

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Kasdi Merbah Ouargla**  
**Faculté des Lettres et Langues**  
**Département de Lettres et Langue Française**



**Mémoire présenté en vue de l'obtention du master**  
**Sciences du langage**  
**Titre**

**Pour une approche pragmatico didactique de la consigne  
d'examen au sein de département de français de l'université  
Kasdi Merbah Ouargla 2018/2019**



**Présenté et soutenu publiquement par**  
**Bourega Faten**  
**Directeur de mémoire**  
**Dr.Dridi Mohammed**

**Jury**

Sabah HARKAT	MAA, Université Kasdi Merbah Ouargla	Président
Mohammed DRIDI	MCA, Université Kasdi Merbah Ouargla	Rapporteur
Salem FERHAT	MCB, Ecole Normale Supérieure Ouargla	Examineur

**Année universitaire : 2018/2019**

## *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail à mes chers parents, pour tous leurs sacrifices, leur amour, leur tendresse, et leur soutien tout au long de mes études.*

*A ma sœur SIRINE pour ses encouragements permanents, et son soutien moral.*

*A mes chers frères ABDERAHIM et MEHDI, pour leur appui et leur encouragement.*

*A mes chers HAMOUDI et YASMINE et ma petite sœur MOUNA et le nouveau bébé  
AMIR.*

*A toute ma famille paternelle et maternelle pour leur soutien tout au long de mon parcours universitaire.*

*A tous mes chers amis : KAFI RANIA, GHIABA RIMA, BECHOVA HANA,  
MAGHRBI ASMA, ZEKRI GHOFRAN, AMRANI INCHIRAH, BENHMIDA RAD-  
JA.*

## *Remerciements*

*La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à « Allah » le tout puissant qui m'avoir donné la force, la volonté pour accomplir ce modeste travail.*

*A cette occasion, je voudrais adresser mes remerciements à mon encadreur Mr DRIDI MOHAMMED d'avoir accepté de m'encadrer et de m'orienter tout au long de l'accomplissement de mon travail où se trouve un hommage vivant à sa haute personnalité, je lui remercie aussi pour sa disponibilité, ses judicieux conseils qui ont contribué à enrichir ma réflexion.*

*Mes plus profonds remerciements vont à M. DAHOU et M. KHENOUR pur leur apport méthodologique.*

*Mes remerciements vont également au membre de jury la présidente Mme Nasrouche.S et l'examineur Mr Ferhat.S d'avoir examiné mon mémoire et de l'enrichir par leurs propositions.*

*J'exprime toute ma gratitude à l'administration et à l'ensemble du corps enseignants du département de français pour leurs efforts à nous garantir la continuité et l'aboutissement de ce travail.*

*Je tiens à remercier honorablement mes chers parents, mes frères, ma sœur, et toute ma famille*

*Je n'oublie bien évidemment pas mes chers collègues et les remercie chaleureusement pour tous ces agréables moments passés ensemble.*

*Pour finir, je remercie de tout cœur tous ceux qui ont apporté de l'aide et la contribution en vue de la réalisation de ce travail et en particulier Mme Bougafa Fatiha et Mme Kadri Hadria*

*Merci infiniment*

# **Table des matières**

**Table des matières**

Dédicace ..... 1

Remerciements ..... 2

Table des matières ..... 4

**Introduction ..... 7**

**Chapitre 1 : L’approche pragmatique et la théorie des actes du langage**

1-1’approche pragmatique ..... 11

1.1 Définition ..... 11

1.2 La pragmatique de Ducrot « intégrée » ..... 12

1-3- Les types d’implicite ..... 13

1.3.1 Consigne et le posé ..... 13

1.3.2 Consigne et le présupposé ..... 13

1.3.3 Consigne et sous-entendu ..... 14

2-Consigne et actes de langage ..... 14

2.1 Acte locutoire ..... 15

2.2 Acte illocutoire ..... 15

2.3 Acte perlocutoire ..... 15

**Chapitre 2 : La consigne en contexte didactique**

1- Définition ..... 19

2-La typologie de la consigne ..... 20

2-1 les formes de la consigne ..... 20

2-1-1 Les consignes simples ..... 20

2-1-2 Les consignes complexes ..... 21

2-2 Les fonctions de la consigne : ..... 21

2-2-1 Les consignes buts : ..... 21

2-2-2 Les consignes procédures : ..... 22

2-2-3 Les consignes de guidage : ..... 22

2-2-4 Les consignes critères : ..... 22

3- La passation de la consigne en situation de classe ..... 22

## Table des matières

4- La structure syntaxique de la consigne .....	23
---	----

### **Chapitre 03 :Analyse didactique de la consigne : un questionnaire destiné aux étudiants**

1-Les difficultés da la consigne d'examen chez les étudiants de licence en contexte universitaire.....	27
1-1 Présentation du questionnaire .....	27
1-2 L'échantillon.....	27
1-3 Analyse et interprétations des résultats.....	27
1-4 Synthèse et recommandation des résultats.....	37

### **Chapitre 04 :Analyse pragmatique des consignes, analyse de corpus**

1- Description du corpus .....	40
2-Présentation et analyse des données .....	40
2-1- Tableau N° 1 : le classement typologique des consignes .....	40
2-2- Tableau N° 2: le classement fonctionnel des consignes.....	42
2-3- Tableau N° 3 : le classement formel des consignes .....	42
3-Analyse des verbes utilisés dans les consignes.....	44
3-1 Présentation générale .....	44
3-2 Description et valeurs des verbes utilisés dans les sujets de 1ère année licence .....	45
3-3 Description et valeurs des verbes utilisés dans les sujets de 2ème année licence .....	45
3-4 Description et valeurs des verbes utilisés dans les sujets de 3ème année licence .....	46
<b>Conclusion.....</b>	<b>49</b>
<b>Bibliographie .....</b>	
<b>Annexes .....</b>	

# **Introduction**

L'acte de la communication est devenu un moyen interactif de négociation du sens dans les diverses sphères sociales. En fait, nous pouvons avoir plusieurs types de communication telle que la communication politique, médiatique...etc. la présente recherche se focalise sur la communication didactique. Cette dernière est un processus très complexe, elle implique la présence de participants qui se trouvent dans un contexte d'enseignement/apprentissage.

Nous pouvons noter, donc, que la communication didactique paraît comme une transaction entre l'enseignant et l'étudiant. Les principaux éléments constitutifs de cette transaction sont l'enseignant qui est dans l'obligation de transmettre le message et l'étudiant qui se trouve en position de réception; ses participants doivent s'engager dans une collaboration pour atteindre leur but éducatif et ainsi que pour l'organisation du travail dans la classe de langue.

*La communication didactique englobe tout le discours centré sur les formes de la langue, la réponse aux demandes d'éclaircissement faites par les élèves, les questions de vérifications de la compréhension, les questions de contrôle sur les leçons précédentes, la réaction aux réponses des élèves.*<sup>1</sup>

D'après cette citation, la consigne est une communication didactique qui ne se limite pas seulement aux activités d'examen mais elle peut être considérée comme une vérification de la compréhension de la part de l'étudiant et les activités faite en classe ou la réaction obtenue aux réponses des étudiants. Notamment dans le domaine de l'enseignement, elle consiste en effet, à accomplir la tâche demandée.

Ainsi, le choix de l'intitulé de la présente étude trouve sa raison d'être : « pour une approche pragmatique didactique de la consigne d'examen au sein de département de français de l'université de Kasdi Merbeh Ouargla ; promotion 2018/2019.

Les motivations de choix qui nous ont poussés à nous engager dans cette recherche sont, la mauvaise compréhension des consignes chez les étudiants et les soucis rencontrés au niveau de la correction des copies d'examens des étudiants. De ce fait, nous sommes partis du constat que les enseignants reçoivent des réponses insatisfaites.

---

<sup>1</sup> François Weiss, *jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, Paris, 2002, P10, 11.



L'étude de la consigne est abordée auparavant sous différents aspects ; mais l'originalité de la présente étude réside dans la prise en considération de la dimension pragmatique de la consigne afin de marquer la confusion du sens qui empêche l'interprétation de l'étudiant. Donc nous avons décidé d'orienter notre problématique de recherche à partir de la question principale : Comment le contenu linguistique de la consigne mène les étudiants à accomplir les tâches demandées de la part de l'enseignant ? Cette problématique déclenche d'autres questions auxquelles nous avons tenté de répondre dans ce modeste travail : Quels sont les principes à respecter lors de la production de la consigne ? Les étudiants arrivent-ils à comprendre les tâches de la consigne ? En quoi la transmission de consigne peut-elle être un obstacle à la réalisation de la tâche ? Pour répondre à ces interrogations nous avons postulé les hypothèses suivantes:

- Les principes de la production de la consigne se verraient au niveau de la précision et la clarification.
- Les étudiants confronteraient des problèmes pour comprendre la tâche de la consigne d'examen.
- La transmission de la consigne serait un obstacle à l'accomplissement de la tâche quant à la mal compréhension des consignes ouvertes où l'étudiant confronte plusieurs points de vue aussi sa compétence qui joue un rôle très important pour savoir la tâche demandée.

Pour mener cette recherche, notre corpus se constitue deux types de données dont le premier est un questionnaire composé de 12 questions adressées aux étudiants de licence au sein de département de français, nous les avons distribués à trente étudiants catégorisés selon leur niveau d'étude, leur sexe et leur âge. Il s'agit d'un questionnaire détaillé qui comprend 12 questions. Dans cette enquête, nous avons insisté sur le fait de traiter de près les différentes difficultés de la compréhension de la consigne.

Quant au deuxième, il correspond à un ensemble de sujets d'examen du premier semestre de 1ère, 2ème, 3ème année licence élaborés au département de français de l'université de Kasdi Merbah Ouargla 2018/2019, pour ce faire, nous avons sélectionné 15 sujets de différents modules se construisent de 55 consignes.

## Introduction

---

Pour la réalisation de ce travail, nous avons adopté la méthode descriptive et analytique des données du questionnaire et les sujets d'examen afin de noter les difficultés de la consigne et sa valeur pragmatique au niveau de sa structure syntaxique en contexte universitaire et son vocabulaire employé. Dans ce sens, nous avons jugé utile de scinder le travail en quatre chapitres :

Le premier chapitre portant le titre de « l'approche pragmatique et la théorie des actes du langage » en premier lieu, nous parcourons aborder quelques définitions de la pragmatique et en particulier la pragmatique intégrée d'Oswald Ducrot, ainsi que les types d'implicite en pragmatique. En deuxième lieu, nous traiterons la consigne en tant qu'un acte de langage. Enfin, nous aborderons la consigne comme étant un discours.

Le deuxième chapitre, intitulé « la consigne en contexte didactique » notre objectif est de fournir une définition de la consigne, déterminer ses types et ses fonctions, montrer la passage de la consigne et enfin de donner sa structure syntaxique.

Pour approfondir ce travail, notre troisième chapitre sera consacré à l'analyse des réponses à un questionnaire destiné aux étudiants de licence promotion 2018/2019.

Le quatrième chapitre, porte l'analyse des consignes dans les sujets d'examen de licence de premier semestre 2018/2019.

## **Chapitre1 :**

# **L'approche pragmatique et la théorie des actes du langage**

Dans le premier chapitre, nous aborderons deux théories élaborées dans le domaine de la pragmatique. Tout d'abord, nous présenterons la pragmatique intégrée. Ensuite, nous parlerons des actes du langage tout en montrant que la consigne est un acte. Enfin, nous conclurons notre chapitre avec le discours des consignes.

### 1-l'approche pragmatique

#### 1.1 Définition

Le terme pragmatique vient du grec « pragmatikos »<sup>2</sup> qui désigne l'action pour accomplir un acte ou exécuter une telle ou telle tâche.

