

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



جامعة أبو بكر بلقايد
ⵜⴰⵎⴰⵎⴻⵔⴰⵏ ⵜⴰⵎⴰⵎⴻⵔⴰⵏ ⵜⴰⵎⴰⵎⴻⵔⴰⵏ
UNIVERSITY OF TLEMCE

Université Abou Bekr Belkaid -Tlemcen-

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : didactique du FLE

Thème :

**Les difficultés de la compréhension des consignes scolaires dans
l'activité de la compréhension de l'écrit**

« Cas des élèves de 4^{ème} année du cycle primaire »

- Présenté par :

**Melle. KOURDI chayma
Melle. AYAD Rania Nihed**

-Sous la direction de :

Mlle. ZERDJEM Anissa

Soutenue en 2024 devant le jury composé de :

Président: Mr. Benmansour smain

Examineur : Mme. Grine Souad

Rapporteure : Melle. ZERDJEM Anissa

UABB Tlemcen

UABB Tlemcen

UABB Tlemcen

Année Universitaire : 2023/2024

Dédicaces

Nous dédions ce modeste travail à nos chers parents, qui nous ont toujours soutenus avec force et affection. Nous ne saurions jamais assez vous remercier pour tout ce que vous avez fait pour nous. Que vous soyez tous deux bénis avec une bonne santé.

Remerciements

Nous tenons, tout d'abord, à exprimer notre gratitude à notre directrice de recherche, mademoiselle ZERDJEM Anissa, pour sa disponibilité, ses orientations, sa gentillesse, et aussi pour ses encouragements, tout au long de la réalisation de ce travail.

Nos vifs remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Nos remerciements s'adressent également à l'enseignante madame MERINI qui nous a accueillis dans sa classe au primaire SAIDI ABD EL KADER.

Enfin, nous voudrions remercier tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin.

Table des matières

Table des matières

Dédicace

Remerciements

Introduction1

Chapitre 01

Les fondements conceptuels de la compréhension des consignes scolaires

1-DIFFERENTES DEFINITIONS DE LA CONSIGNE7

1.1 SELON LES DICTIONNAIRES7

1.1.2. Selon le dictionnaire de pédagogie (2010, p.15)8

1.1.3. Selon le dictionnaire de Pédagogie et de l'éducation (2007, p.72-73) Bordas...8

**1.1.4. Selon le dictionnaire de pédagogie et de l'éducation (2007, p. 72-73) Arénilla,
Gossot, Rolland, Roussel.....9**

1.2. SELON LES AUTEURS9

2. LA DIFFERENCE ENTRE QUESTION ET CONSIGNE 11

2.1. QUESTION 11

2.2. CONSIGNE 11

3. TYPOLOGIE DE LA CONSIGNE : 12

3.1. LES FORMES DE CONSIGNE SCOLAIRE : 12

3.1.1. Les consignes orales 12

3.1.2. Les consignes écrites 12

3.1.3. Les consignes gestuelles 12

3.1.4. Consignes ouvertes/fermées..... 12

3.1.5. Consignes simples/complexes 13

3.1.6. Les consignes courtes / longues 13

3.1.7. Les consignes Q. C. M..... 13

3.2. LES FONCTIONS DE LA CONSIGNE SCOLAIRE 13

3.2.1. Les consignes - but 13

3.2.2. Les consignes - procédure..... 13

3.2.3. Les consignes – guidage 13

3.2.4. Les consignes-critère 14

4. LA PRESENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS EN ALGERIE : 14

4.1. LA CONSIGNE DANS LE PROGRAMME DU FRANÇAIS 4^{EME} AP EN ALGERIE 14

4.2. PRESENTATION ET OBJECTIFS DE LA COMPREHENSION ECRITE 14

Enseignant/ apprenant/ consigne, qu'elle relation ?

**1. LES OBSTACLES QUI ENTRAVENT LA COMPREHENSION DES CONSIGNES
PAR L'APPRENANT 17**

1.1 LES PROBLEMES LIES A LA CONSIGNE ELLE-MEME, REMEDIATIONS..... 17

1.1.1. Les difficultés relatives à la syntaxe..... 17

1.1.2 Les difficultés liées au vocabulaire employé 17

1.2.1 Problèmes liés aux comportements des élèves et remédiations :.....	19
1.2.1. Les élèves qui ne lisent pas bien la consigne :	19
1.2.3. Les élèves qui manquent d'autonomie.....	20
1.2.4. Les élèves qui n'anticipent pas sur la tâche à réaliser	20
1.2.5. Les élèves qui ne repèrent pas la consigne	21
1.2.6. Les élèves qui ne relient pas les données à la consigne	21
1.2.7. Les élèves n'ont pas tous le même « profil pédagogique »	22
2. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA PASSATION D'UNE CONSIGNE :	22
3. LE PROCESSUS DE L'ELABORATION D'UNE CONSIGNE	23
4. QU'EST-CE QUE REFORMULER ?	23
4.1. LA REFORMULATION DE LA CONSIGNE SCOLAIRE	25
4.2. LES TYPES DE REFORMULATION.....	26
4.2.1. La reformulation par simple changement de l'ordre des mots.....	27
4.2.2. La reformulation aux moyens de dérivés	28
4.2.3. La reformulation aux moyens des synonymes	28
4.2.4. La reformulation aux moyens de paraphrases	28
4.3. LES TECHNIQUES DE LA REFORMULATION.....	28
4.3.1. La reformulation écho (perroquet).....	28
4.3.2. La reformulation miroir (ou reflet)	29
4.3.3. La reformulation résumée (ou synthèse).....	29
4.3.4. La reformulation clarification (ou élucidation).....	29
7. LA FORMULATION D'UNE BONNE CONSIGNE	31
8. LES STRATEGIES PEDAGOGIQUES UTILISEES.....	31
9. COMMENT RESOUDRE LES DIFFICULTES DE COMPREHENSION DES CONSIGNES ?.....	32

