Revue TDFLE

N° 82 | 2023
La consigne en FLE : un agent infiltré ?

Telles méthodes, telles consignes ?

Jan Goes

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/revue-82/3283-telles-methodes-telles-consignes
ISSN : 2553-5994
Date de publication : 18/05/2023

Cette publication est **sous licence CC-BY-NC-ND** (Creative Commons 2.0 - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification).

Pour **citer cette publication** : Goes, J. (2023). Telles méthodes, telles consignes ?. *Revue TDFLE*, (82). https://revue-tdfle.fr/articles/revue-82/3283-telles-methodes-telles-consignes

Résumé : Dans cet article, nous partons de la constatation que les exercices les plus anciens ne comportaient aucune consigne, mais tout au plus un intitulé indiquant le type d'exercice (traduction, version) ou le problème grammatical traité (adverbes, articles) pour décrire l'évolution de la consigne en fonction des méthodes en vogue, de la grammaire-traduction à la perspective actionnelle. L'épilogue de ce texte reflète notre deuxième communication lors des journées d'études sur la consigne, pendant laquelle nous avons relevé que la plupart des auteurs ne consacrent aucune attention à la formulation des consignes.

Abstract: In this article, we start from the observation that the oldest exercises did not include any instruction, but at most a title indicating the type of exercise (translation, version) or the grammatical problem treated (adverbs, articles) in order to describe the evolution of the instructions according to the methods in vogue, from the grammar-translation to the activity theory. The epilogue of this text reflects our second communication during the study days on instructions, during which we observed that most authors devote no attention to the formulation of instructions.

Mots-clefs :
Didactique du FLE, Consigne, Méthodes, Histoire de la consigne, Exercice, Instruction, History of instructions, Exercise, Methods, Didactics of French as a foreign language

---

1. Introduction

Lorsque, en 2018, nous avons eu le plaisir d'assister au colloque sur l'*Exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues*, organisé par la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde (désormais SIHFLES), à l'Université de Mons (17-18 mai 2018), nous avons été surpris par le fait que certains exercices anciens, notamment du XVIII^{e} et XIX^{e} siècles, n'avaient pas de consigne du tout, ou une consigne très sommaire (du type « Adjectifs », « Pronoms », etc.). Il était donc logique que nous nous posions la question de savoir pourquoi il en était ainsi. Une première réponse à cette question, qui constitue en même temps notre première hypothèse, serait qu'on s'en remettait à l'enseignant auquel on confiait la tâche d'expliciter ce qui était attendu de la part de l'apprenant. Or, cette réponse ne pourrait être que partielle, étant donné que pour pouvoir expliciter la consigne, l'enseignant doit être en mesure de le faire, en d'autres termes : il doit connaître la méthode dont les exercices s'inspirent.

Or, on constate facilement – c'est un truisme que de l'écrire – que les méthodes évoluent au fil du temps. Notre deuxième hypothèse en découle très logiquement : les consignes, elles aussi, vont évoluer avec les méthodes. Ce qui semble logique, n'est peut-être pas si évident, tant il existe de grands classiques dans le domaine des exercices – comme les fameux exercices à trous – qui survivent à tous les changements de méthode ou d'approche. En outre, les méthodes et approches se succédant à un rythme bien plus élevé depuis la deuxième guerre mondiale et la création de la méthode audio-orale, l'absence de consigne, seulement possible dans un environnement méthodologique stable et consensuel, pour ne pas dire traditionnel, n'est plus envisageable.

Il va de soi que, dans le cadre limité d'un article, nous ne pourrons envisager toutes les méthodes et approches. Nous nous limiterons à quelques grands courants bien reconnus, notamment la grammaire-traduction, l'approche contrastive, la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) ; nous avons également fait le choix de ne traiter que des consignes d'exercices au sens strict, définis au paragraphe suivant. Après l'analyse des consignes dans les méthodes traditionnelles, nous terminerons en signalant ce qui a survécu des méthodes plus anciennes dans les manuels qui se réclament de l'approche communicative et de la perspective actionnelle et ce qui change dans les consignes lorsqu'on les rend plus conformes à ces nouvelles approches.

2. Quelques définitions : exercice, activité, consigne

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous paraît important de définir ce qu'est un exercice, étant donné que c'est bien en relation avec la pratique de la langue que l'on pourrait définir à la fois l'*exercice* et la *consigne* qui, dans la plupart des cas, l'accompagne. Pour Besse et Porquier, un exercice

> […] pourrait être défini comme une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqué, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui. (Besse et Porquier, 1991 : 121).

Ils ajoutent :

> Il n'y a pas exercice sans réitération, c'est-à-dire sans avoir à faire plusieurs fois la même chose. (*Idem*, 1991 : 120)

En cela, un exercice se distingue d'une activité, qui, elle, peut être définie comme :

> […] une combinaison de tâches (linguistiques ou autres) conduites dans une perspective créatrice et ouverte, sans corrigé unique en fin de parcours. (*Ibidem*)

La dissertation, le résumé, le jeu de rôle, la simulation globale (etc.), peuvent donc être considérés comme des activités, ils n'entrent donc pas dans le cadre de cet article. La consigne est en général plutôt « simple » pour l'exercice, dont l'injonction de départ « prérègle en partie la réponse » (Besse et Porquier, 1984 : 120), plutôt complexe pour les activités.

Comment la *consigne* est-elle définie dans les dictionnaires de didactique du FLE ? Dans Cuq (2003) on peut lire, *s.v. consigne* qu'il s'agit d'un

> Discours visant la réalisation d'une tâche. Comprendre une consigne signifie que l'apprenant en dénote les informations explicites (données et stimulus), qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant) afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation. (Cuq, 2003 : 53)

La notion d'implicite, présente dans cette définition, nous paraît tout à fait importante, dans la mesure où elle peut expliquer l'absence de consigne : souvent, cet implicite repose sur des présupposés méthodologiques, connus de l'enseignant mais non de l'apprenant. Signalons que le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Robert, 2002) ne consacre pas d'article à la consigne.

3. La collecte de données

Notre première collecte de données s'est effectuée à l'aide des actes du colloque sur l'histoire de l'exercice organisé par la SIHFLES[1], dont les communications couvrent la période du XVI^{e} siècle au XX^{e} siècle. Nous y avons collecté des informations concernant la méthode de grammaire-traduction, la méthode directe et l'approche contrastive. Comme les différentes études n'abordent pas la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (désormais SGAV) ni l'approche communicative ou encore la perspective actionnelle de la fin du XX^{e} siècle, nous avons complété nos informations avec les manuels et cahiers d'exercices que nous avons réunis au fil de notre carrière d'enseignant, commencée en 1983. Pour chaque méthodologie, nous avons essayé de trouver des manuels représentatifs, sans prétendre à l'exhaustivité.

4. Les méthodes et leurs consignes

4.1. La méthode grammaire-traduction

La méthode grammaire-traduction s'inspire de l'apprentissage du grec et du latin et se centre sur les aspects grammaticaux d'une langue, appliqués ensuite dans des exercices de thème (traduction vers la langue cible) et de version (traduction vers la langue maternelle). Ce type de méthode est entre autres utilisé dans des manuels italiens du XIX[e] siècle, que ce soient des manuels d'italien pour les francophones, ou des manuels de français pour les italophones.

Nous avons pu consulter les exercices conçus dans le cadre d'une *Grammalessico franceze a usa degl'italiani* (Wurmbrandt, 1871), manuel de français pour les italiens. Ce volume est organisé autour des parties du discours qui occupent chacune une leçon. Les règles de grammaire sont énoncées d'une façon réduite et simplifiée et sont suivies d'exercices applicatifs de traduction. On n'y trouve pas de consignes pour les exercices, les règles de grammaire jouant plutôt ce rôle. Ainsi, la règle de la formation du féminin, formulée de façon très lapidaire, est suivie d'un texte bilingue :

Illustration 1

Grammalessico (Wurmbrand, 1871 : 5, reproduit dans Sclafani 2019 : 272)

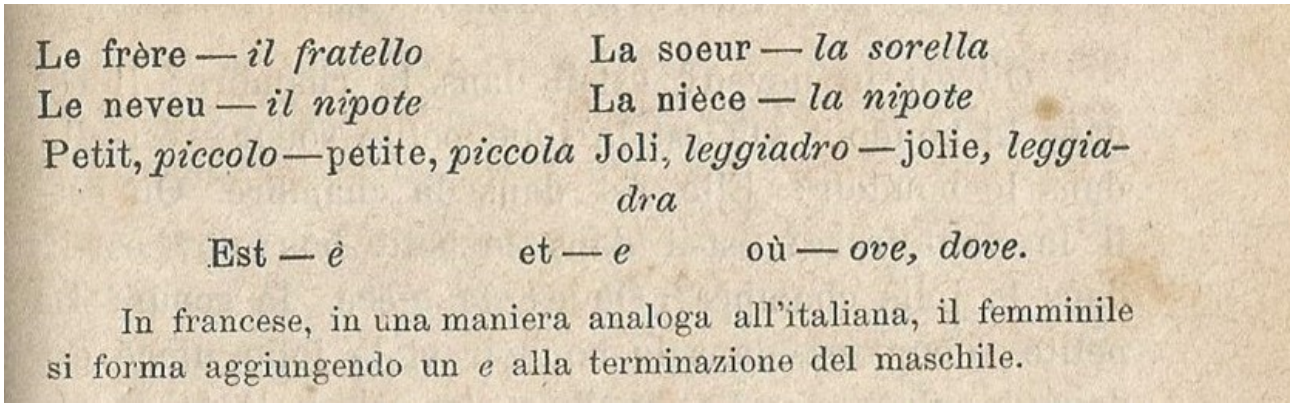
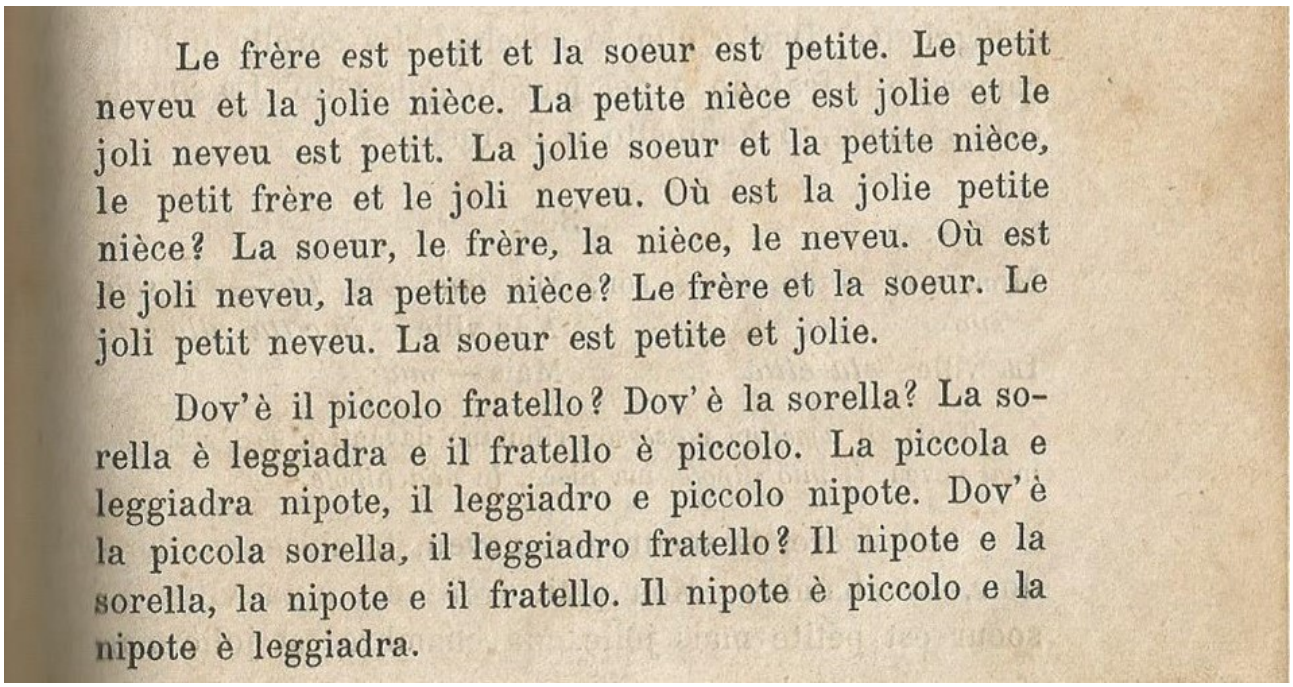

