigné, de même il est inimaginable de le pratiquer sans l'implication d'un ou de plusieurs manuel (s) scolaire(s). Ce livre « officiel » fait partie des ensembles pédagogiques ou des matériels indispensables à toute méthodologie. Il est aussi bien utilisé en classe qu'à domicile. C'est le lien de pédagogie qui se noue entre l'enseignant et l'apprenant, et à ne pas omettre, qui relie aussi ces deux acteurs avec l'institution. Que ce soit le livre contenant des lectures ou simplement comprenant que des exercices, c'est-à-dire des tâches à effectuer, l'apprenant est contraint de subir leurs différentes actions. Il travaille selon les directives du manuel étant donné que les supports (textes et autres documents), les activités (leçons) et les exercices (consignes et questionnaires y compris) tous confondus sont définitivement choisis.

« le livre est bien l'agent essentiel de l'enseignement, en tout cas dans les sociétés modernes, soit qu'il agisse directement sur les élèves, comme le manuel, le livre d'exercices, soit qu'il agisse indirectement sur eux par le canal de l'enseignant, qui puise son savoir dans ses lectures, du moins pour l'essentiel. ». (Olivier Reboul, [1980], p. 122-123). L'enseignant peut agir sur ses apprenants à travers ses pratiques recommandées et exemplifiées dans ce livre scolaire. Lorsqu'il le lit, il trace une ligne de conduite que les apprenants suivent. Son discours pédagogique relève donc de celui des manuels. Bien que l'enseignant ne recoure pas beaucoup à la totalité de son arrimage linguistique et culturel, il serait obligé tout de même de le consulter, ne serait-ce que pour trier parmi l'armada de propositions ce qui paraît commode par rapport à sa classe.

a- Questionnaire aux enseignants

Une autre enquête soit un questionnaire destiné à une vingtaine d'enseignants des classes de 5e année du cycle primaire dans quelques régions de la wilaya de Mostaganem (Nord-Ouest d'Algérie) nous relatait les différentes conceptions soit théoriques et/ou pratiques des enseignants de manière individuelle. Il s'agissait d'un questionnaire détaillé pour faire dire à un enseignant ce qu'il songeait à propos de l'utilisation des consignes, ce qu'il faisait (ou ne faisait pas), comment et pourquoi. Autant dire, ce qu'il mettait en jeu dans ces moments à travers ses compétences, ses convictions, sa formation initiale ou continue (éventuellement), son expérience personnelle, etc.

Le public que nous avons interrogé se composait de vingt (20) enseignants dont la moitié avait été du sexe féminin. Les enquêtés avaient été divisés en trois tranches d'âges, la plus grande soit cinquante pour cent (50%) d'eux avait fait partie de celle de 30 à 40 ans. Ensuite, les trente pour cent (30%) étaient âgés de plus de 40 ans. Enfin, les (20%) restants appartenaient à la tranche de 20 à 30 ans. A propos de l'ancienneté, les quinze pour cent (15%) seulement des enseignants étaient considérés comme débutants. Ils s'exerçaient jusqu'à 5 ans. Trente pour cent (30%) travaillait dans ce métier depuis 5 à 15 ans. Le reste à savoir le cinquante-cinq pour cent (55%) des interrogés constituait ceux les plus anciens en atteignant plus de 15 ans de carrière. Pour ce qui est des établissements que

fréquentaient les enseignants, ils se situaient dans trois zones différentes. Les plus représentées étaient les régions rurales et urbaine avec un taux de quarante pour cent (40%) chacune. Tandis que la zone urbaine symbolisait le vingt pour cent (20%) qui restait.

b- Mission de l'enseignant

La mission de l'enseignant face à ses apprenants se caractérise par le fait de communiquer oralement et par écrit en langue cible. Non seulement il doit posséder des connaissances diverses au cours de sa formation mais il s'agit de mettre en place chez eux un stock linguistique ainsi que de nouvelles stratégies d'apprentissages. « *L'approche communicative de l'enseignement des langues postule que pour que l'apprenant puisse communiquer en langue étrangère, on doit lui donner les moyens de se constituer un bagage d'apprentissage. Ces moyens donnés par l'enseignant, ce ne sont pas des explications de phénomènes linguistiques, mais des stratégies de découverte.* » (Christine Tagliante, 1994, p. 18). Cela ne réside guère dans le fait d'acquérir des procédés d'explication des faits de langue. C'est cependant une autre conduite d'enseignement permettant à l'apprenant de découvrir la langue par soi-même. Considéré tel un participant actif dans son apprentissage, il pourrait donc l'acquérir et ensuite la manipuler.