La pragmatique est une discipline récente parue en 1938, le sémioticien Charles W. Morris en est le pionnier qu'il l'a adopté, selon lui : « *la pragmatique est cette partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes* »<sup>3</sup>. Cette définition nous montre que la pragmatique prend son parcours vers la sémiotique qui étudie les signes, elle s'intéresse aux éléments du langage dont la compréhension des énoncés ne s'effectue que par la précision du contexte, elle se base sur la pratique plutôt que la théorie comme l'a défini **le petit Larousse** : « *qui est susceptible d'application pratique, qui a une valeur pratique* »<sup>4</sup>

La pragmatique a connu un développement remarquable dans la décennie (1930-1940), grâce à la tradition sémiotique anglo-saxonne menée par Charles Morris qui la considère comme étant « *la discipline qui étudie la relation entre les signes et leurs utilisateurs* »<sup>5</sup>

Dans les deux décennies qui suivent (1950-1970), c'est la théorie des actes de langage qui s'impose, cette théorie ne se contente pas seulement de décrire le réel, mais aussi de réagir sur le monde.

Aux dernières années de son évolution, la pragmatique a connu deux points de vue distincts : le premier est manifesté par l'école américaine appelée la pragmatique cognitive de

---

<sup>2</sup> Duboit.J, et AL, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, 1994.

<sup>3</sup> Bracops Martine , *Introduction à la pragmatique*, De Boeck, Bruxelles, 2006.

<sup>4</sup> Dictionnaire le petit Larousse illustré, Anniversaire de la Semeuse, Paris, 2009.

<sup>5</sup> Martine, Bracops, *ibid.*

Dan.Sperber et Deirdre Wilson, quant au deuxième exercé par l'école française appelée la pragmatique intégrée.

En somme, la pragmatique reste une discipline qui réunit des théories fondatrices telles que : les actes du langage, la pragmatique cognitive et la pragmatique intégrée.

### 1.2 La pragmatique de Ducrot « intégrée »

Les dernières recherches stipulent que la pragmatique intégrée est issue de la linguistique selon Martine Bracops « *la pragmatique y est vue comme une discipline fille de la linguistique, intégrée à la linguistique* »<sup>6</sup>. La pragmatique intégrée est fondée par le linguiste Oswald Ducrot en 1970 « *il s'agit d'une théorie sémantique, elle vise à établir le sens de l'énoncé* »<sup>7</sup>. Pour lui la pragmatique s'intègre davantage à la linguistique par un double processus : celui de la signification et celui du sens.

Dans le nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Ducrot et Schaeffer (1972 :131-133) proposent la double acception suivante :

« *La pragmatique étudie tout ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à la situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase utilisée... la pragmatique concerne non pas l'effet de la situation sur la parole, mais celui de la parole sur la situation* ».<sup>8</sup>

La première définition souligne la trace du contenu linguistique par la situation d'énonciation. C'est le philosophe américain Morris(1938), qui a mis en évidence les premiers traits distinctifs de ce concept, pour Morris, la pragmatique était principalement restreinte à l'étude des pronoms de la première et la deuxième personne de singulier, les adverbes de temps et de lieu (ici, maintenant), ces dernières ont une visée commune celle d'inférer la situation dans laquelle la communication se produite.

---

<sup>6</sup> Op. Cit., P 161.

<sup>7</sup> Op. Cit., P 162.

<sup>8</sup> Ibid,

Quant au deuxième, elle comprend le point de vue inverse de la première. Cette deuxième acception de la pragmatique est issue des analyses du philosophe anglais, Austin, qui considère « *l'acte de langage parfois dénommé acte de parole ou l'acte de discours comme une des notions essentielles de la pragmatique linguistique* »<sup>9</sup>

*Quant à Morris la pragmatique et la linguistique interfèrent par les modalités énonciatives (ordre, question, assertion) »*<sup>10</sup>

### 1-3- Les types d'implicite

Toute information qu'on peut extraire d'un énoncé assertif est considéré comme explicite, selon Oswald Ducrot cet énoncé est appelé un contenu posé, elle peut signaler un message implicite, lorsque elle prend la forme d'une présupposition ou sous-entendu.

#### 1.3.1 Consigne et le posé

Le posé est un énoncé explicite produit par un locuteur pour dire quelque chose à son interlocuteur, il est formulé indépendamment du présupposé.

Exemple : [conjuguez les verbes entre parenthèse au présent de l'indicatif.]

#### 1.3.2 Consigne et le présupposé

Le présupposé est une phrase implicite qui apporte une information de son énoncé (le posé) par conséquence, il a une relation d'inférence entre le posé et le présupposé, autrement dit le présupposé résulte du sens de l'énoncé. Selon Ducrot, le présupposé fait partie intégrante de la signification de la phrase.

Parfois, le locuteur utilise le présupposé pour manipuler son interlocuteur en présentant comme évidente des informations qui ne le sont pas.

Dans une conversation, quand un locuteur partage une telle information à son destinataire, ce dernier doit connaître l'information qu'elle n'est pas dite de la part du locuteur pour qu'ils se

---

<sup>9</sup> Maingueneau, Dominique, *Les termes clés de l'analyse de discours*, Seuil, Paris, 1996, P10.

<sup>10</sup> Caelin, Jean, *Éléments de linguistique et de pragmatique pour la compréhension automatique du langage*, Clips, France.

comprennent, la raison pour laquelle Martine Bracops affirme que « *la présupposition n'est pas une condition de contenu par rapport à l'énoncé, mais bien une condition d'emploi* »<sup>11</sup>

Exemple : [conjuguez les verbes entre parenthèse au présent de l'indicatif.] cela présuppose que l'apprenant a acquis déjà des informations et des prés requis sur le présent de l'indicatif.

### 1.3.3 Consigne et sous-entendu

Comme le présupposé véhicule des informations implicites, nous présentons d'autre type d'implicite nommé le sous-entendu. Il est défini par Ducrot « *rejoint quant à lui la notion d'implication conversationnelle ou discursive.* »<sup>12</sup>

Ce type d'implicite ne contient aucun mot révélateur qui permet à l'interlocuteur de le repérer du premier énoncé explicite, « *il arrive que le locuteur dise une chose à son destinataire pour lui faire comprendre autre chose* »<sup>13</sup>. Martine Bracops le sous-entendu doit établir une relation entre le message et le contexte dans lequel il est énoncé.

La différence entre les deux types est : « *Le présupposé est un implicite relatif à la production, le sous-entendu un implicite relatif à la réception* »<sup>14</sup>

## 2-Consigne et actes de langage

« *Speech act* » est une notion traduite en français par actes de langage ou acte de parole, elle trouve son origine dans le célèbre ouvrage de J.L Austin « *How to do things with words* » en français Quand dire, c'est faire (1962) : est une théorie, est développée au sein de la philosophie analytique des années 60-70. Puis, elle est maintenue par J R Searle dans « *speech acts* » (1972). En fait, c'est une notion essentielle de la pragmatique linguistique.

Selon Austin, la fonction de langage ne se contente pas seulement de l'échange des informations ou à dire quelque chose par les locuteurs, mais également elle vise à agir sur les interlocuteurs, et à convertir la réalité par l'accomplissement des actes tels que (consigne, ordre,

---

<sup>11</sup> Op Cit., P 170.

<sup>12</sup> Op Cit., P 171.

<sup>13</sup> Op Cit., P 171.

<sup>14</sup> Paveau, Marie-Anne & Srfati, Georges-Elia, *Les grandes théories de la linguistique*, Armand Colin, Paris, 2003, P 224.

demande), sont des actes de langage qui peuvent influencer sur les interlocuteurs à savoir ses réactions.

Pragmatiquement parlons, nous pouvons dire que la consigne est un acte de langage réalisé par l'enseignant destiné aux étudiants, il permet d'agir sur lui et de le faire réagir. Pour marquer la réussite d'un acte, nous devons le mettre dans une situation convenable car, le contexte est un élément primordial pour comprendre l'énoncé, d'après Kerbrat Orecchioni la pragmatique étudie « le langage en situation<sup>15</sup> ».

Austin affirme dans sa théorie que tout acte de langage se réalise par trois composantes indissociables :

**2.1 Acte locutoire** : en linguistique l'acte locutoire est le fait de produire un énoncé pour dire quelque chose on met l'accent sur le choix des mots. Son sens comprend des aspects sémantiques et syntaxiques.

**2.2 Acte illocutoire** : acte effectué en disant quelque chose.

**2.3 Acte perlocutoire** : acte effectué par le fait de dire quelque chose, par exemple : lorsque les étudiants accomplissent la tâche de la consigne c'est le fait d'y répondre et la remettre à l'enseignant.

En appliquant cette théorie au sein de l'université, dans une interrogation, lorsque l'enseignant demande aux étudiants d'accomplir un travail en énonçant : [Trouvez les Procédés Explicatifs exploités dans ce passage.]

Il effectue un acte locutoire dans la mesure où il lit la consigne en combinant des sons et des mots qui comprennent un certain contenu sémantique. Il effectue aussi un acte illocutoire de question dans la mesure où cette suite a pour but avoué d'obtenir du destinataire une certaine information, il lit le passage. Ensuite, il cherche les procédés explicatifs. Alors, Il effectue enfin un acte perlocutoire lorsqu'il répond.

---

<sup>15</sup> Kerbrat Orecchioni Catherine, *les actes de langage dans le discours, théorie et fonctionnement*, Nathan, Paris, 2001, P 1.



D'après Catherine.Kerbrat-Orecchioni, nous pouvons aussi considérer que l'acte perlocutoire réside déjà dans l'énoncé sous la forme d'effets voulus ou prétendus.

Selon John Langshaw Austin, l'acte illocutionnaire est l'acte de langage essentiel. En accomplissant un acte illocutionnaire, l'enseignant s'assigne un certain rôle et assigne aux étudiants un rôle complémentaire, dans le cas d'une demande de faire un examen, l'enseignant exprime sa volonté que l'étudiant suive une conduite donnée.

Il a proposé une typologie des valeurs illocutionnaires sous forme de cinq catégories :

Les verdictifs : prononcer un jugement, un verdict ex : acquitter, calculer, décrire, analyser, estimer, classer, évaluer, caractériser.

Les exercitifs : formuler une décision en faveur ou à l'encontre d'une suite d'actions ex : ordonner, commander, plaider pour, supplier, conseiller, avertir.

Les promissifs : ils engagent le locuteur à une suite d'actions déterminées ex : promettre, faire le vœu de, embrasser.

Les comportatifs : il s'agit des réactions au comportement des autres, aux événements qui les concernent s'excuser, remercier, féliciter, critiquer.

Les expositifs : ils sont utilisés pour exposer des conceptions, conduire une argumentation, répondre, affirmer, paraphraser.

### **3-Le discours des consignes**

*« La consigne est un autre élément spécifique du discours scolaire en général et du manuel en particulier. »<sup>16</sup>*

Les activités langagières sont excessivement importantes dans le discours de la classe de langue, d'ailleurs, elles sont le moyen avec lequel les interactants (enseignant/apprenant) peu-

---

<sup>16</sup> Verdelhan, Michèle, *le manuel comme discours de scolarisation in Ela.Etudes de linguistique Appliquée*, n°191, 2002, P 44.

vent définir, décrire, voire manifester leur position ainsi que, leur destinée quand il s'agit de la langue. Mais cela n'empêche de dire que l'enseignant ne se décrit pas toujours vis-à-vis de ses apprenants.

Quand l'intention de l'enseignant est d'ordonner ou de conseiller, dans ce sens nous indiquons que le discours est injonctif, en effet ce dernier, l'enseignant veut faire agir l'étudiant quand il s'agit des consignes orales ou écrites ou des recommandations.

## **Chapitre 2 :**

# **La consigne en contexte didactique**

Dans ce chapitre, nous aborderons la consigne d'examen dans un aspect didactique à savoir ses types et ses fonctions. Ensuite, nous parlerons des facteurs la passation de la consigne. Enfin, nous clôturons notre chapitre avec la structure syntaxique de la consigne.

Pour conduire ce travail de recherche, nous poursuivons un parcours logique. Dans ce sens nous examinerons plusieurs définitions du terme consigne proposées par différentes ouvrages qui permettent de dégager les différentes caractéristiques de la consigne. Nous tenterons par la suite d'apporter une explication appropriée à chaque définition.