Le frère — *il fratello* La soeur — *la sorella*
Le neveu — *il nipote* La nièce — *la nipote*
Petit, *piccolo* — petite, *piccola* Joli, *leggiadro* — jolie, *leggiadra*
Est — *è* et — *e* où — *ove, dove.*
In francese, in una maniera analoga all'italiana, il femminile si forma aggiungendo un *e* alla terminazione del maschile.

Illustration 2

Grammalessico (Wurmbrand, 1871 : 5, reproduit dans Sclafani 2019 : 272)



Le frère est petit et la soeur est petite. Le petit neveu et la jolie nièce. La petite nièce est jolie et le joli neveu est petit. La jolie soeur et la petite nièce, le petit frère et le joli neveu. Où est la jolie petite nièce? La soeur, le frère, la nièce, le neveu. Où est le joli neveu, la petite nièce? Le frère et la soeur. Le joli petit neveu. La soeur est petite et jolie.

Dov'è il piccolo fratello? Dov'è la sorella? La sorella è leggiadra e il fratello è piccolo. La piccola e leggiadra nipote, il leggiadro e piccolo nipote. Dov'è la piccola sorella, il leggiadro fratello? Il nipote e la sorella, la nipote e il fratello. Il nipote è piccolo e la nipote è leggiadra.

S'agit-il d'un exercice ou d'une illustration, voire des deux[2] ? Que fallait-il faire ? Il est très probable que l'enseignant demandait aux apprenants de traduire de l'italien en français et vice-versa (en couvrant la langue cible de la traduction). Il est cependant très difficile de deviner ce qui se passait réellement dans la classe, étant donné qu'une consigne explicite est absente ! Selon Sclafani (2019 : 270-271), les phrases de la première partie de cet exercice qui suit la notice grammaticale devaient être apprises par cœur, tandis que la deuxième partie de l'exercice devait servir à la traduction de l'italien vers le français. Dans d'autres exercices de traduction, on constate que les phrases à traduire sont entrecoupées de numéros qui renvoient à des points de grammaire déjà explicités auparavant (exemple 1) :

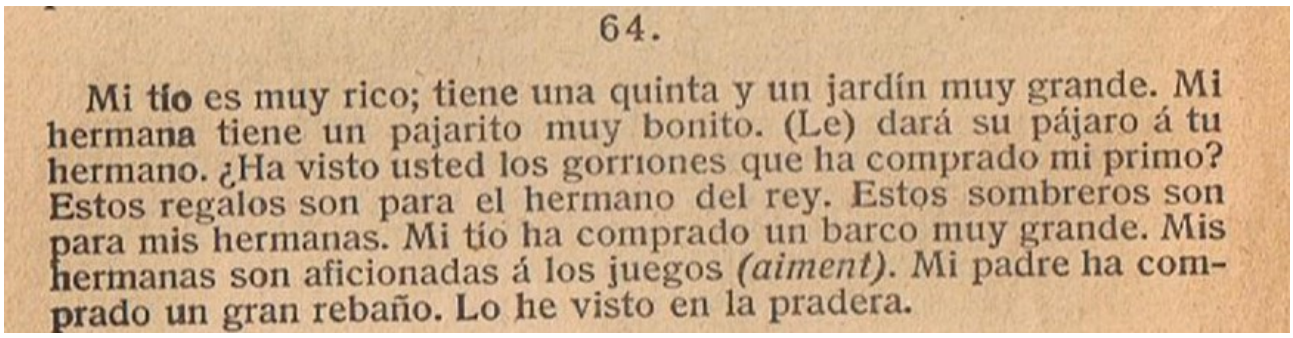
> (1) *La sposa* (femme) *del fabbroferraio* (taillandier) *è una* (73) *delle mie nipoti che voi avete conosciute* (72) *in Svizzera*. (Sclafani, 2019 : 271) [La femme du taillandier est l'une (73) de mes nièces que vous avez connues (72) en Suisse. – notre traduction][3]

Dans les manuels de français pour Espagnols de la même époque, on rencontre soit la même absence de consignes (illustrations 3 et 4), soit un intitulé du type *tema* ou *traducción interlineal*, *ejercicio mnemonìco* (illustrations 5, 6 et 7).

Illustration 3

Exercice de traduction de l'espagnol en français

(Castañs, 1848 : 101, dans Valdes Melguizo, 2019 : 285)



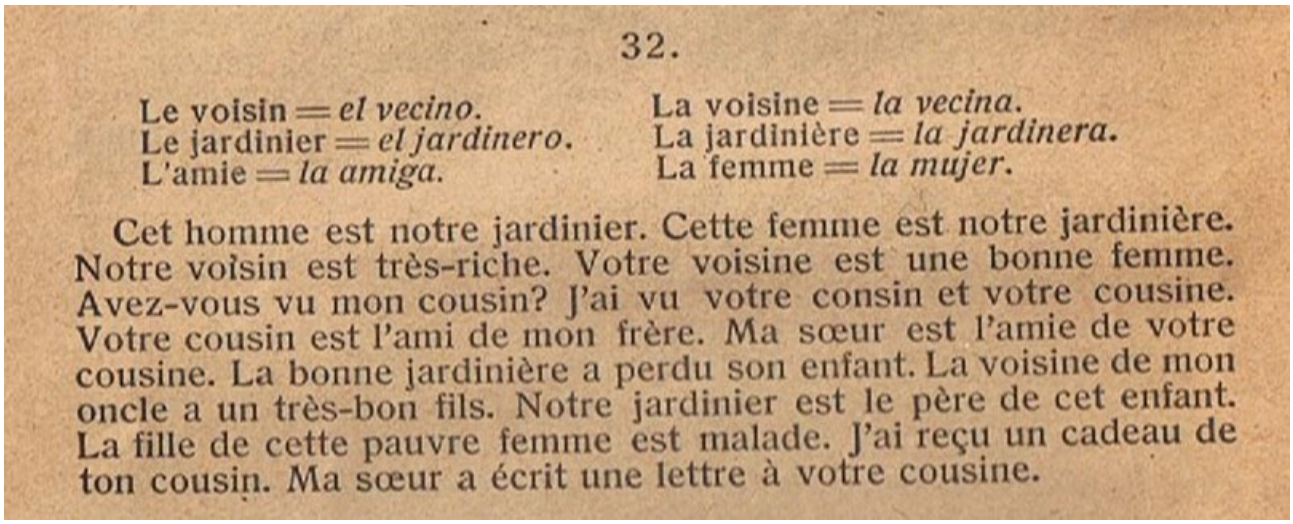
64.

Mi tío es muy rico; tiene una quinta y un jardín muy grande. Mi hermana tiene un pajarito muy bonito. (Le) dará su pájaro á tu hermano. ¿Ha visto usted los gorriones que ha comprado mi primo? Estos regalos son para el hermano del rey. Estos sombreros son para mis hermanas. Mi tío ha comprado un barco muy grande. Mis hermanas son aficionadas á los juegos *(aiment)*. Mi padre ha comprado un gran rebaño. Lo he visto en la pradera.