Chapitre 2

Descriptif du corpus et choix méthodologique

1- LA PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION.....	36
1.1 LA DESCRIPTION DU LIEU DE L'EXPERIENCE	36
1.2 LA DESCRIPTION DU PUBLIC DE L'ENQUETE	36
2- LES OUTILS DE RECUEIL LES DONNEES.....	37
2.1. GRILLE D'OBSERVATION.....	37
2.2. LE QUESTIONNAIRE	42
3. LE DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION	44
3.1. LE DEROULEMENT DE LA SEANCE D'OBSERVATION	44
4. LES LIMITES ET LES POINTS FORTS DE L'EXPERIENCE	45

Chapitre 3

Analyse et interprétation des données recueillies

1. ETUDE ET INTERPRETATION DU TEXTE UTILISE.....	48
2. DEPOUILLEMENT DES RESULTATS DE LA GRILLE D'OBSERVATION POUR LES APPRENANTS	50
2.1. ANALYSE DE LA GRILLE D'OBSERVATION	50
3. DEPOUILLEMENT DE LA GRILLE D'OBSERVATION DES ENSEIGNANTS	64
3.1. INTERPRETATION DES RESULTATS	64
3.2. ANALYSE DE QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS	66
CONCLUSION.....	86
BIBLIOGRAPHIES.....	90
ANNEXES.....	94
RESUME.....	104

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°1 : la grille d'observation des apprenants.....	P38
Tableau N°2 : la grille d'observation des enseignants	P41
Tableau N°3 : critère n°1 : la compréhension des consignes scolaire	P50
Tableau N°4 : critère n°2 : l'apprenant participe s'il n'a pas compris le vocabulaire utilisé dans les consignes.....	P51
Tableau N°5 critère n°3 : l'apprenant donne la priorité au verbe introducteur	P53
Tableau N° 6 critère n°4 : l'apprenant a des difficultés de relier la consigne avec la leçon	P54
Tableau N°7 critère n°5 : l'apprenant identifie les mots clés de la consigne	P55
Tableau N° 8 critère n°6 : l'apprenant utilise des synonymes en langue maternelle pour comprendre la consigne.....	P56
Tableau N° 9 critère n°7 : l'apprenant consulte un dictionnaire en cas des termes inconnus.....	P57
Tableau N° 10 critère n°8 : l'apprenant survole les consignes et prendre peu d'indices.....	P58
Tableau N° 11 critère n°9 : l'apprenant lit (lecture hâtive) sans prendre le temps de relire la consigne.....	P59
Tableau N° 12 critère n°10 : l'apprenant suit les étapes de la consigne de manière séquentielle.....	P60
Tableau N° 13 critère n°11 : l'apprenant bloque sur des mots inhabituels et sur la complexité des consignes.....	P61
Tableau N° 14 critère n°12 : l'apprenant demande l'aide auprès de ses camarades ou de l'enseignant.....	P62
Tableau N° 15 : le sexe des enseignants	P66

Tableau N° 16 : Le diplôme obtenu	P67
Tableau N° 17 : Maîtrise de la compréhension des consignes écrites chez les apprenants	P68
Tableau N°18 : les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la réalisation des consignes écrites.....	P69
Tableau N°19 : les réactions des élèves quand ils ne comprennent pas les consignes	P70
Tableau N°20 : l'explication des consignes écrites aux élèves	P71
Tableau N°21 : la reformulation des consignes aux apprenants	P73
Tableau N°22 : la consigne gestuelle pour faciliter la compréhension.....	P74
Tableau N°23 : l'usage des illustrations ou schéma pour accompagner les consignes écrites	P76
Tableau N°24 : les formes de consignes utilisé pour aider les apprenants à réaliser la tâche	P77
Tableau N°25 : la variation des énoncés en utilisant différentes fonctions de consigne	P79
Tableau N°26 : les consignes provenant du manuel scolaire.....	P81
Tableau N°27 : l'évaluation de la clarté de consignes présentées dans le manuel scolaire.....	P82

LISTE DES FIGURES

Figure 01 : la compréhension des consignes	P51
Figure 02 : la participation des apprenants s'ils n'ont pas compris le vocabulaire utilisé dans les consignes.....	P52
Figure 03 : la priorité au verbe introducteur.....	P53
Figure 04 : les difficultés de relire la consigne avec la leçon	P54
Figure 05 : l'identification des mots clés de la consigne	P55
Figure 06 : l'utilisation des synonymes en langue maternelle pour comprendre la consigne.....	P56
Figure 07 : la consultation d'un dictionnaire en cas des termes inconnus.....	P57
Figure 08 : le survole des consignes et la négligence des indices.....	P58