### 1- Définition

**Le petit Larousse illustré** a défini la consigne comme : « *instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter.* »<sup>17</sup>

Cette définition est d'ordre général ; elle ne prend pas en compte le cadre scolaire, elle montre que la consigne est une sorte de demande impérative d'une hiérarchie donnée, exécutée par une personne.

Jean Michel Zakhartchouk propose la définition suivante pour la consigne scolaire : « *Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche.* »<sup>18</sup>. Nous pouvons déduire de cette définition que la consigne est un énoncé qui conduit à effectuer une action, elle engage aussi une réelle réflexion didactique sur son propre objet.

J.M.ZAKHARTCHOK insiste sur la notion d'ordre, il a défini la consigne dans le cadre scolaire, dont les acteurs sont l'enseignant celui qui lance la consigne, et l'élève celui qui la réalise, nous restons avec le caractère injonctif de la consigne « *Enoncé indiquant la tâche à accomplir le but à atteindre* »<sup>19</sup>

Tout en appuyant sur ces différentes définitions susmentionnées, nous essayerons d'élaborer une définition qui comporte les caractéristiques soulevées.

---

<sup>17</sup> Le petit Larousse Illustré, Anniversaire de la Semeuse, Paris, 2009.

<sup>18</sup> Zakhartchouk Jean Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP d'Amiens, 1999.

<sup>19</sup> RAYNAL. F & RIEUNIER. A, *Dictionnaire des concepts clés*, ESF, 2014.

La consigne est un ensemble de mots qui comprend un sens pour celui qui parle, et pour celui qui l'écoute, dans une situation donnée.

Dans le cadre scolaire, la consigne est un énoncé écrit ou oral, produit par l'enseignant affecté aux apprenants pour exécuter un travail, et qui doit être précise.

### 2-La typologie de la consigne

L'élaboration de la consigne nécessite une certaine réflexion par l'enseignant pour qu'elle soit comprise par les apprenants à savoir la formulation et la fonction de la consigne, ces conditions doivent se respecter pour éviter l'ambiguïté de sens et clarifier l'objectif pour les apprenants, comme explique Zakhartchouk :

« Le travail porte sur l'élaboration des consignes par l'enseignant, la formulation choisie, la manière dont elles sont données, leur place dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le travail porte sur la lecture des consignes par les élèves, les capacités à mettre en œuvre pour s'approprier vraiment celles-ci, les compétences à acquérir pour être efficaces. »<sup>20</sup>

#### 2-1 les formes de la consigne

Jean Michel Zakhartchouk<sup>21</sup> propose des formes et des fonctions de la consigne.

##### 2-1-1 Les consignes simples

Les consignes simples sont des consignes uniques que l'on demande d'effectuer une seule tâche, elles semblent aisées à comprendre, elles ne comportent qu'un seul verbe de caractère infinitif ou impératif. Cette forme de consigne peut être :

**Explicite** : quand la consigne ne laisse aucune ambiguïté et son objectif visé est claire, elle est exprimée de façon précise et directe.

---

<sup>20</sup>Estefania Dominguez, *l'enseignant de FLE et l'activité de prescription : multimodalité (pré) réfléchie, paroles sur l'agir professoral*, université paris III, 2013, p.14.

<sup>21</sup> Philippe Meireu, <http://cache>, média, eduscol, éducation.fr, Travailler et évaluer la compréhension, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche- Mars 2016.

**Fermé** : lorsque l'enseignant produit une consigne de type directe, dans ce cas la consigne nécessite une réponse brève et limitée.

Exemple : [Quel est le thème de ce passage ?]

**Fort guidage** : elle sert à guider l'apprenant vers une réponse précise attendue sans avoir lui perdre.

Exemple : « répondre aux questions d'une manière précise. »

### 2-1-2 Les consignes complexes

En revanche les consignes complexes sont des consignes composées de plusieurs tâches à accomplir, elles semblent longues et compliquées. Cette forme de consigne peut être :

**Implicite** : la consigne implicite est une consigne qui comporte un piège, son objectif n'est pas clair.

**Ouverte** : ce genre de consigne demande une réponse détaillée où l'étudiant se sent libre pour s'exprimer et développer ses connaissances.

Exemple : [en remplaçant l'épouse de Klilou par une autre (gentille et sage), imaginez une fin différente à cette histoire.]

**A faible guidage** : la consigne à faible guidage tente de perdre la réflexion et la concentration de l'étudiant.

### 2-2 Les fonctions de la consigne :

Les fonctions de la consigne varient d'un énoncé à l'autre, Jean Michel Zakhartchouk<sup>22</sup> propose quatre fonctions dans son ouvrage « *comprendre des énoncé et des consignes* »

**2-2-1 Les consignes buts** : elles fixent les objectifs d'un travail à réaliser, elles permettent à l'étudiant de s'impliquer dans la situation. Ce dernier doit comprendre le voca-

---

<sup>22</sup> Op Cit., P 2.

bulaire linguistique et doit mobiliser ses connaissances, exemple : [imaginez la suite de cette histoire.] à partir de cette consigne nous comprenons que l'étudiant sait bien sa tâche.

**2-2-2 Les consignes procédurales :** Elles donnent un cheminement possibles pour parvenir à un résultat précis Elles peuvent être multiples et demandent plusieurs tâches, exemple : [soulignez les verbes transitifs dans le texte.] le but de cette consigne est de trouver les verbes transitifs pour mieux les connaître, elle peut être directive.

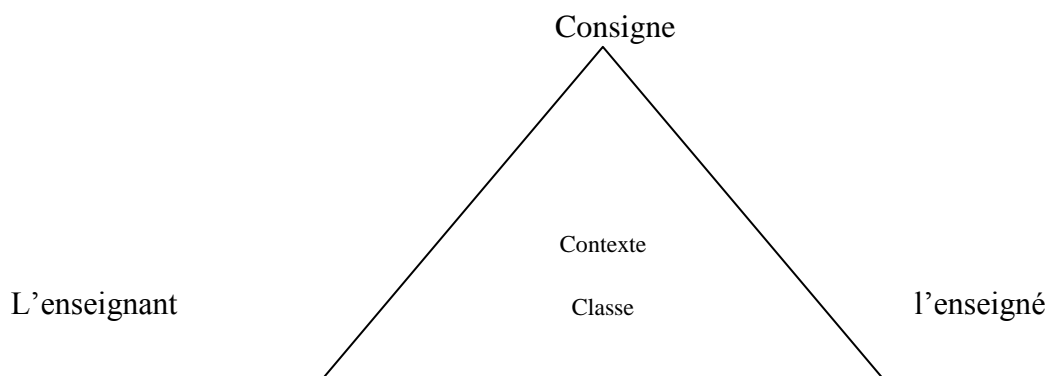
**2-2-3 Les consignes de guidage :** Elles mettent en position l'étudiant sur un point précis, et attirent son attention avant de répondre à titre exemple : [observez cette figure attentivement.]

**2-2-4 Les consignes critères :** elles sont des critères d'évaluation et de réussite d'un travail qui se présentent parfois sous une forme injonctive, elles permettent de comprendre ce qui est attendu réellement en s'appuyant sur cet exemple : [répondez en faisant des phrases.] dans ce cas la réponse de l'étudiant est prédéterminée.

### 3- La passation de la consigne en situation de classe

La consigne est un acte qu'énonce, le locuteur qui est l'enseignant à ses interlocuteurs qui sont les étudiants, celui-ci doit veiller que cette transmission se fasse dans des meilleurs conditions pour favoriser la compréhension de la consigne. La passation des consignes est un moment critique car il doit permettre l'entrée de l'élève dans le processus de dévolution.

Le schéma ci-dessous présente les facteurs qui interviennent lors de la passation



**Le locuteur** : est le responsable de faire passer la consigne, celui-ci s'il ne clarifie et ne précise pas ses consignes, le taux de la compréhension se diminue de façon remarquable, l'enseignant doit veiller à élaborer une consigne très précise et à ne pas les donner alors que l'étudiant est occupé par une autre tâche comme la distribution des documents J.M.Zakhartchouk justifie cette opinion en expliquant que « *très peu d'élèves sont capables de gérer plusieurs choses en même temps*<sup>23</sup> .»

**L'interlocuteur** : est celui qui reçoit l'acte de la consigne par la compréhension et l'interprétation de la tâche demandée et ce que l'enseignant attend d'eux. En fait, les étudiants ne fonctionnent pas tous de la même façon chacun a son style d'apprentissage.

**L'acte** : La consigne qui est partagée aura un rôle très important dans la phase de transmission, elle est mal formulée peut être des erreurs des élèves la seule cause elle doit être accessible et adaptée aux étudiants à qui elle s'adresse. Cela nécessite une réelle réflexion de la part de l'enseignant avant de la rédiger et de la part de l'étudiant lors de la passation.

La question du vocabulaire employé dans la formulation des consignes est également primordiale, nous le traiterons dans le chapitre suivant.

**Le contexte** : il correspond au lieu de la passation de la consigne ; il s'agit bien souvent de la salle de classe. Ainsi que l'on souhaite une consigne soit bien comprise il faut qu'elle puisse être entendue.

**Le code** : La langue utilisée pour passer une consigne doit être partagée entre le locuteur et son interlocuteur ce qui signifie que l'enseignant doit choisir le registre adéquat de langue pour s'adresser à ses étudiants.

### 4- La structure syntaxique de la consigne

Nous reconnaissons une consigne au fait que son verbe principal est conjugué à l'impératif, à l'infinitif ou dans une phrase déclarative dont le verbe est conjugué au futur de l'indicatif.

---

<sup>23</sup> Bourgeois Marina, *Aider les élèves à mieux comprendre les consignes*, mémoire, IUFM de Bourgogne, 2006. P13.



Les consignes varient dans leur formulation d'un enseignant à l'autre, d'une matière à l'autre, leur verbe noyaux est conjugué soit à l'impératif présent, l'infinitif ou au futur de l'indicatif, il exprime l'action demandée ou le thème à traiter.

En premier lieu, le mode impératif : est un mode qui s'emploie dans des phrases de type injonctif utilisé pour exprimer une action sous la forme d'un ordre, un conseil une recommandation. Il peut avoir deux temps : le présent et le passé :

L'usage du passé de l'impératif est très rare par rapport au présent de l'impératif, il est formé à partir des auxiliaires avoir et être conjugués au présent du subjonctif auxquels nous ajoutons le participe passé du verbe conjugué, il permet d'introduire une notion d'antériorité avant une autre action. Exemple : ayons rangé, sois partis.

Le présent de l'impératif est identique au présent de l'indicatif à l'exception près qu'il n'a pas de sujet sauf (avoir, être, savoir et vouloir) qui se forment sur le présent du subjonctif (sois, sache). Il se conjugue seulement au 2<sup>ème</sup> personne du singulier et 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> personnes du pluriel ; Le singulier du présent de l'impératif est en « e » pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe exemple : (analyse, rédige, argumente...), il est en « s » pour les verbes du second et du troisième groupe exemple : (finis, réfléchis, conclus, lis...), et son pluriel est en « ez » et « ons » pour tous les groupes de verbes.

Exemple : [écrivez orthographiquement les homonymes.]

En deuxième lieu, l'infinitif est un mode impersonnel et intemporel, il exprime l'idée de l'action sans indication de personne ni de nombre, il comporte deux temps ; un temps simple (présent) et un temps composé (passé) :

L'infinitif présent du verbe est sa forme nominale, c'est-à-dire sans conjugaison son emploi est très étendu et sa fonction grammaticale très variée, il sert souvent à utiliser un verbe à la place d'un nom.

Exemple : [analyser le texte ci-joint en dégagant ses propres caractéristiques textuelles et linguistiques.] Tandis que, L'infinitif passé est une forme conjuguée indiquant une notion d'antériorité c'est une forme composée d'un auxiliaire (être ou avoir) à l'infinitif présent plus

le participe passé du verbe à conjuguer, il s'emploie pour exprimer la surprise, la cause ou encore pour indiquer une antériorité par rapport à une proposition principale, il possède deux valeurs ; une valeur purement verbale et une valeur nominative, à propos de la valeur verbale nous trouvons également l'infinitif pris comme verbe dans certaines propositions, il sert alors à exprimer une consigne, un ordre ou un conseil.