Pour des raisons liées à des objectifs pédagogiques, presque tous les enseignants des classes de 5^e AP utilisent fréquemment les consignes du manuel scolaire et les instructions habituelles. Le principe de l'univocité des consignes oblige à ce que le manuel scolaire soit le seul outil pédagogique commun pour tous les enseignants. En ce qui concerne la qualité des exercices et des consignes du manuel. Les uns voient que les exercices sont abordables dans l'ensemble et les consignes sont faciles à comprendre, les autres considèrent qu'ils sont difficiles. Selon eux, la difficulté d'une consigne donnée par le manuel revient soit à son lexique dont le verbe, soit à sa tournure syntaxique changeante d'une construction phrastique à l'autre.

c- Reformulation des consignes du manuel

Des enseignants préfèrent adresser plus de consignes que de questions, d'autres font le contraire et il ya ceux qui donnent autant de consignes que de questions. Presque tous les enseignants utilisent les consignes du manuel scolaire mais en introduisant passagèrement la modification de quelques instructions. Ils optent pour un changement radical ou pour une reformulation d'ordre lexical. La plupart des enseignants remplacent les verbes d'instructions par des verbes habituels et connus, certains le font par des verbes nouveaux. Quelques-uns remplacent le contenu lexical de la phrase – consigne. La grande majorité écourte celle étant longue. Presque tous les enseignants varient les consignes en fonction de l'activité et selon les objectifs à atteindre au terme de chaque activité. La totalité privilégie la variation des consignes et certains parlent du niveau des apprenants qui autorise l'adaptation des consignes à travers toutes les activités qui se font en classe. Selon eux, puisque les activités ne sont pas identiques, il serait évident de les modifier. Chacune d'elles sollicite alors les instructions adéquates. Par ailleurs, ils changent ces phrases-consignes suivant les objectifs à atteindre au terme de chaque activité. En bref, elles doivent être variées selon les besoins des apprenants et

d'après les thèmes du manuel. L'enseignant fait allusion aux sujets d'examen d'autant plus que des consignes abstraites vont être employées constamment. Les activités pédagogiques nécessitent l'utilisation des consignes plus ou moins aléatoires. L'enseignant les sollicite afin d'arriver au bon déroulement des notions à enseigner et emmener ses apprenants à exécuter. L'adaptation de la consigne d'une activité à une autre est exigée pour des fins bien déterminées. D'une part, elle intervient pour répondre au profil des apprenants et leurs besoins langagiers et d'autre part, à l'amplification des activités et leurs objectifs assignés.

d- Explication des consignes en classe

La moitié des enseignants préfèrent expliquer les consignes à leurs apprenants en classe. Le métalangage est utilisé pour démêler les sens des tâches à effectuer. Les autres ne privilégient pas le recours à l'explication pure et simple. La reformulation devient alors l'usage le plus approprié en vue de l'adaptation des consignes du manuel. Cela prend diverses formes. Soit, en modifiant quelques termes inhabituels par d'autres plus familiers, soit, en renouvelant la phrase-consigne. Presque tous les enseignants discutent la consigne avec leurs apprenants. Il s'agit plutôt de négocier un produit avenir en vue de les guider dans la conception d'ordre cognitif des étapes à parcourir.

Les enseignants sont partagés quant à la présentation ou non d'un même modèle de consigne concernant la production de l'écrit, et ce, dans le cadre d'une situation d'intégration.

D'un autre côté, Compte tenu de leur nombre inférieur d'unités lexicales, et étant faciles à retenir, presque tous les enseignants recourent à l'utilisation des consignes courtes devenant habituelles. Les apprenants éprouvent des difficultés dans ce sens, c'est-à-dire ils n'ont pas assez de socle. Les enseignants n'adoptent presque pas l'utilisation des consignes ouvertes comme dans le cas des questions ouvertes. Pourtant, l'apprenant est contraint de réfléchir à donner sa propre production même reformulée (des actions personnelles). Les enseignants travaillent suffisamment avec des consignes courtes et fermées car les tâches sont déjà probables et plausibles pour les apprenants. Plus que la moitié des enseignants avancent que les consignes orales ne sont pas les mêmes à l'écrit. Les apprenants se familiarisent avec le discours procédural oral de l'enseignant mais à l'écrit, ce dernier emploie des énoncés spécifiques. En classe, ce sont plutôt les consignes écrites proposées par le manuel qui sont oralisées par l'enseignant.

La plupart des enseignants conviennent pour employer des verbes d'action connus afin d'aider leurs apprenants à comprendre les consignes rédigées ou reformulées. Certains enseignants utilisent des verbes habituels (restreints) cependant ils sont à la recherche d'autres formes verbales. Par rapport aux verbes abstraits qui ne figurent guère dans leurs directifs, les verbes concrets sont envisageables dans les formulations des consignes. Cela est en parallèle à une démarche s'inscrivant dans la rédaction opérationnelle des objectifs permettant d'obtenir des tâches (des performances) perceptibles et donc évaluables.