Illustration 4

Exercice de traduction du français à l'espagnol

(Castañs, 1848 : 101, dans Valdes Melguizo, 2019 : 289)



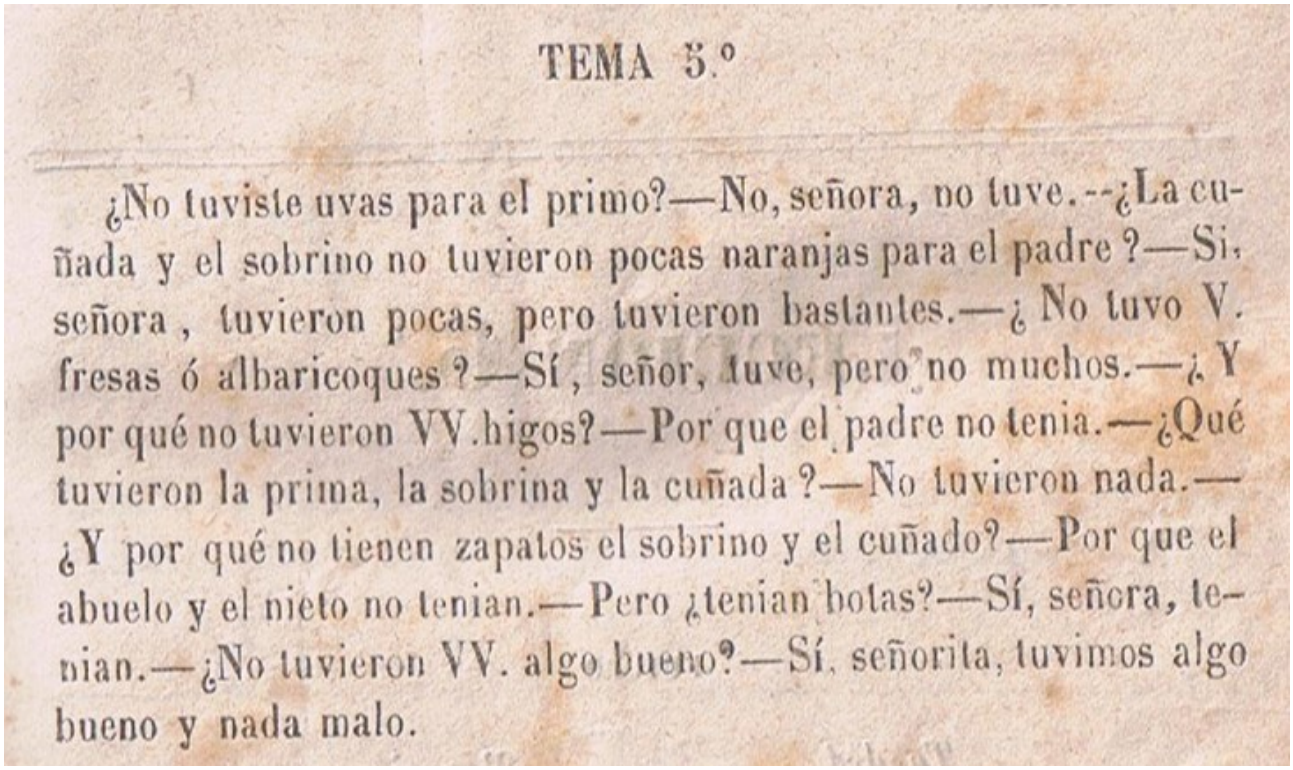
32.

Le voisin = *el vecino.*
Le jardinier = *el jardinero.*
L'amie = *la amiga.*
La voisine = *la vecina.*
La jardinière = *la jardinera.*
La femme = *la mujer.*

Cet homme est notre jardinier. Cette femme est notre jardinière. Notre voisin est très-riche. Votre voisine est une bonne femme. Avez-vous vu mon cousin? J'ai vu votre consin et votre cousine. Votre cousin est l'ami de mon frère. Ma sœur est l'amie de votre cousine. La bonne jardinière a perdu son enfant. La voisine de mon oncle a un très-bon fils. Notre jardinier est le père de cet enfant. La fille de cette pauvre femme est malade. J'ai reçu un cadeau de ton cousin. Ma sœur a écrit une lettre à votre cousine.

Illustration 5 : tema

(Reinaud (1865[3] : 49), dans Valdés Melguizo, 2019 : 287)

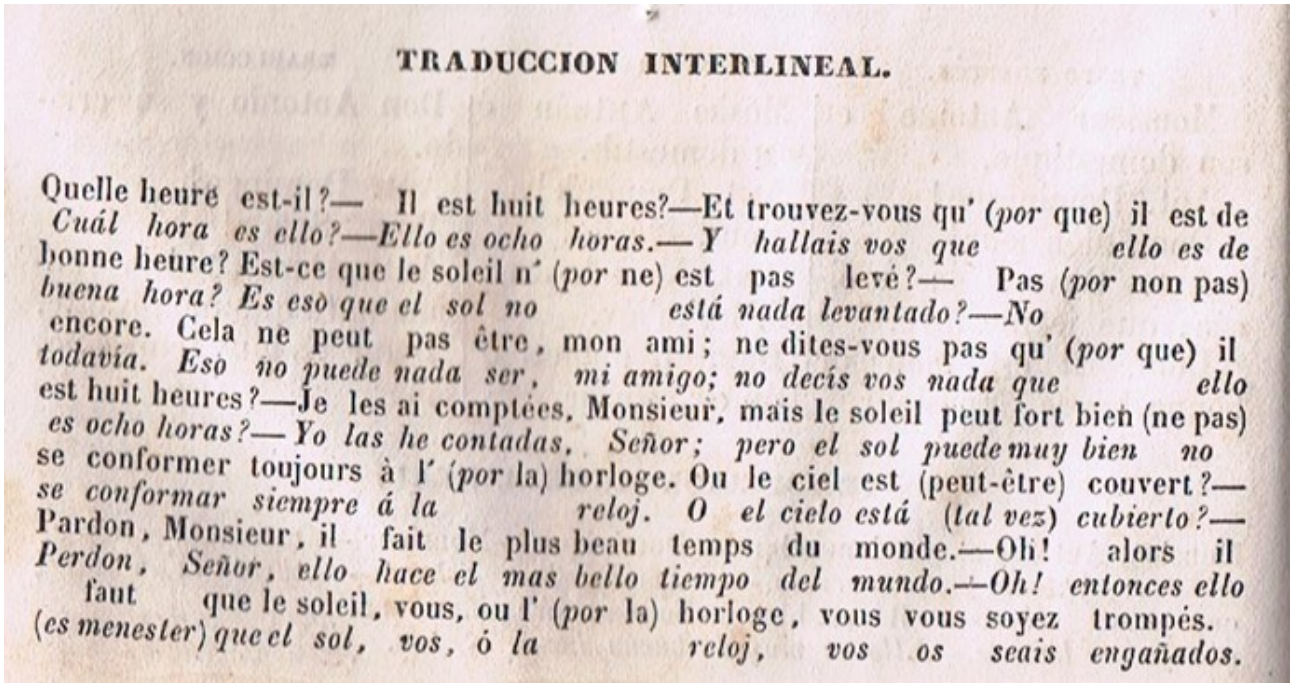


TEMA 5.º

¿No tuviste uvas para el primo?—No, señora, no tuve.--¿La cuñada y el sobrino no tuvieron pocas naranjas para el padre?—Sí, señora, tuvieron pocas, pero tuvieron bastantes.—¿No tuvo V. fresas ó albaricoques?—Sí, señor, tuve, pero no muchos.—¿Y por qué no tuvieron VV. higos?—Por que el padre no tenia.—¿Qué tuvieron la prima, la sobrina y la cuñada?—No tuvieron nada.—¿Y por qué no tienen zapatos el sobrino y el cuñado?—Por que el abuelo y el nieto no tenian.—Pero ¿tenian botas?—Sí, señora, tenian.—¿No tuvieron VV. algo bueno?—Sí, señorita, tuvimos algo bueno y nada malo.

Illustration 6 : traducción interlineal

(Piferrer, 1852[3] : 44, dans Valdés Melguizo, 2019 : 291)

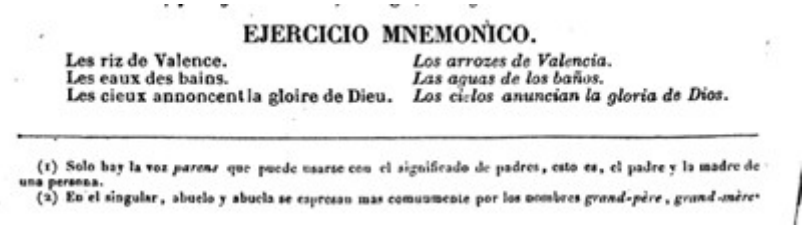


TRADUCCION INTERLINEAL.

Quelle heure est-il?— Il est huit heures?—Et trouvez-vous qu' (*por* que) il est de
Cuál hora es ello?—Ello es ocho horas.—Y hallais vos que ello es de
bonne heure? Est-ce que le soleil n' (*por* ne) est pas levé?— Pas (*por* non pas)
buena hora? Es esò que el sol no está nada levantado?—No
encore. Cela ne peut pas être, mon ami; ne dites-vous pas qu' (*por* que) il
todavía. Esò no puede nada ser, mi amigo; no decís vos nada que ello
est huit heures?—Je les ai comptées, Monsieur, mais le soleil peut fort bien (ne pas)
es ocho horas?—Yo las he contadas, Señor; pero el sol puede muy bien no
se conformer toujours à l' (*por* la) horloge. Ou le ciel est (peut-être) couvert?—
se conformar siempre á la reloj. O el cielo está (tal vez) cubierto?—
Pardon, Monsieur, il fait le plus beau temps du monde.—Oh! alors il
Perdon, Señor, ello hace el mas bello tiempo del mundo.—Oh! entonces ello
faut que le soleil, vous, ou l' (*por* la) horloge, vous vous soyez trompés.
(es menester) que el sol, vos, ó la reloj, vos os seais engañados.

<u>Illustration 7 :</u> ejercicio mnemonìco

(Piferrer, 1852[3] : 44, dans Valdés Melguizo, 2019 : 287)



EJERCICIO MNEMONICO.

Les riz de Valence.	*Los arrozes de Valencia.*
Les eaux des bains.	*Las aguas de los baños.*
Les cieux annoncent la gloire de Dieu.	*Los cielos anuncian la gloria de Dios.*

(1) Solo hay la voz *parens* que puede usarse con el significado de padres, esto es, el padre y la madre de una persona.
(2) En el singular, abuelo y abuela se expresan mas comunmente por los nombres *grand-père*, *grand-mère*

Pour ce qui concerne les illustrations 5, 6 et 7, on constate que c'est plutôt le type d'exercice qui est annoncé, annonce qui fait en même temps office de consigne. La traduction interlinéaire sert « à la compréhension du texte qui habituellement ouvre la leçon. Généralement la phrase en langue espagnole est "calquée" sur la structure de la phrase en langue française. Les auteurs ne touchent donc pas à l'ordre des mots en français (L2), mais adaptent celui de l'espagnol (L1) » (Valdés Melguizo, 2019 : 290-291). L'exercice mnémotechnique est un exercice de mémoire qui fait également appel à la traduction.

4.2. La méthode contrastive

La méthode grammaire-traduction est, dans une certaine mesure, contrastive, étant donné que l'on passe constamment d'une langue à l'autre. Par « méthode contrastive », nous entendons néanmoins une approche différente de la grammaire-traduction dans la mesure où elle attache une attention particulière aux points de contraste mis en avant dans les descriptions grammaticales à visée pédagogique et qui font ensuite l'objet d'exercices spécifiques. Cette approche n'exclut bien évidemment pas les exercices de traduction, mais en principe, d'autres types d'exercices devraient se trouver dans ces manuels, notamment des exercices « contrastifs », conçus pour répondre à une difficulté identifiée comme due à la différence entre la langue source et la langue cible.