Figure 09 : lecture hâtive sans prendre le temps de relire la consigne	P60
Figure 10 : le suivi séquentiel des étapes de la consigne	P61
Figure 11 : le blocage sur les mots inhabituels et la complexité des consignes.....	P62
Figure 12 : la demande de l'aide auprès de ses camarades ou de l'enseignant	P63
Figure 13 : le sexe des enseignants.....	P66
Figure 14 : la nature de diplôme	P67
Figure 15 : la maîtrise de la compréhension des consignes écrites chez les apprenants.....	P68
Figure 16 : les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la réalisation des consignes écrites.....	P69
Figure 17 : les réactions des élèves face à la non-compréhension des consignes scolaires.....	P70
Figure 18 : la pratique d'explication des consignes écrites aux élèves sans qu'ils ne demandent pas l'aide.....	P72
Figure 19 : la reformulation des consignes scolaires aux élèves	P74
Figure 20 : l'utilisation des gestes pour renforcer la compréhension des consignes scolaires.....	P75
Figure 21 : l'intégration d'illustrations et de schémas pour enrichir les consignes écrites.....	P76
Figure 22 : les formes de consignes utilisées pour aider les apprenants à réaliser la tâche	P78
Figure 23 : la variation des énoncés à travers différentes fonctions de consigne.....	P80
Figure 24 : l'usage régulier des consignes issues du manuel scolaire	P81
Figure 25 : l'évaluation de la clarté de consignes présentées dans le manuel scolaire.....	P83

Introduction

La réussite scolaire dépend de nombreux facteurs, dont l'un des plus cruciaux est la capacité des élèves à comprendre et à suivre les consignes scolaires. Ces consignes, qui servent de feuille de route pour les tâches et les activités d'apprentissage, jouent un rôle essentiel dans la communication des objectifs pédagogiques et des attentes aux élèves. La compréhension écrite est une compétence fondamentale pour la réussite scolaire. Elle permet aux élèves d'accéder à l'information, de la traiter et de l'utiliser à différentes fins.

Pour certains, une consigne est un simple ordre donné pour effectuer le travail ; c'est-à-dire la consigne doit être donc plus qu'une incitation à l'action ; elle doit la guider tout en précisant les moyens et les conditions de l'exécution de la tâche ciblée.

Cependant, de nombreux élèves en Algérie, en particulier dans le contexte du primaire, éprouvent des difficultés à saisir pleinement le sens des consignes, ce qui peut entraver considérablement leur apprentissage et leur engagement. Pour remédier à cette situation, il est essentiel de mettre en place des stratégies d'enseignement et d'évaluation efficaces qui favorisent la compréhension des consignes et la métacognition des élèves. L'enseignant a un rôle essentiel par rapport aux consignes scolaires pour la réussite académique. Il doit être attentif à la formulation des consignes, car elles guident les élèves dans leur processus d'apprentissage.

La compréhension des consignes peut être un défi pour les enseignants et les élèves, et les différents types de consignes ne mènent pas nécessairement au même taux de réussite dans l'achèvement des tâches. Au niveau primaire, le rôle de l'enseignant dans l'enseignement de tous les sujets du programme scolaire est un avantage pour la compréhension des consignes. En effet, il est plus facile pour lui de créer un lien et une continuité d'apprentissage liés à la consigne tout au long des différents sujets qu'il enseigne. La compréhension de la consigne peut faire l'objet d'un travail progressif tout au long de l'année et dans tous les sujets enseignés. Cela permet à l'élève de devenir de plus en plus autonome face à la consigne.

Nous avons choisi ce thème pour des raisons à la fois personnelles et professionnelles. D'abord personnelles, en tant qu'apprenants, nous avons été confrontés à la situation de l'incompréhension des consignes car depuis le cycle primaire, nous avons le considéré comme un grand obstacle pour une bonne résultats et réussite scolaire.

Ensuite professionnelles, dans notre période de stage nous avons pu vivre une expérience dans un établissement scolaire où nous avons pu observer les difficultés qui pourraient entraver la

compréhension des consignes par les apprenants, c'est pour ça nous avons trouvé que ce thème est important à explorer car il peut nous aider comme futurs enseignants, à identifier les causes profondes de ce défi et à développer des stratégies efficaces pour soutenir les élèves.

A ce propos, notre sujet porte sur la problématique suivante :

Quelles sont les principales difficultés de compréhension des consignes scolaires au niveau de la compréhension de l'écrit rencontrées par les élèves en classe de la 4^{ème} année du cycle primaire, et comment les enseignants peuvent-ils les surmonter pour favoriser une meilleure réussite académique ?

Pour répondre à la problématique posée nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- L'apprenant de la 4^{ème} année primaire a un vocabulaire limité, ce qui peut compliquer la compréhension des consignes.
- Les consignes peuvent-être basées sur des situations où des concepts qui ne sont pas familiers aux apprenants, ce qui rend la compréhension plus difficile.
- L'utilisation d'images, de schémas ou de gestes peut aider les élèves à mieux comprendre les consignes.

Et pour cela nos objectifs de recherche sont :

- Explorer les difficultés de la compréhension des consignes scolaires dans les activités de la compréhension de l'écrit.
- Explorer les stratégies pédagogiques et les approches d'enseignement qui peuvent aider à surmonter ces obstacles et améliorer la compréhension des consignes.
- Evaluer l'efficacité d'illustrations (image, geste, schéma) dans l'amélioration de la compréhension des consignes.

Alors notre thème s'inscrit dans le champ de la didactique dont l'intitulé est « **les difficultés de la compréhension des consignes scolaires de la compréhension écrite** ».

Pour cela, nous avons choisi de nous concentrer sur la 4^{ème} année du cycle primaire, car elle représente une étape cruciale. En effet, cette année précède l'examen de cinquième année et doit donc offrir aux élèves les fondements solides de la langue étrangère (FLE) nécessaires pour réussir cet examen et progresser vers le niveau suivant.