Reste que presque tous les enseignants exigent à ce que les apprenants lisent d'abord et écrivent la consigne avant d'effectuer l'exercice étant donné que cela anticipe l'opération de son décodage. La

plupart d'eux évaluent que leurs consignes (celles du manuel scolaire ou autres) incitent nécessairement à la réalisation des productions d'écrits. Selon leur conception, les apprenants sont guidés dans cette activité, la gêne ne réside pas dans la consigne d'écriture mais à l'incapacité des apprenants à se ressourcer des moyens linguistiques. Ils dotent les phrases – consignes de certains critères à travers d'indicateurs précis. Ce sont d'éventuelles aides en vue de faire indiquer le type de produit à obtenir et les conditions de cette production. Cette résolution est notamment exigée dans les exercices propres aux situations d'intégrations pour des soucis d'orientations et d'évaluations.

e- Intervention en épreuves et compréhension des consignes orales

Les enseignants sont encore répartis quant à la manière et le temps de l'intervention pendant les épreuves d'évaluation (compositions mensuelles) et les exercices écrits. Les uns assistent leurs apprenants régulièrement. Les autres préfèrent intervenir de manière provisoire et sélectionnée (selon le cas observé).

La plupart d'eux ne désavouent guère que leurs apprenants ne soient pas familiers avec toutes les consignes du manuel scolaire. Compte tenu de la complexité, la nouveauté et le nombre abondant des constructions phrastiques liées au discours injonctif, il serait invraisemblable de les rendre familières si des types de phrases – consignes ne sont pas appris.

Presque tous les enseignants approuvent que leurs effectifs réussissent à comprendre commodément leurs consignes orales qu'écrites. La présence de l'enseignant facilite les interactions au moment de l'apprentissage et des contrôles. La communication orale fait appel à la paraphrase, à la répétition, etc. Par contre, ils sont maladroits à l'écrit qui devient compliqué à décoder. L'apprenant est dans l'obligation de pouvoir et de devoir traiter avec les consignes écrites pour saisir le sens à travers une lecture approfondie. La compréhension de l'écrit semble un processus cognitif complexe qui mobilise tout l'intérêt des apprenants. Ils sont plus ou moins consolés de voir leurs apprenants lire tous seuls voire comprendre des consignes écrites. Ceci est expliqué par le fait du guidage de l'enseignant dans l'explication de certaines tâches difficiles.

D'après l'ensemble des enseignants, l'apprenant serait capable de lire et de comprendre des consignes scolaires à partir de la 4^{ème} année primaire. Dans cette deuxième année d'enseignement/apprentissage du Français, l'apprenant emmagasine suffisamment d'acquis à l'oral et à l'écrit. Il a une initiation au déroulement de l'apprentissage et son processus. Il s'habitue à une certaine méthodologie du travail. L'apprenant s'accoutume aux interrogations de son enseignant et aux différentes instructions (des réponses et des tâches scolaires). A l'opposé, quelques enseignants s'entendent pour dire que la 5^{ème} année primaire soit la troisième étape d'enseignement/apprentissage où une certaine maîtrise des consignes voire leurs compréhensions se concrétiseraient. L'apprenant acquerrait une somme large de compétences, il ne déchiffrerait plus mais il lirait pour construire du sens. Il saurait écouter et répondre oralement soit à des questions ou à des consignes. Bref, il se familiariserait avec l'ensemble des exercices et des consignes rédigées par l'enseignant ou fournies par les trois manuels

scolaires utilisés dans les trois années. Entre autre, ses capacités cognitives se développeraient lui permettant le meilleur fonctionnement possible du processus d'apprentissage.

f- Conception de la consigne tel un objet d'enseignement / apprentissage

Presque tous les enseignants pensent que la consigne tel un objet d'enseignement/ apprentissage est concevable en classe de langue. Des voies méthodologiques sont donc adoptables alternativement. Soit, lui consacrer une activité sous le nom par exemple (L'apprentissage des consignes de l'école) au début ou à la fin de chaque séquence où les apprenants apprennent tous les types et toutes les formes possibles des phrases – consignes. Soit, étudier les consignes scolaires en une seule fois dans l'année (pendant environ deux mois). Autant dire, mettre en place (ou créer) un projet entier ayant pour nom par exemple : la réalisation d'une fiche de consignes scolaires pour la présenter aux camarades, et ayant pour objectif : Comment écrire, dire, une consigne et y répondre.