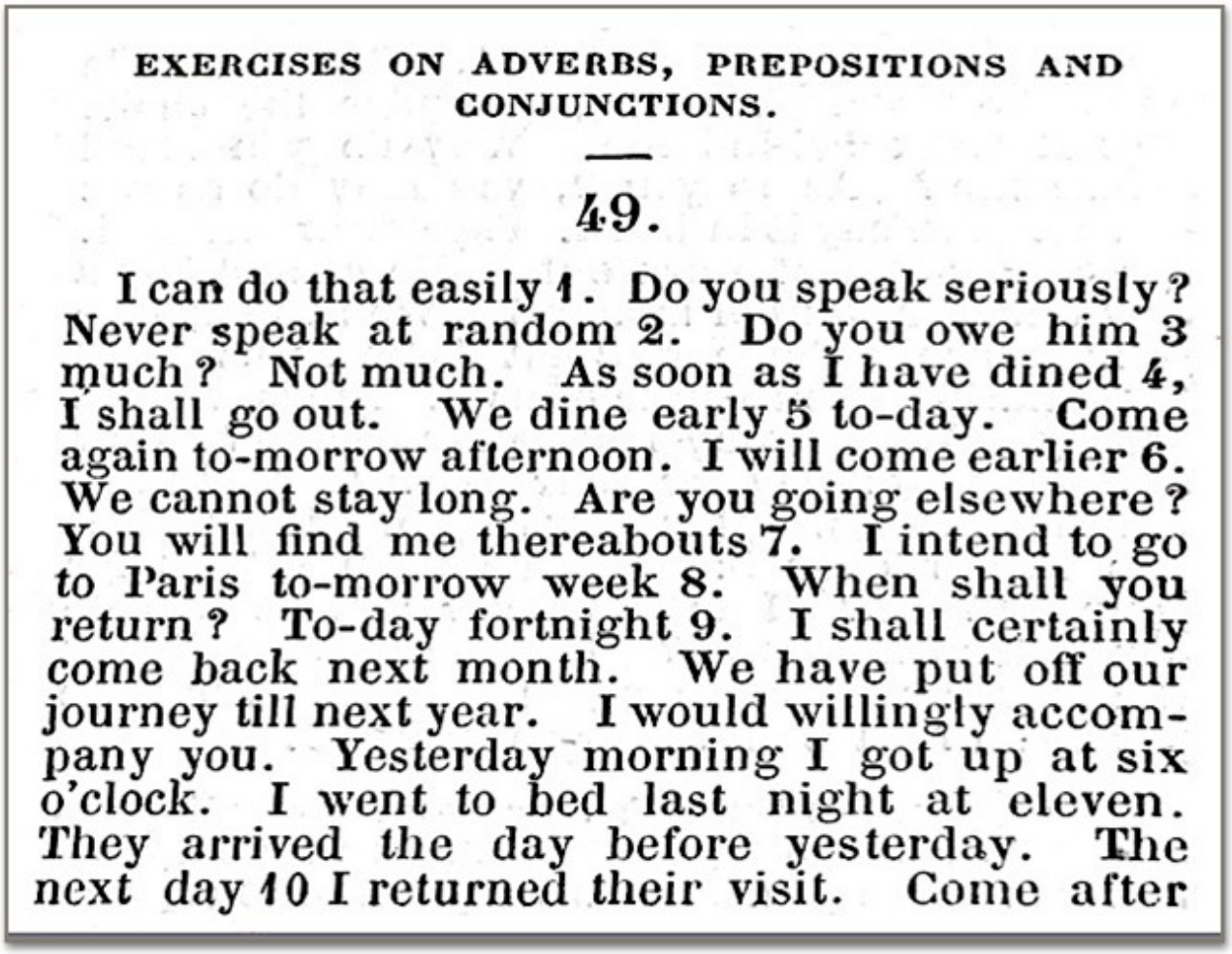
Nous nous attendions à trouver des consignes en langue maternelle, ou en langue cible, mais, pour ce qui concerne le XIX^{e}, siècle l'absence de consigne semble rester de mise. Les auteurs de manuels se reposent donc sur la familiarité de l'enseignant avec la méthode concernée. Ainsi, Raphaëlle Fouillet signale-t-elle que dans les ouvrages pour italophones fondés sur l'approche contrastive, on « relève deux caractéristiques […] : l'absence de consigne et la distinction de chaque exercice par un titre désignant un fait de langue comme "forme passive et complément d'agent" ou encore "accord de l'adjectif avec le nom" » (Fouillet, 2019 : 501). L'exercice reçoit un intitulé, certes, mais ce dernier est difficilement assimilable à une consigne.

En France, plus précisément à Boulogne-sur-Mer, la présence d'une grande communauté anglophone a donné lieu à un renouveau didactique bien avant qu'il ne touche le reste de la France (Perrichon, 2019). On s'oriente vers des méthodes de conversation, vers l'utilisation de jeux, mais comment sont formulées les consignes des exercices ? Elles sont souvent données en anglais pour les débutants, puis en langue

étrangère pour les apprenants plus avancés. Voici quelques exemples de consignes (exemple 2 et illustration 8) :

> (2) French grammar, exercices, article Le. (Anonyme, 1785 : 89, Perrichon, 2019 : 388)

Illustration 8 : Brunet (1846), French translator's assistant (Perrichon, 2019 : 390)



EXERCISES ON ADVERBS, PREPOSITIONS AND CONJUNCTIONS.

49.

I can do that easily 1. Do you speak seriously? Never speak at random 2. Do you owe him 3 much? Not much. As soon as I have dined 4, I shall go out. We dine early 5 to-day. Come again to-morrow afternoon. I will come earlier 6. We cannot stay long. Are you going elsewhere? You will find me thereabouts 7. I intend to go to Paris to-morrow week 8. When shall you return? To-day fortnight 9. I shall certainly come back next month. We have put off our journey till next year. I would willingly accompany you. Yesterday morning I got up at six o'clock. I went to bed last night at eleven. They arrived the day before yesterday. The next day 10 I returned their visit. Come after

Ici encore, on peut constater que nous avons affaire à un intitulé, plutôt qu'à une consigne. Comme c'était le cas pour les autres manuels de la fin du XVIII[e] et du XIX[e] siècle (cf. Fouillet), Perrichon constate qu'il n'y a souvent pas de consigne. Pour elle,

> L'absence de consigne écrites dans la plupart des manuels montre probablement que les consignes sont données directement par l'enseignant, les livres dans lesquels figurent des exercices ne sont pas destinés à être utilisés « en autonomie », c'est-à-dire par l'élève hors de la classe, mais dans le cadre des enseignements spécifiques dans les pensionnats ou dans les

écoles. (2019 : 389)[4]

Une fois de plus, on compte sur l'enseignant, bien au fait de la méthode, pour donner des consignes explicites aux apprenants. Ce n'est que dans des livres d'exercices bien plus récents que l'on rencontre des consignes plutôt que des intitulés, et ceci en langue cible ou en langue maternelle. Bidaud (1994) opte pour le français :

(3) Mettre les adjectifs entre parenthèses au féminin. (Fouillet, 2019 : 501)

(4) Compléter par les démonstratifs *ce*, *cet* ou *cette*. (Fouillet, 2019 : 502)

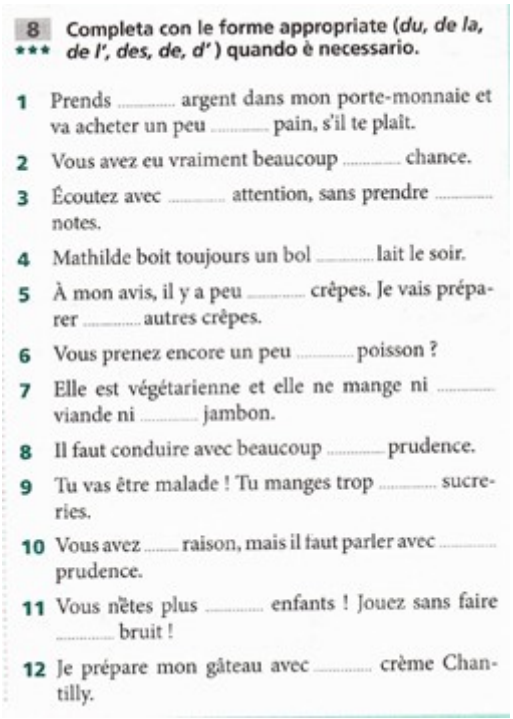
Beneventi (2011), quant à elle, opte pour des consignes en italien, pour des exercices de transformation (exemple 5) et des exercices lacunaires (exemple 6, et illustration 9) :

(5) *Rispondi negativamente alle domande*. (Fouillet, 2019 : 502)

(6) *Completa queste descrizioni con* c'est *o* il est. (Fouillet, 2019 : 502)

Illustration 9 : Completa con le forme appropriate

(Beneventi, 2011 : 87, dans Fouillet 2019 : 515)



8 **Completa con le forme appropriate (*du, de la, de l', des, de, d'*) quando è necessario.**

****

1 Prends ..... argent dans mon porte-monnaie et va acheter un peu ..... pain, s'il te plaît.
2 Vous avez eu vraiment beaucoup ..... chance.
3 Écoutez avec ..... attention, sans prendre ..... notes.
4 Mathilde boit toujours un bol ..... lait le soir.
5 À mon avis, il y a peu ..... crêpes. Je vais préparer ..... autres crêpes.
6 Vous prenez encore un peu ..... poisson ?
7 Elle est végétarienne et elle ne mange ni ..... viande ni ..... jambon.
8 Il faut conduire avec beaucoup ..... prudence.
9 Tu vas être malade ! Tu manges trop ..... sucreries.
10 Vous avez ..... raison, mais il faut parler avec ..... prudence.
11 Vous n'êtes plus ..... enfants ! Jouez sans faire ..... bruit !
12 Je prépare mon gâteau avec ..... crème Chantilly.

Comme dans la méthode grammaire-traduction, les traductions sont simplement annoncées par l'intitulé « Traduction », ou « Exercice ».

Depuis très longtemps, la Flandre (Belgique), connaît ses propres maisons d'édition spécialisées dans l'enseignement des langues, dont le français. Dans le cadre de la méthode contrastive, de nombreuses *Grammaires françaises à l'usage des Flamands*, assorties d'exercices, ont été publiées (Goemans, 1941 ; Meersseman, s.d. (vers 1950) ; Dierckx, 1952, 1977). Or, seul le livre d'exercices de Goemans fait explicitement allusion à la langue néerlandaise[5] dans ses consignes :

> (7) Employer, avec l'auxiliaire voulu, les verbes suivants qui, en flamand prennent l'auxiliaire être. (Goemans *e.a.*, 1e partie, 1941 : 70)
>
> (8) Relever les exemples où l'emploi de l'article défini diffère de l'usage flamand. (Goemans *e.a.*, 2e partie, 1936 : 10)

Ici également, on constate que la consigne est bien plus précise que celles des ouvrages du XVIIIe et XIXe siècles.