Pour garantir la fiabilité et la précision de nos résultats tout en vérifiant nos hypothèses, nous prévoyons d'utiliser deux grilles d'observations (une pour les enseignants et une autre pour les apprenants) ainsi qu'un questionnaire lors de notre enquête sur le terrain.

Ainsi, nous partageons les questionnaires aux enseignants de la 4^{ème} année primaire via les réseaux sociaux, tout en optant pour une approche expérimentale basée sur une démarche analytique.

Notre travail de recherche se compose de trois chapitres :

Dans le premier chapitre, intitulé « les fondements conceptuels de la compréhension des consignes scolaires », nous entamerons une exploration approfondie des concepts fondamentaux qui sous-tendent la compréhension des consignes en milieu scolaire. Ce chapitre servira de socle théorique pour notre recherche en mettant en lumière les principes et les théories qui guident notre étude.

- Le premier titre de ce chapitre, « la consigne et ses notions », constituera une étape essentielle dans cette démarche. Nous commencerons par examiner de près le concept de consigne dans sa diversité, en définissant ses différentes formes et en analysant ses fonctions variées au sein du processus éducatif. Nous explorons également les différentes notions associées à la consigne, telles que la clarté, la pertinence et la complexité, afin de mieux comprendre leur impact sur la façon dont les consignes sont perçues et exécutées par les apprenants.

- Le deuxième titre, « enseignant, apprenants, la consigne : quelle relation ? », notre attention sera dirigée vers l'interaction entre l'enseignant, les apprenants, et la consigne. Nous mettrons l'accent sur le rôle crucial de l'enseignant dans le processus de compréhension et d'exécution des consignes, en examinant ses pratiques et les théories qui les sous-tendent. Nous identifierons également les difficultés auxquelles les apprenants peuvent être confrontés dans la compréhension et la mise en œuvre des consignes, tout en explorant le rôle essentiel de l'enseignant dans la résolution de ces obstacles.

Dans notre chapitre méthodologique, nous avons d'abord décrit le lieu de notre étude, qui est l'école primaire « Saidi Abd el Kader » située à la rocade de Tlemcen. Nous avons ensuite présenté notre échantillon, composé de 25 participants et 34 réponses au questionnaire que nous avons collectés. Pour notre travail, nous avons opté pour une approche mixte, alliant une méthodologie qualitative à travers un questionnaire adressé aux enseignants

de cycle primaire, à une approche quantitative reposant sur deux grilles : une pour l'enseignante de classe et l'autre pour les apprenants.

Dans le troisième chapitre, nous plongerons dans l'analyse approfondie des données que nous avons recueillies au cours de notre expérimentation. Tout d'abord, nous avons analysé et interprété le texte utilisé par l'enseignante dans notre étude (l'étude de vocabulaire utilisé/ la cohérence/ le thème...) avec les consignes posées (étude les types des consignes/ leur fonction/le vocabulaire utilisé...) et l'analyse des activités liées avec le texte. Ensuite, nous nous concentrerons sur les difficultés rencontrées par les apprenants en analysant la grille d'observation des apprenants. Nous identifierons les obstacles spécifiques qui ont entravé leur progression académique et leur compréhension des sujets abordés en classe. Nous passerons en revue les réponses aux activités déjà fournies aux élèves, évaluant leur niveau de compréhension, leur engagement avec les tâches proposées, ainsi que toute tendance ou motif émergeant dans leurs réponses. Cette analyse nous fournira des informations précieuses sur l'efficacité des activités pédagogiques mises en place et sur la manière dont elles ont été perçues par les apprenants. Elle nous aidera à déterminer les domaines où des interventions pédagogiques supplémentaires pourraient être nécessaires pour soutenir les élèves dans leur apprentissage. Après, nous examinerons attentivement les pratiques enseignantes en classe avec la grille d'observation visée à l'enseignante, en observant de près les méthodes pédagogiques utilisées, les interactions entre l'enseignant et les élèves, ainsi que la manière dont le contenu est présenté et expliqué. Cette analyse nous permettra de comprendre l'impact des pratiques enseignantes sur l'apprentissage des élèves de la 4^{ème} année primaire. Enfin, nous analyserons les réponses des enseignants sur le questionnaire destiné à assurer les résultats obtenus. En combinant ces différentes analyses, nous serons en mesure de tirer des conclusions éclairées sur les pratiques d'enseignement, les besoins des élèves et les ajustements potentiels à apporter pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte de la 4^{ème} année du cycle primaire.

Notre recherche se terminera par une conclusion qui résumera les résultats obtenus et vérifierons si les hypothèses précédemment formulées sont confirmées ou infirmées.

Chapitre I

Les fondements conceptuels de la compréhension des consignes scolaires

Suite à nos lectures, nous avons constaté que les consignes scolaires représentent des instructions cruciales, souvent sous la forme de phrases ou de textes, servant de point de départ pour toutes les activités académiques. Cependant, de nombreux élèves éprouvent des difficultés à saisir ces consignes, ce qui peut entraîner des résultats défavorables. Ainsi, il devient essentiel de fournir une compréhension précise des principaux concepts abordés dans notre mémoire. Ce chapitre nous amène à poser la question fondamentale : qu'est-ce qu'une consigne scolaire ? Nous explorerons ses différentes définitions, ses divers types, ses formes, et tout ce qui est en relation avec ce concept. Enfin, nous examinerons son rôle dans le programme de la 4^{ème} AP.