Il est à souligner l'importance de ce nouveau style de vie scolaire (apprendre par la découverte). Les apprenants ont tendance à se faire plaisir lorsqu'ils sont en train de découvrir et de comprendre certaines manifestations de la langue étrangère. Par la suite, ils ont besoin d'aide afin de les acquérir. Par le biais de leur enseignant, ils devraient opter pour une systématisation de leurs découvertes. Autrement dit, c'est reproduire les mêmes connaissances ayant été découvertes à chaque moment et dans n'importe quelle situation. Il est question de faire rappeler tout ce qui a été trouvé et lui donner tant d'intérêt. Ainsi, est perçue la pratique de l'enseignant valorisant la découverte résultante de la recherche collective, et ce, dans un cadre d'initiatives qui initient l'apprenant à l'exploration de la réserve linguistique à mobiliser dans les multiples applications. Cette méthodologie qui s'appuie sur la systématisation des découvertes est vue comme une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage. Elle est loin de satisfaire à l'acquisition. En revanche, c'est dire que celle-ci tient la route dans le sens où l'enseignant réinvente ce genre d'expériences.

L'enseignement / apprentissage des consignes scolaires épargne et l'enseignant et l'apprenant de recourir continuellement aux consignes habituelles et aux reformulations voire aux explications urgentes et pressentes. Les enseignés apprendraient un langage procédural qu'ils pourraient utiliser partout où ils vivraient. Ils s'approprieraient une certaine modélisation de phrases – consignes. Aussitôt, elles seraient efficacement reconnues vu leurs caractéristiques syntaxiques et lexicales communes. Dès lors, il ne faudrait pas se satisfaire de l'acquisition hasardeuse, spontanée voire intuitive et passive des instructions qui seraient vite oubliées sinon non familières. Par l'introduction de nouveaux verbes et de mots, l'apprenant pourrait tout seul verbaliser et reformuler ses consignes afin de les comprendre.

Les consignes jouent un rôle capital dans les moments de contrôles et d'évaluations. Elles sont très impliquées dans tous leurs procédures (exercices, questionnaires, etc.). Leur usage a certainement un impact considérable sur les épreuves certificatives et le système de corrections. La rédaction des injonctions a sans doute des répercussions sur le rendement final de l'apprenant (candidat) voire sur l'évaluation de ses compétences linguistiques.

CONCLUSION

Tout commence par la lecture car si l'apprenant arrive à bien lire, non seulement il pourra comprendre mais écrire. Nous estimons que cette période de production de l'écrit mérite d'être appuyée dans les pratiques quotidiennes.

Le problème de la consigne mal comprise par les apprenants persiste dans les écoles algériennes. En effet, des suggestions spéculent que la consigne soit désormais un objet d'enseignement. D'un point de vue didactique, cette préoccupation est à mettre en relation avec l'enseignement/ apprentissage des sens étrangers qui s'avèrerait à plus d'une raison une demande à exhausser voire un défi à relever. Dans lequel, seraient clairement établis des moyens lexicaux, syntaxiques et morphologiques. Nous pouvons comprendre que l'enseignant après tant d'efforts, soit démotivé lui-même quand les enfants remettent des copies à moitié « nettes » ou avec n'importe quelles réponses. L'enseignant est appelé à faire preuve de soutien au profit de l'apprenant en lui accordant d'amples efforts. « *Nous souscrivons pleinement à l'idée que l'enseignant est maître de sa classe et que c'est lui qui décide de la façon de faire. Ceci pour préciser d'entrée de jeu, qu'en aucun cas, les outils ne guident l'acte pédagogique et ne se substituent à l'initiative et au savoir-faire de l'enseignant.* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p. 3). L'enseignant est appelé à optimiser à bon escient l'usage de la consigne dans son acte pédagogique. Les tâches seraient d'autant plus pertinentes et tendraient à la familiarisation. Elles seraient orientées ou finalisées et imposeraient, de ce fait, à l'apprenant de respecter les instructions.

Référence

1. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2008, *Livre de Français 5^{ème} année primaire*, Alger : ONPS.

BIBLIOGRAPHIE

2. ABERNOT Yvan, 1996, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris : Dunod, (Coll. Savoir enseigner).
3. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2007, *Guide du maître 5^e année primaire Français*, Alger : ONPS.
4. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2004, *Guide du maître Français : 2^{ème} Année primaire*, Alger : ONPS.
5. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2008, *Livre de Français 5^{ème} année primaire*, Alger : ONPS.
6. REBOUL Olivier, [1980], *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris : PUF, 1991. (Coll. L'éducateur).
7. TAGLIANTE Christine, 1994, *La classe de langue*, Paris : CLE international.