En troisième lieu, nous pouvons également trouver des consignes dont le verbe est conjugué au futur de l'indicatif, il présente une action qui aura lieu dans l'avenir par rapport au moment de la prise de parole. Il peut remplacer la valeur de l'impératif afin de marquer l'ordre.

Exemple : [dans le cadre des connaissances du cours, vous approcherez linguistiquement et cognitivement le texte de Philippe Glaser.]

En quatrième lieu, nous trouvons une autre forme de consigne dite interrogative, cette dernière se présente sous la forme d'une question qui vise à obtenir une information précise. Elle contient deux formes :

- La question fermée : ou la question totale est une question à laquelle nous répondons par « oui » ou « non », dans ce genre de question nous mettons en premier la structure est-ce-que et ensuite nous mettons les mots dans le même ordre que dans une phrase déclarative.

Exemple : [est-ce-que la pragmatique est intégrée à la linguistique]

Ou l'inversion du sujet/verbe. Exemple : [êtes-vous d'accord ?]

- La question ouverte : est une interrogation indirecte à laquelle nous développons notre réponse, elle contient les mots interrogatifs qui précisent le type d'information qu'il faut chercher tels que (qui, que, quel, quelle, laquelle, lequel, pourquoi, quand, comment...)

Exemple : [Quelle est la différence entre les paires de consonnes suivantes ?]

[Comment est définie la langue ?]

## **Chapitre 03 :**

# **Analyse didactique de la consigne : un questionnaire destiné aux étu- diants**

### **1-Les difficultés de la consigne d'examen chez les étudiants de licence en contexte universitaire**

#### **1-1 Présentation du questionnaire**

Notre présente recherche s'inscrit dans le champ de la pragmatique et la didactique, elle nous mène pour savoir les difficultés vécues par les étudiants de licence à propos de la consigne et détecter les difficultés rencontrées par les étudiants face à la consigne en contexte universitaire à partir d'une méthodologie d'enquête par questionnaire ciblant un échantillon représentatif.

#### **1-2 L'échantillon**

Le corpus secondaire de notre étude se présente sous forme des données d'enquête par questionnaire au sein de département de français. L'échantillon se constitue de 30 étudiant(e)s différenciés selon leur niveau d'étude, leur sexe et leur âge.

Il s'agissait d'un questionnaire détaillé qui comprend 12 questions pour détecter les obstacles rencontrés lors de l'examen ?

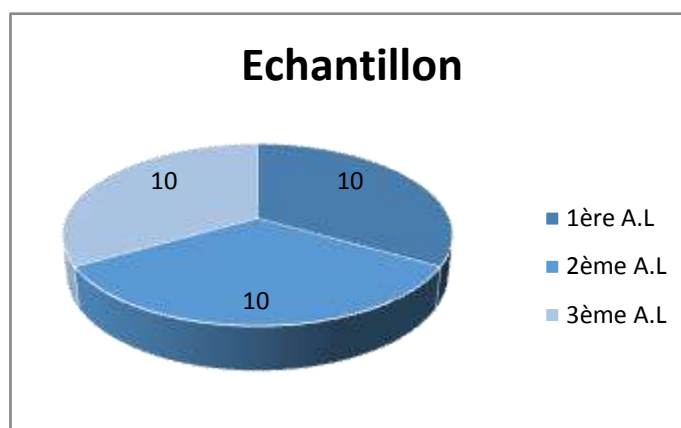
Avant de commencer notre analyse, il est important de décrire le profil des étudiants, à savoir le niveau, l'âge et le sexe.

#### **1-3 Analyse et interprétations des résultats**

Niveau	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année
Nombre	10	10	10

Age	Moins de 20 ans	Entre 20 et 25 ans
Nombre	8	22

Sexe	Féminin	Masculin
Nombre	27	3



**Graphique n 1 : l'échantillon**

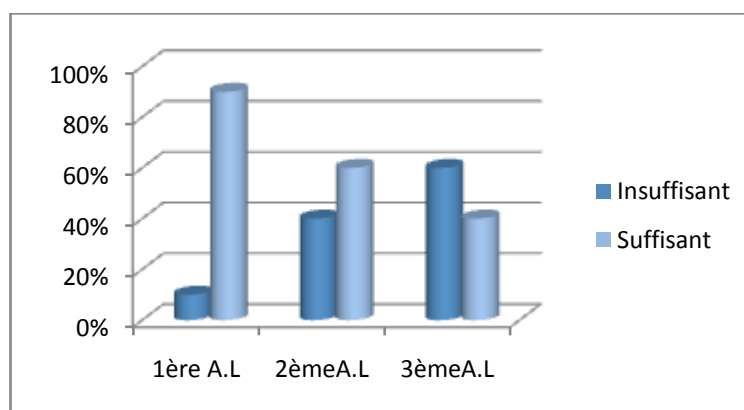
### Analyse et commentaire des résultats

Ce questionnaire a adopté deux sortes de questions:

- Questions fermées : 11 questions (question n01, 11).
- Questions ouvertes : question n12.

**Question n 1** : D'après vous, le temps qui vous est imparti pour l'examen est-il :

Suffisant                       insuffisant



**Graphique n 2 : L'importance du temps consacré lors de l'examen**

Cette question met l'accent sur l'importance du temps consacré à l'examen pour bien répondre.

Les données recueillies de cette figure montrent que le temps consacré à l'examen est fortement suffisant pour 90% des étudiants de 1<sup>ère</sup> année, tandis qu'il est insuffisant pour les 10%.

### **Chapitre 3 : Analyse didactique de la consigne : un questionnaire destiné aux étudiants**

En effet, concernant les étudiants, il n'existe presque pas une grande différence entre les deux catégories à savoir 60% pour des étudiants, le temps est suffisant, alors qu'il est insuffisant pour les restants.

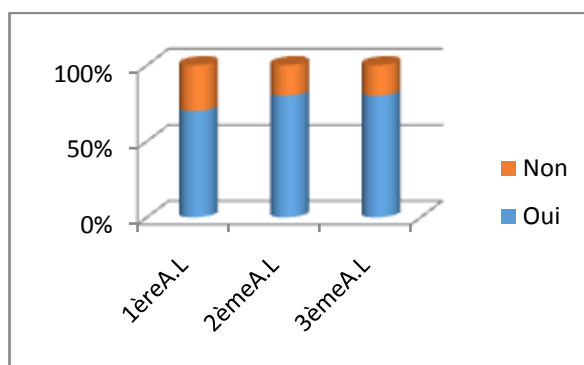
En outre, nous avons constaté que le temps est suffisant pour 40% des étudiants de 3<sup>ème</sup> année dont il est insuffisant pour 60%.

A partir de ces pourcentages, nous pouvons constater que le temps est lié à la nature de la consigne, autrement dit, plus la consigne est courte, précise et claire l'étudiant tend à répondre directement sans perdre du temps.

**Question n 2 :** Comprenez-vous exactement ce qui est demandé selon la consigne ?

Oui

Non



**Graphique n 3: la compréhension de la consigne**

L'objectif de cette question est de vérifier le taux de la compréhension de la consigne de la part des étudiants de licence.

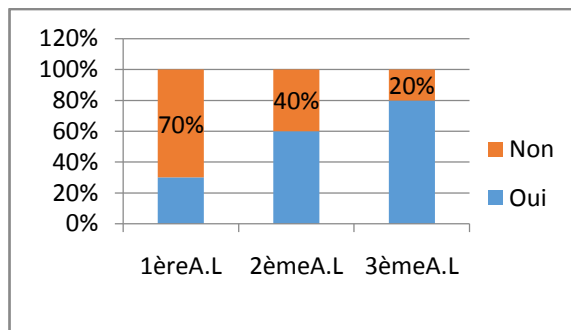
Le taux de la compréhension des consignes par les étudiants de 1<sup>ère</sup> année varie entre 70% des étudiants ayant répondu par « oui » et 30% par « non ». Et la réponse des étudiants de 2<sup>ème</sup> et ceux de 3<sup>ème</sup> année était identique ce qui est l'équivalent de 80% qui ont répondu par « oui » et 20% par « non ».

D'après les résultats présentés sur le graphique ci-dessus, nous remarquons qu'une minorité de nos enquêtés éprouvent une mauvaise compréhension de la consigne qui est dû au manque de sa clarification.

**Question n 3 :** Mettez-vous beaucoup de temps pour comprendre une consigne ?

Oui

Non



**Graphique n 4 : La durée du temps pour la compréhension d'une consigne**

La majorité des enquêtés de la 1<sup>ère</sup> année ne perd pas assez du temps pour saisir ce qui est leur demandé, ce qui justifie la production des consignes de 1<sup>ère</sup> année sous une forme courte et clair à savoir la capacité des étudiants.

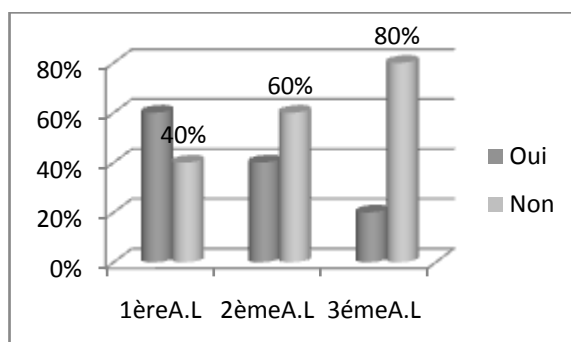
En passant à la 2<sup>ème</sup> année, 60% des enquêtés ayant répondu par « oui » et 40% par «non ». De plus, la plupart des enquêtés de 3<sup>ème</sup> année 80% ont répondu par « oui » et 20% par « non ».

A partir de données précédentes, nous pouvons remarquer que le pourcentage augmente en 2<sup>ème</sup> année et il continue à augmenter en 3<sup>ème</sup> année par rapport à celui de la 1<sup>ère</sup> année. Ce qui explique, peut être, la nature de la consigne elle-même qui devient de plus en plus complexe et difficile.

**Question n 4 :** Les directives dans l'énoncé de la consigne sont-elles toujours claires ?

Oui

Non



### Graphique n 5 : le degré de clarté de la consigne

L'objectif de cette question est de vérifier la clarification dans les directives de la consigne.

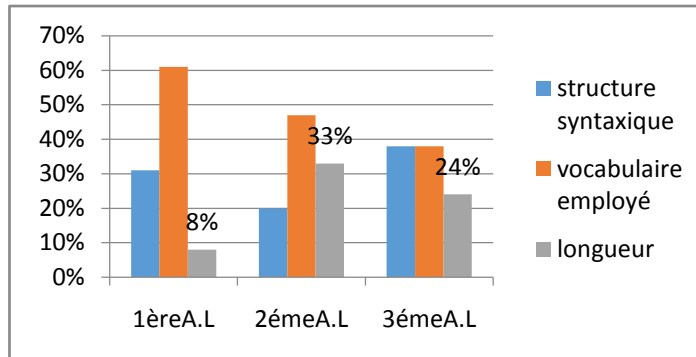
La réponse de nos enquêtés de 1<sup>ère</sup> année varie entre 60% des étudiants ayant répondu par « oui » et 40% par « non ». Pour les étudiants de 2<sup>ème</sup> année 40% affirment que les directives dans l'énoncé de la consigne sont claires par contre, 60% des étudiants.

Quant aux étudiants de 3<sup>ème</sup> année 20% ayant répondu par « oui » et 80% par « non ».

Il nous paraît selon l'histogramme ci-dessus le taux de clarification des directives de la consigne se diminue d'une année à l'autre. Ce qui prouve peut être que la production de la consigne devient de plus en plus ambiguë et complexe en parallèle.