1-Différentes définitions de la consigne

Pour approfondir notre compréhension de la notion de consigne, nous avons consulté plusieurs sources :

1.1 Selon les dictionnaires

Selon le dictionnaire Larousse, la consigne est définie comme une instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter » (2004, p.88).

Selon le dictionnaire de Robert, est définie la consigne comme « instruction stricte. » (2005, p.85).

1.1.1. Selon le Dictionnaire de Pédagogie (1996), Bordas ¹

La définition pédagogique donnée dans le Dictionnaire de Pédagogie (1996, p.90) apporte un sens assez large du terme « consigne » et nous permet de comprendre la notion de « consigne », une notion qui peut apparaître complexe lors de sa mise en pratique.

Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves des indications qui lui permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de tâche, moyen à utiliser, organisation (en particulier le temps imparti), etc.

¹ - la définition de "Bordas" se réfère à une maison d'édition française de manuels scolaires et de dictionnaires.

Les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ. Il est d'abord indispensable, même si cela peut paraître évident de vérifier que les enfants ont bien entendu ce que l'enseignant a demandé. Il faut également s'assurer qu'ils sont bien connus des élèves. Un grand danger en effet serait qu'ils n'effectuent pas correctement la tâche demandée uniquement parce qu'ils n'auraient pas compris ce qui était attendu d'eux. La qualité du travail s'en trouverait compromise et toute évaluation bien sûr faussée.

La répétition de la consigne par un ou plusieurs enfants, son explication par d'autres, la reprise par le professeur, voire au moyen d'un premier exemple sont donc essentielles.

1.1.2. Selon le dictionnaire de pédagogie (2010, p.15)

Olivier Maulini le rejoint sur cette idée en disant que « la consigne est le dernier mot de l'enseignant. »

1.1.3. Selon le dictionnaire de Pédagogie et de l'éducation (2007, p.72-73) Bordas

Quant à lui nous donne une définition similaire mais un peu plus complète selon laquelle :

« La consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. »

La création d'une consigne de travail requiert une attention méticuleuse, car la qualité de celle-ci influe en partie sur la qualité du travail réalisé. De surcroît, une même consigne peut être interprétée de diverses manières par différents individus : la lecture d'une consigne mobilise des processus de compréhension et d'interprétation, permettant à chacun de construire sa propre représentation de la tâche ou de l'objectif à atteindre. Si une personne ne comprend pas correctement ce qu'elle doit faire, elle ne pourra pas accomplir la tâche correctement. La question de comprendre les instructions est très importante pour les psychologues qui étudient comment notre esprit fonctionne. Pour être sûr qu'une instruction est claire, il faut se poser plusieurs questions : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ? Jusqu'à quand ? Et pour vérifier qu'une instruction a été bien comprise, il faut demander à la personne de la reformuler, peut être plusieurs fois. C'est important d'avoir des retours pour bien communiquer. Si c'est une instruction pour un travail écrit, la meilleure façon de vérifier si elle bien comprise, c'est de la tester en pratiquant (et ensuite, analyser comment les gens l'ont interprétée).

1.1.4. Selon le dictionnaire de pédagogie et de l'éducation (2007, p. 72-73)

Arénilla, Gossot, Rolland, Roussel²

Il apporte une dimension supplémentaire à la définition de la consigne en expliquant qu'elle sert à : « (...) donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé. »

Cette définition vient en complément de celle présentée dans l'article intitulé « **Travailler la compréhension de consignes** » disponible sur le site internet Eduscol³ :

Au-delà d'être simplement une instruction, une consigne fournit des informations essentielles permettant à l'élève de comprendre les objectifs de la tâche, d'anticiper les résultats, de planifier ses actions à venir et de tenir compte des conditions requises pour réaliser la tâche. Dans le contexte scolaire, la consigne joue plusieurs rôles : elle guide l'élève dans son apprentissage, favorise sa progression, lui permet de s'évaluer, et l'engage activement tout en stimulant son attention.

1.2. Selon les auteurs

Jean-Michel Zakhartchouk³, pédagogue et rédacteur aux Cahiers pédagogiques, propose quant à lui une signification très large de la consigne scolaire en la définissant comme :

« Devoirs, examens, questionnaires, tests : tout cela en matière scolaire est d'abord affaire de consigne, (...). » (p.3, 1987).

« Un exercice scolaire est un texte injonctif, qui demande de la part de l'élève de procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir au résultat souhaité. Cela permet de vérifier : qu'il a acquis une (des) connaissances(s) ; qu'il maîtrise un (des) savoir-faire qu'il est capable de transférer dans une situation nouvelle. » (p.22, 1999).

« Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche. Autrement dit, la consigne est un « type de discours d'incitation de l'action. » (p.215, 1987).

² _ Arénilla, Gossot, Rolland et Roussel sont des auteurs connus pour leur travail en pédagogie. Ils sont associés au « Dictionnaire de pédagogie. »

³ _ Jean Michel Zakhartchouk, pédagogue et rédacteur aux Cahiers Pédagogiques. L'auteur de plusieurs ouvrages pédagogiques dont « comprendre les énoncés et les consignes. »

La consigne est aussi « s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage [...] » (Zakhartchouk, 1999, p. 18).

Zakhartchouk (2010, p.10) donne aussi une définition que « 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. »

Pour Mettoudi et Yaiche ⁴ dans Travailler avec méthode (1996, ibid., p.22) définissent la consigne comme :

« C'est une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercices du fichier [...] le concepteur de l'exercice s'adresse directement à l'élève par l'intermédiaire de la consigne il donne le plus souvent un ordre qui a pour seul but de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail. » (Ibid., p. 22).