Il en va de même dans un manuel de *Limba franceză* (Botez et Perişanu, 1978), qui renvoie explicitement à la langue roumaine avant de donner la consigne d'un exercice ; ainsi, pour « l'hypothèse » le manuel signale que :

> En roumain, les temps sont les mêmes dans les deux propositions de la phrase.
>
> Si vous venez dimanche, nous irons au match.
>
> *Dacă veţi veni duminică, vom merge la meci*.
>
> Si vous veniez… nous irions au match.
>
> *Dacă aţi veni*… *am merge*…

avant de proposer les exercices suivants :

> (9) Transformez les phrases suivantes, en introduisant l'idée de condition à l'aide de la conjonction *si*.
>
> Modèle : Il finit son travail, il se repose.

S’il finit son travail, il se repose.

S’il finit son travail, il se reposera.

Tu as de l’argent, tu achètes ce beau tableau. Ils travaillent davantage, ils passent cet examen si difficile. […]

L’exercice suivant constitue la prolongation du précédent :

(10) En mettant les verbes des propositions principales au conditionnel présent, faites les transformations nécessaires dans les subordonnées de l’exercice précédent.

On remarque l’effort consenti pour fournir une consigne précise et explicite.

Finalement, l’approche contrastive a fait sa réapparition dans le cadre de ce qu’on appelle la « contextualisation de la grammaire », (Fouillet, Stratilaki-Klein et Weber, 2015). Il s’agit de grammaires dans lesquelles la description de la grammaire française se trouve légèrement modifiée en fonction du contexte linguistique, culturel et éducatif d’enseignement/apprentissage du français[6]. Dans ce cadre, une série de grammaires contrastives a vu le jour. Les consignes des exercices qui accompagnent ces grammaires sont données en langue maternelle, ou sont partiellement bilingues. Il en va ainsi dans la *Grammaire contrastive para hispanohablantes* (Beacco, Di Giura et Suso López, 2013) :

(11) Lea las frases, observe e indique si son verdaderas (vrai) o falsas (faux). (Beacco e.a., 2013 : 64)

(12) Complete las frases con los verbos indicados y utilice *on* como sujeto. (Beacco e.a., 2013 : 71)

Les consignes ne sont plus de simples intitulés – pour (12) ce serait alors plutôt *Exercice sur* on – et les auteurs tentent d’indiquer clairement ce qui est attendu de l’apprenant.

4.3. La méthodologie directe

La méthodologie directe se caractérise par l’utilisation exclusive de la langue cible ; elle utilise des procédés et des techniques qui cherchent à éviter le passage par

l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère et favorise la compréhension globale plutôt que celle de mots isolés. Kokoyianni-Doa et Monville-Burston (2019) constatent que dans les manuels grecs de la période 1940-1950 qui se réclament de cette méthodologie, les consignes sont généralement très courtes : « Répondez aux questions qui accompagnent les images ; Complétez les phrases suivantes ; Lisez les nombres suivants ; Prononcez et épelez les mots suivants, etc. » (2019 : 455). Les créateurs des exercices n'hésitent pas à utiliser le métalangage grammatical : « Le "h" est-il muet ou aspiré dans "homme" ? ; Conjuguez le verbe *s'amuser* au présent de l'indicatif à la forme négative, etc. » (*Idem*).

Cette présence du métalangage est encore plus forte dans les livres d'exercices produits en Belgique néerlandophone, ce qui les rapproche sous cet aspect plus de la méthode directe que de la méthode contrastive, même s'ils portent « à l'usage des Flamands » dans leur intitulé ; nous soulignons en italique les emplois du métalangage dans les exemples 13 à 16 :

> (13) Distinguer les *sujets logiques des attributs logiques*. (Goemans, 1936 : 2)
>
> (14) Relever les *noms collectifs*. (Goemans, 1936 : 24)
>
> (15) Justifiez l'emploi du subjonctif dans les *propositions indépendantes ou principales* qui suivent. (Dierckx, 1977 : 169)
>
> (16) Complétez par des *pronoms démonstratifs* (simples ou composés ; ceci, cela y compris). (Meul, 1990 : 46)

Pour ce qui concerne le métalangage, voire les consignes, ces exercices pourraient également être destinés à des francophones natifs, ce qui s'explique sans doute par la position dominante du français en Belgique jusque dans les années soixante du vingtième siècle.

4.4. La méthode structuro-globale audio-visuelle

La méthode structuro-globale audio-visuelle (désormais SGAV) constitue une coupure radicale avec les méthodologies précédentes : en effet, elle repose d'un côté sur le structuralisme en linguistique, de l'autre sur le comportementalisme (*behaviorisme*) en psychologie. On peut logiquement s'attendre à un autre type de consignes pour les exercices dits « structuraux ». L'on constate effectivement que le caractère répétitif, fondé sur l'imitation, des exercices fait que les consignes revêtent une forme différente des précédentes : elles sont souvent lapidaires, et suivies d'un exemple à imiter :

(17) Question-réponse. *Jean est fatigué ?* → *oui il est mort de fatigue*. Claire a faim ? → ; Ton frère a soif ? → […] (Janine et Guy Capelle, 1970 : 44)

(18) Transformation. Je t'attends depuis vingt minutes. → Il y a vingt minutes que je t'attends. Je suis réveillé depuis un quart d'heure. → […] (*Idem*)

(19) Question-réponse. À quelle heure est-ce que vous êtes rentrés ? À deux heures ? → *Oui, nous sommes rentrés à deux heures*. (*Idem*)

Le *Cahier d'exercices* présente le même type de consignes :

(20) Transformez

Elle veut porter cette valise. → laisse-la porter cette valise.

Nous voulons louer des couchettes. → […] (1970 : 36)

Dans la même veine, le livre d'exercices de Pianet (9e édition de 1984) demande :

(21) Renforcez les possessifs d'après le modèle. *C'est ma fête.* → *C'est ma fête à moi*. C'est ta faute. → […]. (1984 :143)

Ajoutons néanmoins que l'auteur de cet ouvrage, s'il a « renforcé le côté "drill" » (*Préface pour la cinquième édition*, 1984 : 7), et a « fait tout [son] possible pour [se] rapprocher du système structural » reste « un tant soit peu méfiant devant ce genre d'exercices prédigérés » (*ibidem*). Il ajoute néanmoins qu'il a adopté la méthode structuro-globale audio-visuelle :

Au début, nous nous étions délibérément écarté d'un structuralisme trop poussé, trop contraignant. Nous avions même pensé, ingénument, qu'il était bon d'introduire dans des exercices généralement structurés quelques déviations calculées, afin de ne pas laisser la classe s'enliser dans des séries trop uniformes. Mais c'était compter sans l'essor irréversible des exercices structuraux et des méthodes audio-visuelles. D'ailleurs, nous avons personnellement éprouvé l'excellence de ces méthodes […] (*Idem*, p. 7-8).

Toutes ces consignes se basent sur l'*imitation* d'un modèle et sur la *répétition*[7]. C'est bien la présence d'un *modèle à imiter* qui distingue les consignes des méthodes SGAV de celles des méthodes plus traditionnelles, dans lesquelles on aborde globalement les

mêmes problèmes grammaticaux, mais sans donner des exemples explicites, comme c'est le cas dans Pianet :

> (22) Posez la question avec un mot interrogatif.
>
> Ex. : Il mange proprement. (Comment) → Comment mange-t-il ? Comment est-ce qu'il mange ?
>
> Il parle avec beaucoup de conviction. (Comment)
>
> Elle se trouvait alors en Norvège. (Où)
>
> (Pianet, 1984 : 16)

Une méthode plus traditionnelle, comme celle de Mauger (1953), ne donne pas d'exemples, mais fait appel à la créativité des apprenants :

> (23) Faites des questions avec : *Où ? Quand ? Combien ? Comment ? Pourquoi ?* (1953 : 51)

4.5. L'approche communicative, la perspective actionnelle

Que reste-t-il des exercices et de leur consignes[8] dans le cadre de l'approche communicative et dans celui de la perspective actionnelle ? Pour ce qui concerne l'approche communicative, nous avons choisi un manuel précurseur (*Cartes sur table*, 1981), et un manuel très utilisé dans le cadre de cette approche (*Café crème*, 1997).

Cartes sur table (Richterich et Suter, 1981) distingue entre *activités* (collectifs, en classe) et *exercices* (individuels)[9]. Les exercices « complètent les activités pédagogiques en renforçant l'acquisition de certains problèmes linguistiques et de communication » (*Introduction*, 1981 : 5).

Cartes sur table attache une grande importance à des consignes brèves : *écoutez*, *écoutez et répétez*, *comprenez les mots*, *regardez la page 10 et trouvez les mots français*. Comme les auteurs considèrent que celles-ci font partie « d'un langage commun qui permettra [aux apprenants] d'organiser directement et ouvertement [...] leur enseignement-apprentissage » (1981 : 6) le premier cours fournit la liste des consignes essentielles dans le cadre d'un exercice :

(23) Comprenez les mots : écoutez, répétez, repérez, trouvez, comprenez, le magnétophone, la cassette, le livre, la page de gauche, la page de droite, l'exercice en classe, l'exercice personnel, écrire.

Un exercice à trous accompagne ce lexique :

(24) Trouvez le verbe : 1. … la page. 2. …l'exercice. 3. … le professeur. […] (1981 : 13) (Solutions : regardez, écrivez, écoutez) (1981 : 153).

Les consignes et les exercices témoignent d'une volonté de compromis entre la production/créativité, rencontrée dans Mauger (méthode classique) et l'imitation (méthodologie SGAV). On peut ainsi comparer (25) et (26), exercices sur le genre :

(25) Mettez au masculin : Dame de 40 ans, riche, divorcée, intelligente cherche monsieur. (Richterich et Suter, 1981 : 19)

(26) Mettez l'adjectif au féminin *et* prononcez : Le ciel est gris, la mer est g… En classe, mon fils est premier, ma fille est p… […] (Mauger, 1953 : 91).

L'imitation d'après un exemple, très utilisée en SGAV est également présente dans *Cartes sur table* :

(27) Ecrivez la question.

Exemples :

Où est l'ambassade ? → Quelle ambassade ? Où est le parking ? → Quel parking ?