**Question n 5** : Où réside votre problème face à une consigne ?

- Structure syntaxique
- vocabulaire employé
- longueur



### Graphique n 6 : les problèmes de la consigne

Le graphique ci-dessus montre que le problème de la majorité des enquêtés de 1<sup>ère</sup> année réside dans le vocabulaire employé de la consigne 61%, 31% dans la structure syntaxique et 8% dans la longueur.

Pour nos enquêtés de 2<sup>ème</sup> année, le premier facteur qui empêche la compréhension de la consigne celui du vocabulaire employé 47% en deuxième position la longueur 33% et le dernier la structure syntaxique 20%.



### Chapitre 3 : Analyse didactique de la consigne : un questionnaire destiné aux étudiants

En ce qui concerne les étudiants de 3<sup>ème</sup> année, le vocabulaire employé et la structure syntaxique prennent le même pourcentage 38%, la longueur 24%.

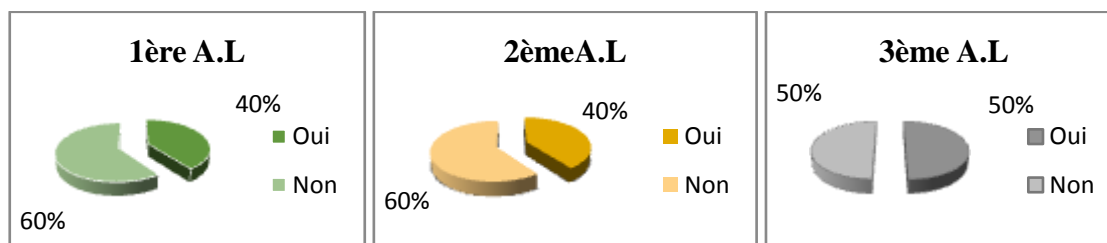
A partir des résultats ci-dessus, il nous semble, donc, clair que le problème qui empêche la compréhension de la consigne réside dans son vocabulaire.

Nous avons pris conscience que le vocabulaire employé par l'enseignant peut mettre l'étudiant en réelle difficulté le vocabulaire doit être prévu.

**Question n 6 :** Etes-vous capable de repérer les informations à mobiliser pour répondre à une consigne ?

Oui

Non



**Graphique n 7 : la capacité de repérage des mots clés**

L'objectif de cette question est de savoir repérer les mots importants de la consigne.

Nous avons constaté selon la figure ci-dessus que les étudiants de 1<sup>ère</sup> et ceux de 2<sup>ème</sup> année ont un pourcentage identique, (40%) ils ont répondu par « oui » et (60%) par « non ». Quant à la 3<sup>ème</sup> année, le pourcentage est équivoque (50%).

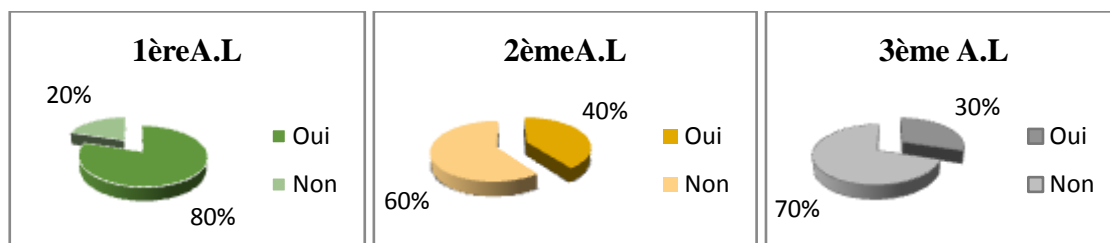
Les résultats montrent donc que la moitié des étudiants sont dans la mesure de repérer les mots clés de la consigne en investissant leurs cours tandis que, l'autre moitié ne l'est pas.

Ce qui nous permet de dire que la compréhension et le repérage des mots clés nécessitent d'abord, une bonne lecture de la consigne, voire une mise en relation de la réponse avec les cours déjà approvisionnés.

**Question n 7 :** Dans vos examens, les consignes indiquent-elles le degré de précision attendu ?

Oui

Non



**Graphique n 8 : la marque de degré de précision**

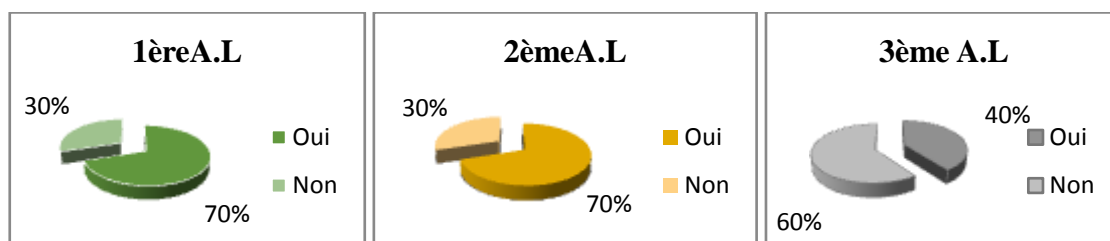
80% des étudiants de 1<sup>ère</sup> année affirment que les consignes d'examen indiquent la précision de réponses tandis qu'il n'est pas le cas pour 20% qui restent.

Plus de la moitié des étudiants de 2<sup>ème</sup> année soit 60% estiment que les consignes d'examen ne sont pas précises alors qu'elles ne le sont pas pour les 40%.

En ce qui concerne les étudiants de 3<sup>ème</sup> année 70% estiment que le degré de précision est complètement inexistant.

Selon la figure ci-dessus nous avons remarqué que le degré de précision des consignes d'examen de 3<sup>ème</sup> année se réduit par rapport à ceux de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année. Ce qui justifie que l'enseignant produit ses consignes en demandant la précision des réponses de la part de l'étudiant.

**Question n 8 :** Les consignes vous annoncent-elles toujours quelle quantité de texte vous devez écrire ?



**Graphique n 9 : l'annonce de la quantité du texte**

### Chapitre 3 : Analyse didactique de la consigne : un questionnaire destiné aux étudiants

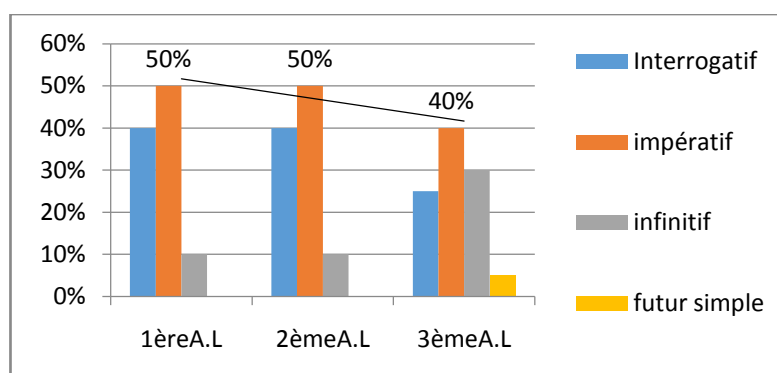
Les résultats obtenus sont identiques pour les étudiants interrogés de 1<sup>ère</sup> et ceux de 2<sup>ème</sup> année (70%) des étudiants affirment que, dans les sujets d'examen, les consignes annoncent la quantité du texte qui doit être écrit.

Alors, moins de la moitié de nos enquêtés soit 40% ont répondu à cette question par l'affirmation et 60% par l'infirimation.

D'après notre constatation aux réponses obtenues, l'annonce de quantité de texte à rédiger permet de ne pas perdre la réflexion de l'étudiant et sa réponse soit limitée. Par contre, dans les consignes où il n'indique pas la quantité de texte pour que l'étudiant soit libre dans sa rédaction et s'exprime de plus.

**Question n 9** : Une consigne est habituellement formulée sous une forme :

Interrogative                  impérative                  infinitive                  futur simple



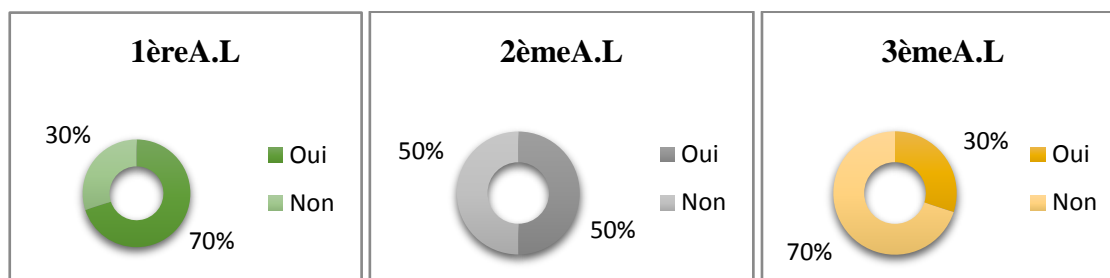
**Graphique n 10 : la formulation de la consigne**

La forme impérative de la consigne est en première position (50%) d'utilisation dans les sujets d'examen de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année, en deuxième position la forme interrogative dite question (40%), alors que la forme infinitive est moins utilisée (10%), nous remarquons l'absence totale de futur simple dans les consignes.

Les verbes principaux des consignes de 3<sup>ème</sup> année sont conjugués pour (40%) à l'impératif, (30%) à l'infinitif, 25% à l'interrogatif et 5% au futur de l'indicatif.

A partir des résultats précédents il nous paraît que l'emploi de l'impératif et les mots interrogatifs dans les consignes d'examens de licence est pertinent pour agir sur les étudiants et les provoquer pour répondre.

**Question n10 :** La consigne est-elle rédigée de telle sorte qu'il n'existe qu'une seule bonne réponse qui porte un seul problème ou un seul contenu ?



**Graphique n 11 : l'uniformité de la réponse de la consigne**

70% des étudiants de 1<sup>ère</sup> année ont noté que la consigne d'examen porte une seule réponse correcte et un seul problème alors que 30% des étudiants

A propos des consignes de 2<sup>ème</sup> année 50% de celle-ci sont rédigées de telle sorte qu'il n'existe qu'une seule réponse et porte un seul problème. Tandis que, 50% des consignes peuvent avoir de nombreuses bonnes réponses.

En ce qui concerne les sujets de 3<sup>ème</sup> année la majorité des consignes 70% sont produites de telle sorte que les étudiants peuvent donner plusieurs points de vues chacun différent à l'autre. Alors que 30% des consignes élaborées de telle sorte qu'elles portent une seule réponse.

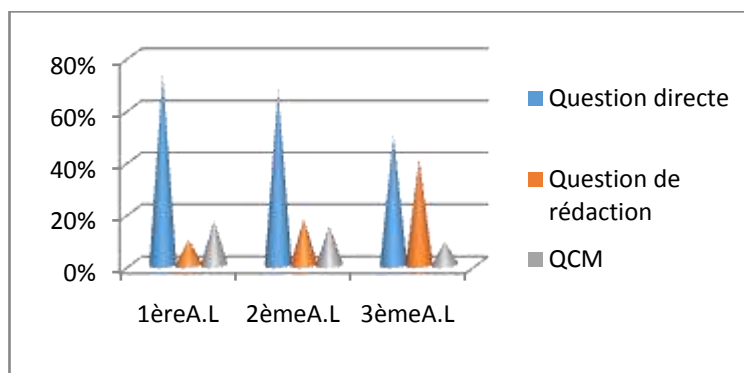
D'après les données recueillies, nous avons obtenu une progression de pourcentage d'une année à l'autre pour les consignes ayant certaines réponses correctes et qui portent plusieurs problèmes.

**Question n 11 :** A quel type de question préférez-vous répondre ?

Question directe

question de rédaction

QCM



**Graphique n 12 : le type de question préféré par les étudiants de licence**

L'objectif de cette question est de savoir le type de consigne préférable par les étudiants de licence.

L'histogramme ci-dessus montre que la plupart des étudiants interrogés de 1<sup>ère</sup> année soit 73% préfèrent répondre aux questions directes, 10% de ces enquêtés préfèrent les questions de rédaction ; la proportion qui reste 17% se penche sur le type QCM.