Marie Thérèse Zerbato-Poudou ⁵ (2001, p.115-117) a une définition plus exhaustive de la consigne.

« (...) Porteuse d'informations permettant au sujet de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. »

Chaduc, Larralde, De Mecquenem⁶ (2001, p.49) dans l'ouvrage « **les grandes notions de pédagogie** » décrit la consigne comme « un syntagme propre à la communication pédagogique. »

D'après notre recherche et tous ces différentes définitions, nous avons définir la consigne scolaire comme :

La consigne scolaire est une déclaration, une phrase, un texte ou une image qui guide les élèves dans l'accomplissement d'une tâche ou d'une action spécifique. Il peut être exprimé

⁴ _ Chental Mettoudi et Alain Yaiche sont les auteurs de l'ouvrage « travailler avec méthode », publié en 1996. Cet ouvrage de pédagogie pratique propose « quelques éléments théoriques et des conseils, de nombreuses situations de travail, un référentiel détaillé d'objectifs » pour aider les élèves.

⁵ _ Marie-Thérèse Zerbato-Poudou est une experte en éducation maternelle qui a étudié en détail la question des consignes et de la compréhension des tâches scolaires par les jeunes élèves.

⁶ _ Chaduc, Larralde et De Mecquenem sont Les auteurs de l'ouvrage "Les grandes notions de pédagogie", une référence importante dans Le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants.

sous forme de phrases impératives, d'infinitifs, de futur simple, de futur proche, de phrases interrogatives, etc. Si elle n'est pas comprise, cela peut entraîner des tâches non réalisées, des chuchotements, des demandes d'explications, une exécution incorrecte des tâches, des discussions avec les voisins, etc. Les consignes scolaires contiennent également des informations pour aider les élèves à visualiser le but d'une tâche, à prévoir et à planifier la suite des actions à réaliser et à considérer les conditions de réalisation.

2. La différence entre question et consigne

2.1. Question

Une phrase interrogative est une question posée sous forme de phrase, se terminant toujours par un point d'interrogation (?). Elle vise à obtenir des informations précises. Trois éléments permettent de reconnaître une phrase interrogative :

- Le verbe et son sujet sont souvent inversés par rapport à l'ordre habituel dans une phrase déclarative. Cette inversion du verbe et du sujet peut se faire de deux façons :
- Si le sujet est un pronom, il est placé après le verbe et relié à celui-ci par un trait d'union (par exemple : as-tu fini ton devoir ?).
- Si le sujet est un nom, il reste à sa place et un pronom de la 3^{ème} personne correspondant (il, elle, ils, elles) est inséré après le verbe, puis inversé (par exemple : le résultat de l'examen était-il conforme à tes attentes ?).
- Des mots ou groupes de mots interrogatifs, généralement placés en début de phrase, précisent le type d'information recherchée (par exemple : Qui ? Quand ? Pourquoi ?...).

2.2. Consigne

Une consigne est une phrase qui a pour but de nous faire réaliser une tâche ou un travail spécifique. On la repère en notant que le verbe principal est souvent conjugué à l'impératif ou, plus rarement, à l'infinitif. Parfois, les consignes peuvent également utiliser le futur de l'indicatif dans le verbe principal. Il est important de noter que les consignes ne sont jamais formulées sous forme interrogative.

Relevez et analysez les principales figures de style.

Relever et analyser les principales figures de style.

Vous relèverez et analyserez les principales figures de style.

3. Typologie de la consigne :

3.1. Les formes de consigne scolaire :

En tant que futures enseignantes, il est essentiel de bien comprendre les différents types de consignes scolaires afin de les formuler de manière appropriée. Cela implique de les adapter aux objectifs d'apprentissage et au niveau des apprenants, afin de s'assurer que les tâches assignées sont effectuées de manière efficace.

3.1.1. Les consignes orales

Tout au long de la journée l'enseignant adopte fréquemment dans l'école primaire. Celles-ci ne se limitent pas aux seules situations d'apprentissage, mais gérer l'organisation du travail et le comportement des élèves, comme par exemple, l'enseignant peut donner la consigne orale suivante : « Rangez vos Cahiers ».

3.1.2. Les consignes écrites

Elles sont davantage utilisées dans les exercices de recherche, d'application et d'évaluation. Les consignes écrites permettent l'utilisation de supports variés tels que : les tableaux, les affiches ou les fiches d'exercices. L'avantage des consignes écrites est qu'elles restent accessibles aux élèves tout au long de la tâche demandée.

3.1.3. Les consignes gestuelles

Elles sont un outil efficace utilisé dans les séances de musique pour communiquer les attentes du maître aux apprenants. Nous prenons l'exemple : lorsque le maître lève la main l'élève chante à haute voix. Au début de l'apprentissage du français, ces gestes visuels aident à clarifier les instructions et à réduire l'utilisation de la langue maternelle.

3.1.4. Consignes ouvertes/fermées

Les consignes ouvertes également désignées comme « consigne à guidage faible », offrent aux élèves une grande liberté et autonomie lors de l'exécution de la tâche. Elles laissent une part d'implicite et ne dictent pas la manière de procéder, encourageant ainsi la réflexion et l'exploration de différentes solutions par les élèves. Ces consignes favorisent l'émergence de diverses approches et perspectives chez les élèves. A l'inverse, les consignes fermées offrent un guidage plus strict. Elles sont extrêmement détaillées, fournissant des explications et des instructions précises sur la manière de procéder. Ces consignes limitent les réponses possibles et ne laissent que peu de place à l'expression personnelle. Bien qu'elles puissent être rassurantes pour les élèves en difficultés, il est important de ne pas les utiliser de manière exclusive, car cela pourrait encourager une simple exécution sans réflexion critique.