Où est le cinéma ? […]

L'exercice suivant, concernant le partitif, accompagnée d'un enregistrement, aurait tout aussi bien pu se trouver dans *La France en direct* :

(28) Répondez :

Du poisson ? → Non, pas de poisson, j'aimerais de la viande.

De la bière ? → Non, pas de bière, je voudrais de l'eau minérale.

Du vin ? (Réponse attendue transcrite à la page 147 : Non, pas de vin, j'aimerais… de la bière)

Comme dans les méthodes SGAV, les consignes sont assez laconiques et les exemples fournissent le reste de l'information.

Café crème (Kaneman-Pougatch *e.a.*, 1997) se réclame des « acquis du communicatif » mais reconnaît également la « nécessité […] de s'appuyer sur une progression grammaticale rigoureuse et solide » à laquelle la méthode veut intégrer « les avancées de la didactique, qu'il s'agisse du cognitif, des approches interactives ou des techniques de préparation à l'autonomie de l'apprenant » (*Avant-propos*, 1997 : 3). Il y a, dans le volume, des exercices structuraux (29), des exercices à trous (30), dont les consignes restent très similaires aux méthodes antérieures :

(29) Associez les mots.

Moi, je n'aime pas la voiture, je préfère marcher.

Et vous ? Continuez.

Je n'aime pas	*le foot*, marcher regarder la télévision	*je préfère*	*voyager* danser rêver

(30) Complétez avec l'article défini.

1. J'aime … école, … rock, … jazz et … théâtre. […] (1997 : 15).

La seule nuance par rapport aux consignes classiques ou au SGAV est que l'on s'adresse plus directement à l'apprenant, acteur de son apprentissage, dans le but de l'impliquer davantage : « et vous ? », « à vous », « exprimez-vous ». Une certaine continuité se dessine dans le cadre des exercices et de leurs consignes.

La dernière question que nous nous posons est de savoir si on retrouve cette continuité dans les manuels se situant dans la perspective actionnelle. Notre choix s'est porté sur

Totem 1 (Lopes et Le Bougnec, 2014) et sur *Coup de cœur*, (Bruneri e.a., 2014) méthode mixte, étant donné qu'elle fait appel à la langue maternelle des apprenants pour certaines explications (grammaticales, phonétiques).

Les auteurs de *Totem 1* se déclarent « fidèles à l'approche communicative » qu'ils « enrichiss[ent] d'une perspective actionnelle » (2014 : 3). On constate effectivement que les consignes des exercices essaient de rendre l'apprenant plus actif, plus participatif. Les auteurs tentent aussi de se rapprocher du vécu des apprenants. Ainsi, un exercice de compréhension orale s'intitule *Les mots magiques*. Sa consigne :

> (31) Regardez la vidéo avec le son.
>
> Notez le mot qui correspond à chaque photo. (2 séries)
>
> Avec la première lettre de chaque mot, trouvez les deux mots magiques. (Lopes et le Bougnec, 2014 : 8)

De même, au lieu d'énumérer les objets de la classe (Mauger, 1953 : *un livre*, *un cahier*, *un stylo*, *un banc*, *une serviette*, *une règle*), on demande aux apprenants de les *chercher* dans le dictionnaire :

> (32) Comment dit-on ces objets en français ? Utilisez un dictionnaire. (Photos d'une table, d'une chaise, d'un tableau noir, d'un tableau blanc interactif). (Lopes et le Bougnec, 2014 : 10)

Le jeu entre en classe :

> (33) Parlez votre langue avec l'accent français. Qui imite le mieux un français ? (*Ibidem*, 2014 : 21)
>
> (34) Écoutez et répétez comme un robot. (*Ibidem*, 2014 : 25)

Les exercices à trous et de transformation sont très minoritaires, ils servent à l'entraînement ; les consignes sont assorties d'un exemple. Dans l'exercice suivant, on répète les objets de la classe :

> (35) Lisez les mots. Complétez avec « un », « une » ou « des ».

Chaise → Une chaise.

… écouteurs

… cahiers

… tableau […] (*Ibidem*, 2014 : 25)

(36) À qui ?

Transformez comme dans l'exemple.

Une adresse ; à moi → mon adresse.

Une fille ; à toi →

Le portable ; à Hugo → […] (*Ibidem*, 2014 : 33)

Finalement, *Coup de cœur* A2/B1 (Bruneri e.a., 2014) fait appel à des *activités* pour ce qui concerne les phases de *compréhension du contexte et des fonctions communicatives*, ainsi que pour les phases d'*entraînement* et d'*application* (*Agir*, *au cœur des compétences*[10]), respectivement les phases 1, 2 et 5 dont est composé chaque dossier. Nous y trouvons des activités en lien avec l'approche communicative/actionnelle : *commander au restaurant, demander un service*, *modifier une réservation par courriel*. Dans *Agir*, *au cœur des compétences* (phase 5), on trouve ainsi l'activité/action suivante :

(37) Vous êtes à la « Brasserie du palais ». C'est à vous de commander. Lisez le menu, choisissez vos plats et répondez au garçon. ((Bruneri *e.a.*, 2014 : 22)

Si la phase 2 (s'entraîner) comporte quelques exercices, dont un exercice d'appariement (*Reliez les questions aux réponses. Ensuite, écoutez et vérifiez*), c'est bien dans la phase 3 (*Mémoriser*) et la phase 4 (*Réfléchir*, *la grammaire*) que nous trouvons des exercices qui révèlent l'héritage persistant laissé par les méthodes traditionnelles et les méthodes SGAV :

(38) Phase 3, *mémoriser*.

4. Conjuguez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif

1. (Elles (partir) ..... en vacances.

2. Nous (dormir) ..... à l'hôtel. […] (Bruneri *e.a.*, 2014 : 18)

Dans la phase 4 du dossier 10 (*Réfléchir, la grammaire*), les mises au point grammaticales sont en italien, tandis que les consignes des exercices sont en français. La consigne de l'exercice 3, concernant la formulation de questions, est très similaire à celle de *La France en Direct* (cf. exemple 22) :

(39) Posez la question dans les trois formes comme dans l'exemple.

Je fais une tarte. → Que fais-tu ? Qu'est-ce que tu fais ? Tu fais quoi ?

1. Je bois de l'eau.

2. Nous servons le dessert. […] (Bruneri *e.a.*, 2014 : 20)

5. Conclusion

L'élément déclencheur de cet article a été l'absence de consignes pour ce qui concerne les exercices les plus anciens. Il est fort probable qu'elles étaient considérées comme superflues dans la mesure où la méthodologie était homogène et que l'on pouvait par conséquent se reposer sur la compétence de l'enseignant pour apporter l'exercice. C'est pourquoi, dans le cadre de la *grammaire-traduction*, la consigne est soit absente ou se présente sous la forme d'un renvoi à un point grammatical. Dans ce deuxième cas de figure, l'enseignant est censé savoir ce qu'il faut faire. Il arrive néanmoins parfois qu'on signale le type d'exercice (*Traducción interlineal*). Dans le cadre de la méthode contrastive, la consigne se limite encore souvent à un intitulé (*thème*, *version*, *traduction*), ou renvoie également à un point grammatical (*Exercices on adverbs*), mais les premières consignes plus précises commencent à apparaître (début du XX^{e} siècle). Elles renvoient parfois à la langue maternelle des apprenants (cf. l'exemple 8 : *Relever les exemples où l'emploi de l'article défini diffère de l'usage flamand*).

Le renouvellement et la plus grande variété des méthodes du XX^{e} et XXI^{e} siècles a nécessité la présence de consignes claires et en adéquation avec la méthodologie concernée. La façon de formuler les consignes varie par conséquent d'une méthode à l'autre : souvent bilingue pour ce qui concerne la méthode contrastive, elle est monolingue et utilise le métalangage grammatical de la langue cible dans le cadre de la méthode directe. Une coupure radicale se manifeste avec l'apparition de la

méthodologie SGAV : les consignes deviennent très brèves et l'essentiel de l'information est transmis par le biais d'un exemple à imiter.

Finalement, ce n'est que dans les manuels se réclamant de l'approche communicative, puis de la perspective actionnelle que l'on trouve quelques lignes consacrées à la compréhension de la consigne par les apprenants (censés être au centre de leur apprentissage). On tente également de s'adresser plus directement à ces derniers (*Et vous ?*, *Utilisez un dictionnaire*, *Parlez comme un robot*) pour éveiller leur curiosité et favoriser leur participation. Il n'en reste pas moins que les consignes traditionnelles survivent dans ces méthodes, principalement dans le cadre des mises au point grammaticales. L'on peut donc se demander pourquoi il n'y a pas eu plus de renouvellement dans le cadre de la réflexion sur la grammaire.

Nous pouvons néanmoins confirmer notre hypothèse de départ, à savoir que les consignes des exercices varient en fonction de la méthode.

Épilogue

Mais où sont les consignes sur … la consigne ?

Pour la deuxième journée d'études sur la consigne, l'on nous a demandé de « compléter mon intervention précédente par une étude sur la consigne depuis l'émergence de l'approche communicative ». Une brève exploration préliminaire sur *Google*, nous a rapidement appris que les études ayant pour objet la consigne sont rarissimes et principalement orientées vers le français langue maternelle. Un mémoire de Montpellier (Sohade Belioute, Elsa Martinez, *Les enjeux de la consigne*) ne signale que deux chercheurs dans sa bibliographie : Zakhartchouk auteur de *Les consignes au cœur de la classe* (INRP, 2000), et Zebartou-Poudou, qui examine la consigne à l'école maternelle. On constate une même pauvreté pour le FLE : seulement un article de 2015 dans les cahiers de l'ACEDLE (Dominguez et Rivière, *Les consignes en classe de langue : activité polyfocalisée et rôle du regard*).

C'est pourquoi nous avons décidé d'y aller par quatre chemins, au sens littéral du terme : à côté de notre brève exploration sur internet, nous avons consulté des livres généraux du type *Elaborer un cours de FLE*, ensuite des ouvrages consacrés à la conception d'exercices et à l'évaluation et finalement, quelques manuels.

1. Les ouvrages généraux

Dans Courtillon, *Elaborer un cours de FLE*, il y a un petit chapitre consacré à l'évaluation. À notre avis, l'évaluation demande une consigne d'autant plus rigoureuse que le résultat de l'apprenant en dépend (et parfois son passage à un niveau supérieur, ou la réussite pour l'intégration en France). Pour Courtillon (2003 : 43),

> Concevoir l'évaluation signifie très précisément concevoir quels aspects des compétences seront évalués à l'oral et à l'écrit, comment, quand et par quel procédé chaque aspect de la compétence sera quantifié.