Pour les étudiants de 2<sup>ème</sup> année 67% se sentent à l'aise face aux questions directes, 18% de ces étudiants préfèrent travailler sur les questions de rédaction alors, le type de QCM équivalente à 15%.

50% des étudiants de 3<sup>ème</sup> année préfèrent répondre aux questions directes, 41% ceux qui préfèrent rédiger et 9% des étudiants favorisent le QCM.

A l'appui de ces résultats, nous pouvons noter que les étudiants qui préfèrent répondre aux questions directes faute de vocabulaire linguistique, et pour ceux qui préfèrent les questions de rédaction, ils sentent libre pour développer et améliorer leurs productions, en utilisant les connaissances acquis.

**Question n 12 :** Comment gérez-vous votre temps, dans un examen, quand il s'agit de :

Question directe.....

Question de rédaction .....

QCM .....

Cette présente question met l'accent sur la gestion du temps pour chaque type de consigne.

D'après notre analyse de cette question, nous avons remarqué que les étudiants de licence ne perdent pas assez du temps pour répondre aux questions directes, ils font référence à leurs acquis. De plus, quand ils comprennent et saisissent exactement ce que l'enseignant attend d'eux, ils répondent directement. A propos des consignes de rédaction, ce genre de question demande beaucoup de réflexion et concentration. Notons qu'une minorité des étudiants commence par la lecture profonde de la consigne pour repérer la tâche demandée. Ensuite, ils organisent leurs idées. Enfin, le temps qui reste, il le consacre pour la rédaction finale. Cependant, la proportion qui reste ne donne pas l'importance à la lecture, à cet effet, l'enseignant reçoit des réponses inacceptables. En ce qui concerne le QCM, ce type de question n'existe presque jamais dans les sujets d'examen de licence.

#### **1-4 Synthèse et recommandation des résultats**

A partir des résultats obtenus lors de cette analyse, nous avons constaté que la consigne d'examen est une activité d'interaction entre enseignant-apprenant qui permet à l'enseignant d'évaluer les acquis des étudiants, demander des informations ou tester le degré de leurs capacités. Quant à l'apprenant la consigne est essentiellement un moyen d'apprentissage par laquelle il définit l'objectif visé pour une réponse précise. En effet, selon Zakhartchouk :

*« La consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi, pas uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen, d'apprendre »<sup>24</sup>*

Ce qui justifie de plus en plus que la consigne est une activité d'interaction, aussi bien qu'un acte de langage dont le but est celui de faire agir l'étudiant et le provoquer pour répondre à celle-ci. En dehors de sa fonction pédagogique, la consigne nous paraît comme un obstacle au niveau de sa compréhension de la part des étudiants, c'est la raison pour laquelle nous avons noté les problèmes suivants :

---

<sup>24</sup>Zakhartchouk, J-M, *Attention aux consignes, Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre*. Amiens : CRDP et CRAP-Cahier Pédagogiques, n°483. 2010. P10.

- D'une part, la totalité des étudiants de licence n'arrivent pas à repérer les mots clés de la consigne ce qui donne une mauvaise compréhension de celle-ci et sa nature devient de plus en plus difficile et complexe, donc les facteurs responsables de ces problèmes résident en première position dans le vocabulaire employé et en deuxième position dans la longueur qui peut écarter l'étudiant de l'objectif de la consigne vue son ambiguïté dans les sujets d'examens de licence dans la mesure où elle est produite.

Pour améliorer la compréhension de la consigne, l'étudiant doit lui accorder un temps assez important rien que pour sa lecture pour pouvoir bénéficier des connaissances antérieures.

- D'autre part, l'enseignant rédige ses consignes en fonction de ses formulations en employant l'impératif et l'interrogatif pour faire influencer sur l'étudiant afin d'accomplir la tâche avec un vocabulaire plus ou moins soutenu adéquat au niveau de l'étudiant. Aussi, la consigne est rédigée de la manière qu'elle porte plusieurs formes de réponses correctes.

Il apparaît donc que l'enseignant doit formuler ses consignes en focalisant son attention sur la pertinence du vocabulaire utilisé mais aussi la définition de l'objectif qui est visé.

**Chapitre 04 :**  
**Analyse pragmatique des  
consignes, analyse de corpus**



### 1- Description du corpus

Dans le parcours universitaire, tout étudiant acquiert des connaissances assez intéressantes pour motiver sa réflexion et développer ses compétences à partir des cours présentés par l'enseignant afin d'être jugé par un examen évaluatif pour réussir.

Qu'est ce qu'un examen ?

« *L'examen est une épreuve ou ensemble d'épreuve que subit un candidat. Passer un examen* »<sup>25</sup> Il permet d'évaluer les connaissances d'un étudiant, en posant une série de questions de différents types (à choix multiples, à réponse libre) afin de donner un résultat sous forme de note.

Alors, notre étude se préoccupe de la consigne dans les sujets d'examen de département de français de l'université de Kasdi Merbeh Ouargla 2018/2019. Notre objectif consiste à savoir la valeur pragmatique de la consigne. Pour ce faire, nous avons sélectionné 15 sujets d'examen de la licence du premier semestre promotion 2018 / 2019 se construisent de 55 consignes.

### 2-Présentation et analyse des données

#### 2-1- Tableau N° 1 : le classement typologique des consignes

types / niveau	Simple	Complexes
1 <sup>ère</sup> AL	78%	22%
2 <sup>ème</sup> AL	42%	58%
3 <sup>ème</sup> AL	38%	62%

Le tableau ci-dessus présente les pourcentages des consignes simples et complexes dans les sujets d'examen de licence 2018/2019, il nous indique qu'une proportion relativement importante d'environ 78% des consignes simples de 1<sup>ère</sup> année, et l'autre proportion d'environ 15%

<sup>25</sup> Le petit Larousse illustré, Paris, 2009.

des consignes complexes. Cependant, les sujets d'examen de 2<sup>ème</sup> année se composent de 42% des consignes simples et 58% des consignes complexes. En ce qui concerne les sujets de 3<sup>ème</sup> année nous marquons un taux inférieur de production des consignes simples soit 38% avec un taux assez supérieur des consignes complexes soit 62%.

A l'appui de ces données récoltées, nous pouvons déduire que les enseignants élaborent des consignes de type complexe d'une manière superlative et émergente au niveau de 3<sup>ème</sup> année afin de pouvoir évaluer les compétences rédactionnelles des étudiants et de leur pousser la réflexion attentive.

Notons que les consignes simples ont différents caractères, elles peuvent être des consignes fermées qui sont de type direct, dans ce cas l'étudiant doit répondre brièvement et précisément, celles-ci caractérisent par des explications notables. De plus, les consignes simples sont des consignes explicites tentent à ne laisser aucune ambiguïté, elles sont exprimées de façon clair et servent à guider l'étudiant vers une réponse précise avant d'entamer au sein d'une activité. A titre exemple : [lisez attentivement le texte ci-dessus puis répondez aux questions.]

Par ailleurs, les consignes complexes subdivisent en deux genres de complexité, dont la première est une complexité syntaxique dans laquelle l'énoncé doit avoir deux verbes de plus. Alors que la deuxième est une complexité compréhensive que l'énoncé de la consigne peut avoir un seul verbe et une seule tâche mais semble difficile et ouverte. Exemple : [expliquez comment la recherche scientifique est une activité qui se définit par ses deux tâches principales et son objectif général et elle peut être entreprise dans quatre visées différents.] elle développe les comportements de recherche et d'analyse, comme elle demande des compétences linguistiques et ça peut même parvenir à des réponses non prévues pour l'enseignant.

**2-2- Tableau N° 2: le classement fonctionnel des consignes**

Niveau / Fonctions	Consignes buts	Consignes procédures	Consignes de guidage	Consignes critères
1 <sup>ère</sup> A.L	53%	4%	29%	14%
2 <sup>ème</sup> A.L	12.5%	25%	43.75%	18.75%
3 <sup>ème</sup> A.L	27%	33%	21%	19%

Le tableau représentatif marque les statistiques synthétiques des fonctions de la consigne de chaque niveau de licence. Notons que le taux des consignes buts est relativement élevé par rapport aux autres fonctions exploitées dans les sujets de 1<sup>ère</sup> année soit 53% dans le but de faire impliquer l'étudiant dans la situation et de fixer l'objectif de la tâche à parvenir. De même que, les consignes de guidage occupent la première position dans les sujets de 2<sup>ème</sup> année. Cependant, dans les sujets de 3<sup>ème</sup> année ; ce sont les consignes procédures les plus prépondérante qui sont exprimées par 33%.

Ce qui justifie que les enseignants rédigent les consignes d'examen en fonction des niveaux d'étude et leur objectif fixé

**2-3- Tableau N° 3 : le classement formel des consignes**

Niveau / Forme	Interrogative	Impérative	Infinitive	Futur de l'indicatif
1 <sup>ère</sup> A.L	5 / 27%	13 / 68%	1 / 5%	0
2 <sup>ème</sup> A.L	10 / 42%	14 / 58%	0	0
3 <sup>ème</sup> A.L	5 / 42%	4 / 33%	2 / 17%	1 / 8%

Le tableau si dessus, présente les pourcentages des consignes dans les sujets des 3 niveaux de licence selon leurs formes. Nous avons appliqué ces statistiques sur 55 consignes de 15 sujets d'examens de licence. D'après ce tableau nous avons remarqué que le taux de consigne de forme interrogative dans les sujets d'examens de 1ère année soit 27%, le pourcentage de la

forme impérative 68% et 5% des consignes ayant la forme infinitive, absence totale de futur de l'indicatif.

En outre, les consignes dans les sujets de 2<sup>ème</sup> année sont rédigées pour 42% à la forme interrogative et 58% à la forme impérative tandis que la forme infinitive et le futur simple sont absolument absents.

De plus, nous avons noté une dégradation plus au moins considérable pour les consignes de 3<sup>ème</sup> année ayant rédigées de différentes formes 42% pour la forme interrogative, 33% pour la forme impérative, 17% pour la forme infinitive et 1% pour le futur simple.

A partir des résultats présentés ci-dessus il nous paraît que les enseignants rédigent leurs consignes en forme interrogative ladite question car, en pragmatique elle est considérée comme un acte de langage par laquelle l'enseignant adresse à l'étudiant pour une demande d'information ou pour évaluer leurs acquis dans des situation précises. Benveniste (1966 : 130) « *considère que chaque forme linguistique sert à réaliser un acte de langage précis.* »<sup>26</sup>

Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni « *La question est tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information.* »<sup>27</sup>

Or cet acte de langage ne pourrait pas être réalisé si l'étudiant ne comprenait pas l'intention de l'enseignant. En fait, l'interrogation c'est une activité langagière de communication a une forte dimension illocutoire et un impact sur l'agir de l'étudiant. Ainsi que la forme impérative qui est un acte de langage permettant d'accomplir un travail lorsqu'elle s'adresse aux interlocuteurs, son emploi dans les consignes d'examen de licence permet de cibler l'étudiant, il est plus direct par la notion d'ordre et les instructions à suivre.

A son tour, la forme infinitive se présente sous une forme nominale du verbe principale exprimant l'idée de l'action son utilisation dans une consigne d'examen permet de s'adresser de manière plus générale à un groupe d'étudiants sans viser quelqu'un de particulier, elle rend la consigne trop impersonnelle. Exemple : [Répondre par vrai au faux.]

---

<sup>26</sup> Benveniste Emile, *Problème de linguistique générale*, Gallimard, Tel, Paris, 1996, P131.

<sup>27</sup> Kerbrat-Orecchioni Catherine, *les actes de langage dans le discours*, Nathan, Paris, 2001, P86.

L'impératif et l'infinitif peuvent tous deux être employés pour exprimer un ordre, un conseil, une consigne ou une marche à suivre. Alors que, ces deux modes comportent des nuances particulières qui font que l'emploi de l'un ou de l'autre est parfois plus approprié dans certains contextes, selon notamment le type d'écrit.

Les enseignants tentent de varier la forme de la consigne pour motiver la réflexion de l'étudiant et lui faire agir.