3.1.5. Consignes simples/complexes

Une consigne simple consiste en une unique instruction, qui peut toutefois être exigeante à exécuter. Par opposition, une consigne complexe requiert l'accomplissement de plusieurs actions, qui bien que non nécessairement compliquées, peuvent entraîner des oublis ou des confusions.

3.1.6. Les consignes courtes / longues

Les enseignants pensent souvent qu'une bonne consigne doit être courte et concise, dans le but d'éviter toute confusion chez les apprenants lors de compréhension. C'est ce qu'on appelle « la consigne courte ». Cependant, cette approche peut s'avérer limitée. D'un autre côté, la consigne longue peut sembler plus complexe, car elle inclut généralement plusieurs éléments qui nécessitent une grande concentration et des efforts supplémentaires de la part de l'apprenant. Cependant, lorsqu'elles sont bien rédigées, les consignes longues peuvent être plus précises et détaillées, permettant ainsi une meilleure compréhension de la tâche à effectuer.

3.1.7. Les consignes Q. C. M

Abréviation de questionnaire à choix multiple, Dans l'enseignement, c'est un procédé d'évaluation dans lequel sont proposées plusieurs réponses pour chaque consigne. Une ou plusieurs de ces propositions de réponse sont correctes, Les autres sont des réponses erronées. Nous devons proposer au moins quatre options pour éviter le choix au hasard. Il permet une évaluation rapide des connaissances et de développer le niveau cognitif (l'analyse, la synthèse,) des apprenants. Le QCM fournie aux enseignants une correction (automatique, objective,), ainsi pour ne pas fatiguer l'intelligence des apprenants, il les pose des consignes-questions doivent comporter pour chacune d'elles une seule problématique.

3.2. Les fonctions de la consigne scolaire

Les consignes scolaires remplissent différentes fonctions dans le contexte éducatif :

3.2.1. Les consignes - but

Ce sont des consignes fixent l'objectif à atteindre, par exemple « Imagine une suite à cette histoire. ». Ces consignes sont très répandues, l'élève sait clairement ce qu'il doit faire.

3.2.2. Les consignes - procédure

C'est des consignes indiquent la démarche à suivre pour parvenir à l'objectif, comme « Entourer les pronoms dans le texte ». Elles guident l'élève dans le processus.

3.2.3. Les consignes – guidage

Elles attirent l'attention de l'élève sur un point particulier, sans lui donner de tâche à effectuer, comme « Relis le texte avant de répondre. », « Observe attentivement. ». L'élève n'est pas mis en activité par de telles consignes.

3.2.4. Les consignes-critère

Elles définissent les critères de réussite d'un travail, en décomposent le but à atteindre en donnant une description du produit fini. Par exemple : « Réponds en faisant des phrases ». Elles précisent la forme attendue de la réponse.

4. La présentation du programme de français en Algérie :

Le programme de la 4^{ème} année de primaire (4AP) en français en Algérie vise à renforcer les compétences acquises par les élèves de 9/10 ans et à assurer la continuité du programme de 3^e année primaire, qui constitue le socle des apprentissages premiers. Le programme s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative et se concentre sur le développement des compétences en lecture, écriture, grammaire, conjugaison, orthographe, compréhension et expression orale. Cependant, il est important de noter que les autorités algériennes ont récemment demandé aux établissements scolaires privés de ne plus enseigner le programme français aux élèves, mettant fin à la pratique du "double programme" qui permettait aux élèves de suivre à la fois le programme algérien et le programme français. Les établissements concernés sont tenus de renoncer aux programmes français, et les élèves sont soit déscolarisés, avec organisation des cours en Visio par leur établissement, soit restent scolarisés pour le programme algérien et s'organisent pour des cours particuliers relatifs au programme.

4.1. La consigne dans le programme du français 4^{ème} AP en Algérie

Nous allons nous concentrer dans ce titre sur la consigne dans le cahier d'activités de la 4^{ème} année primaire. Ce cahier appartient à la deuxième édition du manuel édité par L'ONPS, rédigé par des enseignants et des inspecteurs de français, sa première parution remontant à 2017. Il comporte 104 pages, se divisant en trois projets qui se subdivisent en séquences, chaque projet comprenant trois séquences. Ce manuel est remarquablement enrichi, proposant une diversité d'activités accompagnées d'illustrations, avec des instructions de diverses natures. Elles se répartissent entre les instructions liées à l'étude de points grammaticaux et celles liées aux textes fournis. Les concepteurs ont également utilisé de nombreux verbes variables tels que "j'écris, je complète..."

4.2. Présentation et Objectifs de la compréhension écrite

L'objectif principal de l'enseignement de la compréhension écrite en français langue étrangère (FLE) est de guider les apprenants vers une meilleure compréhension des textes, en les préparant à lire et à comprendre une variété de documents écrits. Plutôt que de viser une compréhension instantanée, la priorité est de familiariser les apprenants avec des stratégies de

lecture qui leur donneront envie de lire spontanément en français, que ce soit un journal ou un livre. Cette approche progressive leur permet d'acquérir progressivement les compétences nécessaires pour s'adapter et progresser dans des contextes de lecture authentique. La compréhension écrite en FLE se décline en plusieurs niveaux :

Niveaux de base : saisir l'information explicite d'un écrit.