Or, si l'auteur décrit assez minutieusement comment on peut amener les apprenants aux compétences sujettes à évaluation et suggère des grilles d'évaluation, elle ne mentionne pas du tout comment « fabriquer » ladite évaluation. Dans un document annexe (2003 : 145) elle explique que l'on devrait évaluer positivement, encourager, mais non comment formuler les consignes desdites évaluations.

Il en va autrement dans le livre *Faire classe en FLE*, de Jean-Pierre Robert, Evelyne Rosen et Claus Reinhardt : le mot « consigne » s'y trouve explicitement dans l'*index rerum* (p. 148, 149, 165, 166, 168, 171 et 176). Les auteurs recommandent qu'il y ait une phase de préparation des activités pour expliquer les consignes, qui doivent être « claires, adéquates et suffisantes, (ni trop, ni trop peu d'information) et de nature à faciliter la tâche » (2011 : 148). Ils indiquent également (2011 : 149) que l'on peut avoir recours à la langue maternelle de l'apprenant, notamment lorsque la consigne n'est pas comprise. Pour ce qui concerne l'évaluation, l'enseignant doit « veiller à la lisibilité de la consigne » (2011 : 165). Ils donnent un exemple de consigne :

> Vous allez entendre dix phrases. Cochez, comme dans les exemples, les phrases où vous entendez le son [y] ou le son [u].

Cette consigne nous semble effectivement assez claire, à l'exception du verbe « cocher », plutôt rare. On peut néanmoins regretter que le seul vrai conseil soit de « veiller à la lisibilité de la consigne ». Les auteurs formulent néanmoins l'hypothèse que l'on pourrait réutiliser les descripteurs du CECR pour introduire une consigne de rédaction libre ; un exemple de consigne de ce type serait :

> Tu peux répondre à une lettre. Tu peux donner de tes nouvelles et raconter ce que tu as fait. Tu peux répondre à une demande par lettre d'un(e) ami(e) français(e). (2011 : 176).

Ce type de consigne serait plus motivant, or, nous estimons qu'elle n'est pas applicable

à tous les niveaux du CECRL, et qu'elle pêche par une certaine lourdeur.

La consigne n'est pas traitée dans *Enseigner le français aux migrants* (Gloagen-Vernet, 2009), ni dans *L'enseignement en classe bilingue* (Duverger, 2009). Le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq et Gruca (2002), ne consacre qu'une page et demie (sur 450) à la consigne. Elle est considérée comme une « marque spécifique de l'interaction didactique, puisqu'elle[s] [est] marquée par la valeur asymétrique et hiérarchisée de l'échange que leur confère le caractère injonctif du faire dire ou du faire faire » (2002 : 131). Elle doit être planifiée dans le contrat didactique. Les auteurs constatent qu'elle pose un problème interculturel, car un étranger doit intégrer une série d'éléments qui sont propres à la fois à notre culture et à notre culture scolaire. Les auteurs insistent par conséquent sur le soin particulier avec lequel on doit concevoir la consigne : elle doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'exercice, car elle constitue un moment d'apprentissage, elle aussi. Les auteurs citent Annie Beaucourt[11], pour qui le décodage de la consigne est une opération complexe qui s'effectue à trois niveaux : « saisie du message, compréhension du but et estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche » (Cuq et Gruca, 2002 : 131). La consigne comprenant un concentré métalangagier, ce lexique doit être connu de l'apprenant. On en conclut que la rédaction de la consigne doit être très explicite : « le lexique doit être précis, la morphosyntaxe simple et permettant d'identifier rapidement, avec le minimum de doutes, les différentes propositions et informations contenues », (Beaucourt[12], dans Cuq et Gruca, 2002 : 132). D'autres voix préconisent néanmoins des consignes floues, non pas imprécises, mais qui « laissent à l'élève le soin de construire le problème, et donc de trouver les modalités de résolution », (Cauterman et Delcambre, 1997 : 126).

Dans Desmons *e.a.*, *Enseigner le FLE, pratiques de classe*, deux pages (sur 268) sont consacrées à la consigne, et ceci uniquement au chapitre « évaluation de l'écrit ». Les auteurs soutiennent que, pour la compréhension écrite, la consigne doit toujours apparaître avant le texte car on sait que tout lecteur « lit avec un objectif » (2005 : 63). Il faut laisser « aux apprenants ce droit à une lecture responsable et réfléchie et la possibilité de développer leurs propres stratégies » (*ibidem*). Par rapport au document écrit, la hiérarchisation des questions et consignes « répond à un choix logique par rapport au document : ordre chronologique » (*ibidem*). Pour l'expression écrite, la consigne doit être « claire et précise et poser des contraintes, garde-fous qui évitent à l'apprenant de s'égarer et qui permettent à l'enseignant de construire, puis de mener sa correction » (2005 : 64). Malheureusement, les auteurs ne donnent aucun exemple précis, mais il est à noter qu'on fait le lien entre la consigne et la correction qui s'ensuit. Finalement, ni la *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* (Boyer *e.a.*, 1990), ni le *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE* (Bertocchini et Costanzo : 2008) ne mentionnent la consigne. Parmi les dictionnaires de didactique du FLE, seul Cuq (2003) y consacre un article.

Nous pouvons donc conclure que les « consignes sur la consigne », sont rares dans les ouvrages généraux, et que ces derniers se limitent souvent au strict minimum.

2. Les ouvrages concernant les exercices et l'évaluation

Pour notre communication à la première journée consacrée à « la consigne », nous nous sommes basé, entre autres, sur les consignes des exercices présentées implicitement par les communicants du colloque *L'exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues* (Mons, 17-18 mai 2018). Or, si on a beaucoup parlé de « l'exercice », la consigne n'a pas vraiment été mentionnée lors de ce colloque, et pour cause : les exercices les plus anciens n'ont tout simplement pas de consigne. Elle mérite néanmoins notre attention, puisqu'il s'agit bien du point de départ de l'exercice. Nous avons donc décidé de consulter des livres plus modernes consacrés à l'exercice.

Dans *Fabriquer des exercices de français* (Lamailloux, Arnaud et Jeannard, 1993), on trouve quelques remarques concernant la consigne. Pour ce qui concerne les exercices lacunaires, nous lisons :

> Quelles que soient les modalités choisies, il est important qu'elles soient clairement exprimées dans les consignes transmises à l'élève. Par exemple, il doit être averti si l'on a glissé des mots intrus dans la liste fournie. La rédaction claire des consignes est une phase essentielle de l'élaboration de tout exercice, la réussite de son application lui est étroitement liée. (1993 : 8)

Assez curieusement, il n'y a aucune remarque pour les autres types d'exercices (QCM, exercices d'appariement, puzzles), seulement pour la rédaction, on lit qu'il faut « indiquer la longueur des textes à rédiger » (1993 : 98), tandis qu'on indique, pour les actes de parole à produire : « préciser le niveau de langue » (1993 : 117). Bref, l'ouvrage se concentre beaucoup plus sur les types d'exercices que sur les consignes de ces derniers.

Il n'y a que peu de livres exclusivement consacrés à la création d'exercices, c'est pourquoi, nous nous sommes tourné vers des ouvrages traitant partiellement ou entièrement de l''évaluation, excluant les ouvrages généralistes que nous avons déjà mentionnés. Si l'ouvrage de Tagliante (*L'évaluation et le Cadre commun*, 2005) commence par demander à ses lecteurs s'ils peuvent donner une définition pertinente des notions qui seront traitées, notamment *compétence*, *capacité*, *niveau de compétence*, grand absent de ces notions est la consigne. L'auteur parle néanmoins de la validité des tests et montre différents types d'exercices et tests. Or, à notre avis, un test ne saurait être valide sans une consigne claire, équitable pour tous. Tagliante donne des exemples de tests et d'exercices, avec leurs consignes, mais ces derniers ne

reçoivent aucun commentaire. Une consigne (B2, 2005 : 163) a néanmoins attiré notre attention : « l'apprenant doit présenter ses excuses, et exprimer son accord ou désaccord avec l'examinateur ». Culturellement parlant, ceci n'est pas aisé pour tous les apprenants, car « Le concepteur de sujets se doit de procéder à une lecture attentive de repérage des implicites culturels » (Brigitte Lepez). Ceci vaut, a fortiori pour les consignes. Tagliante (1991) ne mentionne pas du tout la consigne.

Nous avons également consulté *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* » (Lussier, 1992). Pour l'auteur,

> L'évaluateur doit donner à l'apprenant des directives quant à la tâche qui lui est demandée et au type de réponse que celui-ci doit fournir. Cette consigne doit être claire et complète, c'est-à-dire comprendre tous les éléments de la tâche demandée tout en étant facilement repérable. (1992 : 66)

Caroline Veltcheff et Stanley Hilton (2003), quant à eux parlent longuement des compétences à évaluer, des niveaux, des types d'évaluation, des différents tests, mais non des consignes qui les accompagnent nécessairement.

Nous pouvons conclure qu'en général, la consigne n'est pas vraiment traitée dans les recherches et dans les ouvrages concernant les exercices et les évaluations, ce que l'on ne peut que regretter.

3. Les manuels, traitent-ils de la consigne dans leur introduction ?

Comme nous l'avons déjà signalé dans notre article, peu de manuels mentionnent la consigne dans leur introduction. *Cartes sur table* (1981) fait exception :

> Activités pédagogiques et exercices personnels sont introduits par des consignes qui indiquent brièvement ce que l'apprenant doit faire. Ces consignes ont été rédigées de façon à fournir, dès le début, à l'enseignant et aux apprenants les termes d'un langage commun qui leur permettra d'organiser directement et ouvertement leur enseignement-apprentissage. (*Introduction*, 1981 : 6)

Café crème (1997) s'efforce de faire « une recherche constante de la plus grande clarté et de la plus grande simplicité possibles, dans la maquette, dans la présentation des activités et des consignes » (*Avant-Propos*). Les deux manuels ont été rédigés dans le cadre de l'approche communicative.

Ni *Edito* (2010), ou encore *Alter ego+* (2015), écrits dans la perspective actionnelle

n’attachent de l’importance à la notion de consigne. Le dernier manuel que nous avons consulté, *L’atelier* A1 (2019) n’y consacre aucune ligne non plus.

Ainsi, l’on peut constater que si les approches communicatives prenaient en compte la difficulté d’écrire et d’interpréter les consignes, cet intérêt semble disparaître dans le cadre de la perspective actionnelle.