Nous avons donc constaté d'après cette analyse que le taux d'utilisation de la forme impérative et l'interrogative dans les sujets d'examen de licence sont augmentées par rapport à l'infinitif et au futur de l'indicatif car ces deux formes sont les plus pertinentes pour formuler une question.

### 3-Analyse des verbes utilisés dans les consignes

#### 3-1 Présentation générale

Les différents verbes noyaux de la consigne utilisés dans les sujets d'examen de licence sont présentés dans le tableau ci-dessous

**Tableau N° 4 : la classification des verbes employés dans les sujets d'examen de licence**

Les verbes employés en 1 <sup>ère</sup> année		Les verbes employés en 2 <sup>ème</sup> année		Les verbes employés en 3 <sup>ème</sup> année	
verbe	occurrence	verbe	occurrence	verbe	occurrence
Distinguer	1	Répondre	2	Analyser	2
Trouver	3	Donner	1	Choisir	1
Compléter	3	Citer	1	Justifier	3
Résumer	2	Identifier	1	Expliquer	2
Remplacer	1	Repérer	2	Rédiger	2

Dans l'énoncé de la consigne, le verbe a une valeur capitale, il est donc essentiel de bien comprendre son sens. Le tableau ci-dessus présente les différents verbes employés dans les énoncés des consignes d'examen de licence et ses occurrences. Sous cet angle, nous avons pour but de faire comprendre ce vocabulaire signalé dans le tableau ci-dessus et justifier l'emploi destiné les consignes pour chaque année. Les sujets d'examen comportent environ de 30 consignes.

### **3-2 Description et valeurs des verbes utilisés dans les sujets de 1ère année licence**

Distinguer : faire comparer entre deux éléments Différencier quelque chose en percevant les caractéristiques qui font sa spécificité

Trouver : ce verbe signifie une action de chercher et parvenir à un élément que l'on souhaite.  
Exemple : [trouver les procédés explicatifs dans le texte suivant.]

Compléter : c'est le fait de remplir un tableau ou les vides des phrases par des mots qui convient. Exemple : [complétez le tableau suivant]

Résumer : ce verbe consiste de garder les idées principales du texte original et ses étapes. Ce que vous écrirez sera donc plus réduit que le texte initial et il ne doit pas être détaillé.

Remplacer : est de mettre un élément à la place d'autre élément, autrement dit de le faire changer. Exemple : [remplacez les GN compléments du verbe par un pronom approprié]

### **3-3 Description et valeurs des verbes utilisés dans les sujets de 2ème année licence**

Répondre : fournir une réponse demandée à un questionnaire

Donner : présenter des éléments

Citer : consigne d'application reproduire exactement les éléments attendus

Identifier : déterminer la nature de quelque chose

Repérer : activité de repérage trouver l'élément convenable parmi d'autres

### **3-4 Description et valeurs des verbes utilisés dans les sujets de 3ème année licence**

Analyser : il vise à décortiquer un document en ses éléments constituants et établir les critères permettant d'identifier les composants.

Choisir : c'est l'action pour laquelle nous sélectionnons l'élément convenable et le plus pertinent.

Justifier : est une activité explicative porter un jugement sur la base de critères et de normes, de plus, rédiger une explication à l'aide de preuves cela équivaut à défendre des arguments pour prouver une idée.

Expliquer : c'est le fait de développer d'avantage et clarifier une question en fournissant des détails.

Rédiger : assembler des éléments pour former un tout nouveau et cohérent, ou faire une production originale et compréhensive.

### **3-5 Synthèse des résultats :**

Les verbes employés dans les sujets d'examen de 1<sup>ère</sup> année sont des verbes simples et précis qui demandent d'exécuter une tâche simple, le choix de ces verbes peut être porté au niveau de l'étudiant qui commence à écrire des expressions correctes, cohérentes et portent un sens.

A propos des verbes utilisés en 2ème année, le degré de la complexité commence à émerger pour faire s'habituer l'étudiant à développer ses acquis.

Ainsi que, les verbes employés en 3ème année sont plus complexes et ouverts ce choix donne aux étudiants une certaine liberté de s'exprimer et rédiger pour faire développer leur réflexion. Ce qui explique dans ce niveau que les enseignants commencent à donner aux étudiants des tâches très autonomes qui exigent des compétences plus complexes par rapport aux autres niveaux.

**Tableau N° 5 : la classification des verbes avec leurs tâches.**

Le verbe	La tâche à réaliser
Analyser	Faire une étude approfondie d'un ensemble pour en dégager les éléments principaux
Justifier	Prononcer un jugement positionnement
Distinguer	Etablir une différence
Résumer	garder les idées principales du texte original et ses étapes.
Identifier	déterminer la nature de quelque chose
Repérer	activité de repérage trouver l'élément convenable parmi d'autres



# **Conclusion**

## Conclusion

---

Tout au long de notre recherche qui s'inscrit dans le domaine de didactique et pragmatique, nous nous sommes intéressées à la valeur pragmatique de la consigne d'examen. Pour réaliser cette étude, nous avons élaboré quatre chapitres : Le premier chapitre a été réservé en premier lieu au cadre théorique à l'approche pragmatique en général et la pragmatique intégrée d'Oswald Ducrot en particulier ainsi qu'aux types d'implicite en pragmatique. En deuxième lieu, nous avons abordé la théorie des actes de langage tout en considérant que la consigne étant un acte de langage. Le deuxième chapitre a été consacré à la consigne en contexte didactique à laquelle nous avons fourni une définition, déterminé ses types et ses fonctions, montré la passation de la consigne et enfin nous avons décrit sa structure syntaxique.

Le troisième chapitre s'est occupé de l'analyse didactique de la consigne à travers un questionnaire destiné aux étudiants de licence en FLE à l'université de Ouargla. Enfin, dans le quatrième chapitre, nous avons réalisé une description et une analyse de notre corpus constitué des sujets d'examen de licence au titre de l'année universitaire 2018/2019. Ce dernier moment de notre travail était clôturé par une interprétation des résultats obtenus. Conclusion

Ainsi, les principaux résultats de la présente recherche étude et auxquels nous sommes arrivée se résumant dans les points suivant :

Premièrement, d'un point de vue pragmatique, la consigne crée le comportement de réagir pour un dire ou un faire chez l'étudiant. De plus, dans l'examen, la force illocutoire liée à l'attente d'une réponse est plus forte après une interrogation directe en un ordre.

Les consignes de 1<sup>ère</sup> année licence se produisent en type simple tandis que les consignes de 3<sup>ème</sup> année s'élaborent en type complexe pour favoriser l'autonomie de l'étudiant et développe sa réflexion en lui donnant une certaine liberté dans sa démarche. Cependant, cette autonomie peut entraîner une situation d'ambiguïté et un malentendu chez l'étudiant, ces consignes se trouvent dans les matières de l'écrit qui demandent des compétences plus complexes.

Les consignes les plus utilisées dans les sujets d'examen de la 1<sup>ère</sup> année sont des consignes buts car le rôle de l'enseignant est de déterminer l'objectif à atteindre pour que l'étudiant Save exactement, quelle est sa tâche. Quant aux sujets de 2<sup>ème</sup> année, ils contiennent d'avantage des consignes de guidage, celles-ci ont le but de renforcer l'idée de la tâche demandée, elles

## Conclusion

---

orientent l'étudiant vers une réponse précise pour réussir la tâche. Par ailleurs, Les consignes-procédures sont plus employées dans les sujets d'examen de la 3<sup>ème</sup> année ; notons que ces consignes demandent des rédactions de textes et de dissertations ; donc elles contiennent des informations pour avoir des réponses prédéterminées.

Le taux d'utilisation de la forme impérative et interrogative dans les sujets d'examen de licence est dominant par rapport à l'infinitif et le futur de l'indicatif car ces deux formes sont les plus pertinentes pour formuler une question.

Deuxièmement, d'un point de vue didactique, et à partir d'un questionnaire distribué auprès d'un public hétérogène d'étudiants de licence, nous avons pu de déceler les difficultés relatives à la consigne que nous résumons dans les éléments suivants :

La compréhension de la consigne est une compétence qui pose un problème aux étudiants qui est le manque d'une bonne lecture de la consigne.

Le vocabulaire employé et la longueur parmi les difficultés à la réalisation de la tâche qui peut écarter l'étudiant de l'objectif de la consigne.

De plus, les étudiants ne font pas attention aux verbes de la consigne et n'établissent pas forcément le lien entre sa formulation et la représentation de la tâche.

Enfin, le manque de précision et de clarté de la consigne elle-même.

Pour clore cette modeste recherche qui reste une simple initiation, nous souhaitons que cette problématique relative à la dimension pragmatique de la consigne soit approfondie par d'autres pistes et perspectives de recherches.

# **Bibliographie**

## Bibliographie

---

bibliographie

BENVENISTE. Emile, *Problème de linguistique générale*, Gallimard, Tel, Paris, 1996.

Bourgeois Marina, *Aider les élèves à mieux comprendre les consignes*, mémoire, IUFM de Bourgogne, 2006, N° de dossier : 05STA00709.

BRACOPS. Martine, *Introduction à la pragmatique*, De Boeck et Larcier, 2006.

CAELIN.J, *Éléments de linguistique et de pragmatique pour la compréhension automatique du langage : du signe au sens*, Clips, France,

Dictionnaire Le Petit Larousse Illustré, Anniversaire de la Semeuse, Paris, 2009.

DOMENGUES. E, *L'enseignant de FLE et l'activité de prescription : multimodalité (pré) réfléchie, paroles sur l'agir professoral*, thèse, Université Paris III, 2013.

DUBOIS. J & al, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, 1994.

FERHAT. S, *pour une analyse pragmatique de la question dans l'épreuve de français au baccalauréat*, mémoire de magister, Université Kasdi Merbeh Ouargla, 2007.

GREGORI. I, *Comment améliorer la compréhension des consignes ?*, Mémoire Professionnel, IUFM de Dijon, 2005, N° de dossier : 04STA0022.

[https://www.ccdmd.qc.ca/media/quest\\_09OEIL.pdf](https://www.ccdmd.qc.ca/media/quest_09OEIL.pdf).

[https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2015-02/maitriser\\_le\\_vocabulaire\\_des\\_consignes-1\\_2015-02-02\\_15-50-45\\_619.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2015-02/maitriser_le_vocabulaire_des_consignes-1_2015-02-02_15-50-45_619.pdf).

KEREBRAT. ORECCHIONI. Catherine, *les actes de langage dans le discours*, Nathan, Paris, 2001.

MAINGUENAU. Dominique, *Les termes clés de l'analyse de discours*, Seuil, Paris, 1996.

OSWALD. D & SHAEFFER, *Nouveau Dictionnaire encyclopédique*, Seuil, Paris, 1972-1995.

## Bibliographie

---

PAVEAU. Michel-Anne & SAFATI.Gorge-E, *les grandes théories de la linguistique*, Armand colin, 2003.

PHILIPPE. Meirieu, *Travailler et évaluer la compréhension*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

[Http://cache.media.eduscol.education.fr/pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/pdf).

RAYNAL. F & RIEUNIER. A, *Dictionnaire des concepts clés*, ESF, 2014.

RIVIERE. V, *L'activité de prescription en contexte didactique*, thèse, Université paris III, Sorbonne nouvelle, 2006.

VERDELHAN.M, « le manuel comme discours de scolarisation » *in Ela. Etudes de linguistique Appliquée*, n°191, 2002.

WEIS. François, *jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, Paris, 2002.

ZAKHARTCHOUK J .M, « Les consignes au cœur de la classe : gestes pédagogiques et gestes Didactiques » *in repères* n°22, 2000.

ZAKHARTCHOUK. Jean. Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP d'Amiens, cahiers pédagogiques, 1999.

ZAKHARTCHOUK. Jean. Michel, *lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP de Picardie, 1990.