4. Conclusion

À une exception près (Robert, Rosen & Reinhardt), les livres généraux ne traitent pas, ou très peu de la consigne (Cuq & Gruca, Desmons *e.a.*). Ces derniers auteurs le font d’ailleurs de façon assez vague et sans donner d’exemples précis. Les ouvrages qui abordent la conception d’exercices ou qui traitent de l’évaluation, quant à eux, insistent beaucoup sur la clarté des consignes, mais n’en analysent aucune. Finalement, à l’exception de *Cartes sur table* et de *Café crème*, aucun manuel consulté ne mentionne la rédaction des consignes dans son introduction.

Nous nous risquons donc à une conclusion encore provisoire : à première vue, l’intérêt pour la consigne a toujours été assez marginal, mais au lieu de s’amplifier au fil du temps, étant donné que les quelques chercheurs qui lui ont accordé de l’attention ont tous mentionné la difficulté de rédaction d’une consigne et de son interprétation par les apprenants, cet intérêt s’est plutôt estompé. Autant dire que ces journées d’études viennent à point nommé et pourraient redynamiser la recherche concernant la consigne, qui le mérite amplement.

Bibliographie

ANONYME, *French and English Grammar*, Boulogne-sur-Mer, sans éditeur, 1785.

ANTIER, Marine, BONENFANT, Joëlle, CHORT, Gabrielle, *Alter ego+*, niveau B2, Paris, Hachette, 2015.

BÉACCO, Jean-Claude, DI GIURA Marcella, SUSO LÓPEZ Javier, *Grammaire contrastive para hispanohablantes*, Paris, CLÉ International, 2013.

BENEVENTI, Lisa, *Grammaire en situation*, Bologne, Zanichelli, 2011.

BERTOCCHINI, Paola, CONSTANZO Edvige, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, Clé International, 2008.

BESSE, Henri, PORQUIER, Rémy, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier 1991.

BIDAUD, Françoise, *Exercices de grammaire*, Florence, Scandicci, 1994.

BOTEZ, Aurora, PERIŞANU Mariana, *Limba franceză*, Bucarest, Editura didactică şi pedagogică, 1978.

BOYER, Henri, BUTZBACH, Michèle, PENDANX Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Étrangère*, Paris, Clé, 1990.

BRILLANT, Corina, BAZOU, Virginie, RACINE, Romain, SCHENKER, Jean-Jacques, *Le Nouvel Edito*, niveau B2, Paris, Didier, 2010.

BRUNERI, Rosella, GHIOLDI, Cristelle, PELON, Martine, *Coup de cœur*, niveau A2/B1, Milan, Mondadori Éducation, 2014.

BRUNET, Ignace, *The French Translator's assistant or progressive exercises*, Boulogne, Watel, 1846.

CAPELLE, Jeanine et Guy, *La France en direct* 2, Paris, Hachette, 1970.

CAPELLE, Jeanine et Guy, *La France en direct* 2, Cahier d'exercices, Paris, Hachette, 1970.

CASTAÑS, Atalo, *Primer curso de fracés seguido de un Compendio de Gramática Francesa. Método de Ahn*, Madrid, Casa Editorial Bailly-Baillère, 1848.

CAUTERMAN Marie-Michèle, DELCAMBRE Isabelle, « Pour des consignes floues », *Recherches* n° 27, 1997, p. 115-129.

COCTON, Marie-Noëlle (coord.), POMMIER Émilie, RIPAUD, Delphine, RABIN, Marine, *L'atelier*, niveau A1, Paris, Didier, 2019.

COURTILLON, Jeanine, *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette FLE, 2003.

CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 2003.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, P.U.G., 2002.

DIERCKX, R., *Grammaire française à l'usage des Flamands*, Bruxelles, Didier, 1952.

DIERCKX, R., *Exercices français adaptés à la grammaire française*, Bruxelles, Didier, 1977.

DUVERGER, Jean, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette FLE, 2009.

FOUILLET, Raphaële, « Vers une caractérisation des exercices de français pour italophones. Le cas des articles partitifs », dans Michel Berré & Gérard Vigner (éds),

L'exercices dans l'histoire de l'enseignement des langues, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°62-63, 2019, p.497-518.

FOUILLET, Raphaële, STRATILAKI-KLEIN, Sofia, WEBER, Corinne, « Questionner les grammaires de français langue étrangère produites en contexte allophone », dans Jan Goes et Inès Sfar (dir.), *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ?*, Le Français dans le Monde, recherches et applications, 2015, n°57, p. 38-46.

GLOAGUEN-VERNET, Nolwenn, *Enseigner le français aux migrants*, Paris, Hachette FLE, 2009.

GOEMANS L., LAROCHETTE P., SONDERVORST V., *Précis de grammaire française à l'usage des Flamands*, Groningue, Wolters, 10e édition, 1941.

GOEMANS L., LAROCHETTE P., SONDERVORST V., *Exercices adaptés au Précis de grammaire française à l'usage des Flamands*, Groningue, Wolters, 1e partie, 1941.

GOEMANS L., LAROCHETTE P., SONDERVORST V., *Exercices adaptés au Précis de grammaire française à l'usage des Flamands*, Groningue, Wolters, 2e partie, 1941.

KANEMAN-POUTATCH, Massia, TREVISI, Sandra, *Café crème* 1, Paris, Hachette FLE, 1997.

KOKAYANNI-DOA, Fryni, MONTVILLE-BURSTON Monique, « L'exercice dans une série de manuels FLE grecs des années 1940-1950 : la méthode Dimitracopoulos », dans Michel Berré & Gérard Vigner (éds), *L'exercices dans l'histoire de l'enseignement des langues*, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°62-63, 2019, p. 449-471.

LAMAILLOUX, Pierre, ARNAUD, Marie-Hélène, JEANNARD, Robert, *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette, 1993.

LOPES, Marie-José, LE BOUGNEC Jean-Thierry, *Totem* 1, Paris, Hachette FLE, 2014.

LUSSIER, Denise, *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette, 1992.

MAUGER, Gaston, *Cours de langue et de civilisation françaises* 1, Paris, Hachette, 1953.

MEERSSEMAN, Paul, *Petite grammaire française simple et pratique à l'usage des Flamands*, Wervik, Dumez, s.d.

MEUL, Étienne, *Exercices variés et contrastifs*, Leuven, Garant, 1990.

PERRICHON, Émilie, « L'exercice dans des manuels de FLE pour anglophones à boulogne-sur-Mer des XVIIIe et XIXe siècles : une représentation contextualisée des

objectifs sociaux de l'enseignement d'une langue vivante », dans Michel Berré & Gérard Vigner (éds), *L'exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues*, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°62-63, 2019, p. 376-401.

PIANET, J., *Exercices français*, Malle, De Sikkel, 1984.

PIFERRER, Francisco, *El idioma francés puesto el alcance de todos ó Método Natural para aprender el francés de un modo fácil y agradable sin cancar la memoria*, Madrid, Despacho de Libros, 1852 (3e édition), dans Michel Berré & Gérard Vigner (éds), *L'exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°62-63, 2019, p. 281-312.

REINAUD J.B., *Lengua francesa. Método teórico-práctico dividido en 45 lecciones*, Barcelona, Imprenta de Valentin Domenech, 1865, 3e édition.

RICHTERICH, René, SUTER, Brigitte, *Cartes sur table*, Paris, Hachette FLE, 1981.

ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2002.

ROBERT, Jean-Pierre, Rosen, Evelyne et Reinhardt, Claus, *Faire classe en FLE*, Paris, Hachette FLE, 2011.

SCLAFANI, Marie-Denise, « Les exercices gradués dans la méthode du Grammalessico francese a uso degl'italiani d'Arminio Wurmbrand Bianchi », dans Michel Berré & Gérard Vigner (éds), *L'exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues*, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°62-63, 2019, p. 261-280.

TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, Clé international, 2005.

TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation*, Paris, Clé international, 1991.

VALDÉS MELGUIZO, Irene, « L'exercice dans les grammaires FLE pour hispanophones (XIXe s.) », dans Michel Berré & Gérard Vigner (éds), *L'exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues*, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°62-63, 2019, p. 281-312.

VELTCHEFF, Caroline, HILTON, Stanley, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE, 2003.

WURMBRAND BIANCHI, Arminio, *Il Grammalessico francese : ad uso degli italiani/compilato dal Dott. A. Wurmbrandt*, Trévise, Luigi Priuli.

---

[1] Nous remercions les éditeurs de ces actes et les auteurs que nous citerons de nous avoir permis de consulter leurs articles et de les utiliser avant leur publication.

[2] Pour Sclafani (2019) il s'agit bel et bien d'un exercice.

[3] Nous respectons dans la mesure du possible la typographie d'origine des consignes et exercices (italique, gras).

[4] Nous citons ici la première version de son article, que nous avons pu consulter. La version définitive ne mentionne plus le rôle de l'enseignant. Il est en effet difficile de deviner ce qui se passait réellement dans la classe.

[5] Nous tenons à préciser que la langue officielle de la Belgique néerlandophone est le néerlandais, non le flamand.

[6] Les *Grammaires françaises à l'usage des Flamands*, mentionnées ci-dessus, peuvent-elles dans une certaine mesure être considérées comme des grammaires contextualisées « avant la lettre » ?

[7] Contemporaine de cette méthode SGAV, le manuel de Botez et Perişanu a également choisi d'introduire des modèles pour les exercices. Il s'agit néanmoins d'une méthode tout à fait traditionnelle, utilisant le français et le roumain.

[8] Nous rappelons que nous distinguons entre *exercices* et *activités*. Ces dernières ont toujours eu une place dans les manuels, mais n'ont pas le caractère répétitif de l'exercice. Ainsi dans le *Cahiers d'exercices* [sic] de *La France en direct* 2 (1970 : 37), nous trouvons l'*activité* écrite suivante : *Dites tout ce qu'on doit faire quand on prend un train : acheter un billet, louer sa place, aller à la gare, porter les bagages, passer sur le quai etc.* (Remarquons que cet exercice est très encadré ; le *etc*. indique sans doute des éléments supposés connus plutôt que d'être une invitation à la créativité de l'apprenant).

[9] Ce qui ne correspond pas nécessairement à la définition que nous avons adoptée.

[10] Cet intitulé montre que les auteurs se situent dans la perspective actionnelle.

[11] Annie Beaucourt, « Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle », *Tradifle*, 1995, n° 34, article que nous n'avons pu trouver.

[12] Annie Beaucourt, « Les conditions de l'interprétation des consignes scolaires », *Tradifle*, 1997, n°

38.