# **Annexes**

Annexe



République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche  
Scientifique  
Université Kasdi Merbah Ouargla  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française



**Questionnaire** destiné aux étudiants de Licence 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> en vue d'élaborer un mémoire de Master en Sciences du langage.

Dans le cadre d'un travail de recherche scientifique qui s'intéresse à **l'approche didactico-pragmatique des consignes au sein de département de français**, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire, dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifique et de façon anonyme. Nous vous remercions d'avance.

NB : Vous pouvez cocher plus d'une seule case.

Sexe : M  F

Age : .....

Niveau : .....

1. D'après vous, le temps qui vous est imparti pour l'examen est-il :

Suffisant  insuffisant

2. Comprenez-vous exactement ce qui est demandé selon la consigne?

Oui  Non

3. Mettez-vous beaucoup de temps pour comprendre une consigne ?

Oui  Non

Justi-

fiez : .....

.....

4. Les directives dans l'énoncé de la consigne sont-elles toujours claires ?

Oui  Non



5. Où réside votre problème face à une consigne ?

Structure syntaxique  vocabulaire employé  longueur

6. Etes-vous capable de repérer les informations à mobiliser pour répondre à une consigne ?

Oui  Non

Justifiez : .....

7. Dans vos examens, les consignes indiquent-elles le degré de précision attendu ?

Oui  Non

8. Les consignes vous annoncent-elles toujours quelle quantité de texte vous devez écrire ?

Oui  Non

9. Une consigne est habituellement formulée sous une forme

Interrogative

Phrase dont le verbe est conjugué à l'impératif

Phrase dont le verbe est conjugué à l'infinitif

Énoncé dont le verbe principal est à l'indicatif futur

10. La consigne est-elle rédigée de telle sorte qu'il n'existe qu'une seule bonne réponse qui porte un seul problème ou un seul contenu.

Oui  Non

11. A quel type de question préférez-vous répondre ?

Question directe  question de rédaction  QCM

Justifiez : .....

12. Comment gérez-vous votre temps, dans un examen, quand il s'agit de :

Question directe : .....

Question de rédaction : .....

## Annexes

---

.....

QCM : .....

.....

Université Kasdi Merbah- Ouargla  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de Lettres et Langue Française

1<sup>er</sup> EMD (5<sup>ème</sup> Semestre)

Matière: Compréhension et Production écrites

Enseignante chargée de la matière : Mme MARIR

Le 7 Janvier 2019



Niveau: 3<sup>ème</sup> Licence

(durée 01h 30mn)

Nom : .....

Prénom: .....

**A- Compréhension écrite**

**Texte**

Je propose cette réforme à laquelle je ne vois qu'avantage. Il ne s'agit pas de supprimer complètement les dictées, qui peuvent d'abord habituer l'enfant à sonoriser l'écriture, mais de les remplacer par des corrections d'épreuves, en vue de leur apprendre l'orthographe. La tâche du professeur en serait extraordinairement simplifiée, et l'enfant y prendrait un intérêt fort vif. Il ne serait pas malaisé d'établir le texte d'un « placard » comportant un nombre d'erreurs que le professeur connaîtrait. À chaque élève, il en serait remis un exemplaire. Il y aurait... mettons douze coquilles à relever. Le classement serait facile, et l'émulation plus précise, le plus méritant des élèves étant celui qui les aurait relevées toutes les douze. Cette méthode aurait au surplus l'avantage d'enseigner aux élèves les procédés de correction des épreuves, ce qui, par la suite, pourrait servir à certains; mais surtout elle les mettrait en garde contre l'autorité de l'imprimé qui trop souvent en impose.

André Gide, *Journal*, 4 juillet 1941.

**Répondez aux questions suivantes**

1. Quel est le thème de ce passage ?.....  
.....
2. Quelle est la thèse de Gide ?.....  
.....
3. Reformulez les arguments qui soutiennent cette thèse.  
.....  
.....  
.....
4. Par quel exemple la thèse est-elle illustrée?.....  
.....



**Annexes**

Université Kasdi Merbah , Ouargla  
Faculté des Lettres et Langues Etrangères  
Département de Français

Niveau : Troisième année Licence (G1, G2, G3, G4, G5)

Nom et prénom :	Groupe :
-----------------	----------

**Examen de Traduction et Interprétation**

**Questions:**

1) les énoncés suivant sont-ils **vrai** ou **faux**. **Corrigez-les** si nécessaire et **justifiez** votre réponse.

a- La Traductologie n'est pas une science.

.....  
.....  
.....

b- La théorie Interprétative considère la traduction comme étant essentiellement basée sur les processus de la communication.

.....  
.....  
.....

2) la traduction est d'abord une traduction de l'aspect matériel des signes linguistiques (signifiant) et non de leurs aspect conceptuel (signifié). **Êtes-vous d'accord ? Discutez.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Bon courage

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA  
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE  
*Examen du 5<sup>ème</sup> semestre*

3<sup>ème</sup> année Licence (G. 01 + 02)  
Matière: Intro. Lang de Spécialité



Enseignants : M. DRIDI  
10/01/2019

Analyser le texte ci-joint tout en dégagant ses propres caractéristiques textuelles et linguistiques. (Organiser votre réponse selon la méthode d'analyse suivie dans les séances de TD)

**1. Les éléments de la situation de communication**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**2. La structure du texte**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA  
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRE ET LANGUE FRANCAISE



Niveau : 2<sup>ème</sup> année Licence

Date : 10/01/2019

Matière : Compréhension et Expression écrite

Nom et prénom : ..... groupe : .....

I. Lisez attentivement le texte ci-dessus puis répondez aux questions.

1. Quel problème est posé dans le texte ? .....

2. Résumez en une phrase le contenu de chaque partie.

3. Identifiez les différents procédés explicatifs employés dans le texte

4. En vous appuyant sur des éléments textuels, étudiez les caractéristiques relatives au type du texte





UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA  
FACULTE DES LETTRES ET DE LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE



Examen du Premier Semestre  
Matière : Initiation à la linguistique  
Enseignante chargée de la matière : Mlle. F. BENKRIMA

Niveau : 1<sup>ère</sup> année licence LMI  
Date et horaire : 13/01/2019 - 1  
Durée : 01h 30

Nom : .....  
Prénom : .....  
Groupe : .....

Note : /

*L'usage du dictionnaire est interdit*

**Exercice 1 :**

1- *Donnez deux caractères spécifiques pour chacun des concepts suivants : (6 pts)*

1-1- parole : .....

1-2- langue : .....

1-3- langage : .....

2- *Expliquez la conception de la langue comme nomenclature. (1 pts)*

3- *Distinguez entre les deux faces du signe linguistique (illustrez votre réponse par un exemple). (3pts)*

**Exercice 2 : Répondez par vrai ou faux, puis corrigez les affirmations fausses. (10 pts)**

1. La grammaire est descriptive, la linguistique est prescriptive.

2. La linguistique saussurienne (structuraliste) s'occupe du rapport *mot* ↔ *monde* (réfèrent) et elle néglige le rapport *mot* ↔ *mot*.

3. En tant que système de signes, la langue constitue un tout un tout cohérent ; un système, dont chaque élément est défini par l'ensemble des relations qu'il entretient avec les autres membres du système.

# Annexes

Université Kasdi Merbah

Faculté des lettres et des langues étrangères

Département de Français

Nom : .....

Prénom : .....

Groupe : .....

Contrôle n° 1 au module d'initiations aux sciences humaines et sociales 1ère année Français.

A Répondre par un **OUI** ou par un **NON** aux questions suivantes, (**EN JUSTIFIANT LE NON**) :

- 1- C'est facile de séparer ce qui relève de l'individu et de l'environnement ..... (.....)  
.....
- 2- Le cerveau, seul, explique les phénomènes psychiques ..... (.....)  
.....
- 3- A l'entrée de l'enfant dans le groupe, seule la société domine..... (.....)  
.....
- 4- La formation de la personnalité est séparée du biologique ..... (.....)  
.....
- 5- Dans l'explication des phénomènes psychiques, les sociologues n'ont aucun mot à dire ..... (.....)  
.....
- 6- la relation mère enfant est la base de la socialisation en psychanalyse ..... (.....)  
.....
- 7- Le sujet humain est éminemment social ..... (.....)  
.....
- 8- La relation entre l'inné et l'acquis, est importante en sciences humaines ..... (.....)  
.....
- 9- La tendance originelle et permanente à rechercher la relation avec autrui, empêche de comprendre  
scientifiquement, ce qui relève de l'individuel et ce qui relève du groupe..... (.....)  
.....
- 10- L'individu s'approprie et intègre ce qu'apporte la société, mais il n'est pas passif ..... (.....)  
.....

Bon Courage

Mme Balé Z.



Faculté des Lettres et des Langues  
Département des lettres et langue française

EMD1

Phonétique/ 1<sup>ère</sup> LMD (durée : 1h :30)

Nom et prénom:.....

Groupe :.....

**Exercice1** (5.5pts) Transcrivez en alphabet phonétique les expressions suivantes :

1. Ce pain au son est absolument immangeable.  
.....

2. J'adore ton parfum au jasmin.  
.....

3. J'ai mal à l'œil. Je deviens myope.  
.....

4. Il fait la même erreur.  
.....

**Exercice 2** (2pts) Quelle est la différence entre les paires de consonnes suivantes :

[f]/ [v].....

[p]/ [m].....

**Exercice 3** (7.5pts) Ecrivez orthographiquement les homonymes (suivez l'exemple):

Ex : ils [sɛm] ou ils [sɛm] ? → ils s'aiment ou ils sèment ?

1- Ne [fɛt] pas la [fɛt] sans nous !  
.....

2- Un enfant vêtu de [vɛR] ramasse les [vɛR] de terre et les met dans un grand [vɛR]  
.....

3- Donnez-moi le passeport de [vɔtR] fils et le [vɔtR]  
.....

4- Voici un [po] de crème pour [po] sèches  
.....

5- Il est trop [to] pour dire quel sera le [to] de change  
.....

## Résumé :

La réception et la compréhension d'une consigne est une tâche très importante de la part de l'étudiant, elle occupe une place privilégiée dans les apprentissages et son traitement mérite donc une réflexion approfondie.

Ainsi, notre travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique et la pragmatique a pour but de déceler les difficultés de la consigne rencontrées par les étudiants de licence et dégager les principes à respecter lors de sa réalisation.

La consigne didactique, particulièrement, celle d'examen, se construit est se lit à partir de sa construction pragmatique c'est la raison pour laquelle nous avons tenté d'aborder la consigne dans une perspective à la fois pragmatique et didactique

A la fin de ce travail, nous sommes arrivée à confirmer nos hypothèses à savoir que la consigne est

## Abstract:

The reception and understanding of a deposit is a very important task for the student, it occupies a privileged place in learning and its treatment deserved a thorough reflection.

Thus, our research work which is part of the field of didactics and pragmatics aims to detect the difficulties of the instructions encountered by the students of license and to identify the principles to respect during its realization.

The didactic instruction, particularly, that of examination, is constructed is read from its pragmatic construction is the reason why we tried to approach the instruction in a perspective both pragmatic and didactic

At the end of this work, we came to confirm our hypotheses that the instruction is a particular

## المخلص

يعتبر استقبال وفهم التعليم من المهام المعقدة جدا من طرف الطالب, حيث تحتل مكانا متميزا في مجال التعليم, ومعالجته تتطلب تفكيرا دقيقا. و بالتالي فان عملنا البحثي الذي يعز جزئا من مجال التعليم و البراغمية يهدف إلى اكتشاف صعوبات التعليم التي يواجهها طلاب الليسانس وتحديد مبادئ الاحترام أثناء تحقيقها.

تتم قراءة التعليم الخاصة بالامتحان ابتداء من بنائها العملي. ولهذا السبب درسنا التعليم من حيث منظورها العملي والتعليمي معا. و في نهاية هذا العمل، توصلنا إلى تأكيد فرضياتنا بأن التعليم هي فعل خطاب معين.

الكلمات المفتاحية : التعليم ، عمل الكلام ، المهمة ، التعليم ، موضوع الفحص. البراغمية