Niveau intermédiaire : reconstituer l'organisation explicite d'un document.

Niveaux approfondi : découvrir l'implicite d'un document écrit.

Des activités régulières pour développer des réflexes. Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement afin de pousser les apprenants à acquérir des réflexes qui aident à la compréhension. En situation, l'apprenant doit être capable de :

- Comprendre de qui ou de quoi on parle.
- Tirer les informations ponctuelles.
- Retrouver les enchaînements logiques de l'écrit.
- Maîtriser les règles principales du code écrit.
- Dégager le présupposé d'un énoncé, une fois qu'il acquies une très bonne connaissance de la langue.

Au cours de ce chapitre conceptuel, nous avons donné divers concepts fondamentaux. Nous avons commencé par définition de la consigne de manière générale, puis nous avons orienté notre réflexion vers le domaine scolaire, abordant la consigne scolaire et explicitant ses diverses formes et fonctions, et nous parlons aussi sur la différence entre consigne et question. En conclusion, nous sommes donnés une idée générale sur le programme de quatrième année primaire. Ainsi, nous avons examiné telle qu'elle se présente dans le programme et une petite définition de la compréhension écrite.

2. Enseignant /apprenant /consigne

Qu'elle relation ?

Pendant l'apprentissage, les consignes données par l'enseignant peuvent avoir un impact sur le travail de l'apprenant, pouvant entraîner une mauvaise compréhension de la tâche ou des difficultés d'exécution. Il est donc essentiel que l'enseignant prenne conscience des difficultés rencontrées par les apprenants et adapte le niveau des consignes en fonction de leurs besoins et de leur niveau. Ainsi, l'enseignant doit aider les apprenants en reformulant les consignes pour éviter toute ambiguïté.

Pour cela dans ce deuxième chapitre, nous allons aborder les raisons de la mauvaise compréhension des consignes par les apprenants, telles que le vocabulaire, et le blocage. Il se penchera également sur le rôle de l'enseignant et sa responsabilité dans la compréhension des consignes et sa relation avec les apprenants, et les stratégies pédagogiques qu'il utilise pour aider les élèves à comprendre.

1. Les obstacles qui entravent la compréhension des consignes par l'apprenant

La compréhension des consignes peut poser des défis aux enfants, en particulier à ceux présentant des troubles de langage.

1.1 Les problèmes liés à la consigne elle-même, remédiations

Il est crucial de prendre conscience que les enfants en primaire n'ont pas encore acquis le même niveau de vocabulaire que les adultes. Par conséquent, il est essentiel d'adapter le langage et le vocabulaire utilisés dans les consignes afin de ne pas décourager les élèves et de faciliter la compréhension de la tâche à accomplir.

1.1.1. Les difficultés relatives à la syntaxe

Les apprenants rencontrent également des difficultés syntaxiques qui peuvent affecter leur compréhension des consignes. En effet, une compréhension limitée de certaines compétences linguistiques peut rendre difficile la saisie des structures syntaxiques, en particulier des phrases complexes avec plusieurs verbes. Cette limitation dans la maîtrise du langage peut donc entraver la reconnaissance des schémas de phrases.

1.1.2 Les difficultés liées au vocabulaire employé

La compréhension des consignes peut être compromise par le vocabulaire utilisé, qui représente un défi majeur pour la plupart des apprenants lors des activités rédactionnelles. En effet, le vocabulaire maîtrisé par les élèves est généralement limité, ce qui est normal car il s'agit d'une langue étrangère. Lorsqu'un apprenant est confronté à un langage plus complexe que ses capacités langagières, il peut avoir du mal à décoder et comprendre la consigne. Le

vocabulaire trop compliqué, ambigu, et difficile peut empêcher une bonne compréhension des consignes. De plus, il existe des termes polysémiques qui ont plusieurs sens et peuvent varier en fonction du contexte, ce qui peut causer de la confusion. Ces termes peuvent également poser un conflit cognitif pour l'apprenant, qui doit déterminer ce qu'il sait déjà sur ces termes et sur ce qui est attendu de lui dans la tâche. En outre, la consigne elle-même peut être source de difficulté. En conséquence, la mission de l'enseignant n'est pas simple, car l'activité rédactionnelle implique plus que la simple transcription de l'oral.

La formulation des consignes a un impact important sur la réussite des élèves. Certaines difficultés rencontrées par les élèves pour comprendre et s'approprier les consignes sont :

- Etre capable de lire seul une consigne usuelle visant une tâche à effectuer.
- Adopter de stratégie de lecture adéquate.
- Connaitre les outils linguistiques spécifiques aux consignes : système des temps (impératif, infinitif, futur), rôle des liens logiques, sens de la ponctuation.
- Etre capable de reformuler la consigne.
- Identifier l'énonciation spécifique aux consignes, la structure de base et les informations essentielles (identification du verbe, de l'objet à traiter) et les indicateurs d'étapes de la tâche (connecteurs).
- Distinction du lexique scolaire.
- Distinguer le lexique scolaire employé dans les consignes selon sa fonction :
- Les verbes renvoyant à des gestes graphiques : souligner, relier, encadrer, compléter, etc.
- Les verbes renvoyant à des opérations mentales : justifier, classer, observer.
- Les verbes renvoyant à des conduites langagières : écrire, désigner, expliquer, etc.
- Mise en œuvre de la consigne.
- Anticiper et expliciter l'action finale attendue.
- Réfléchir avant d'agir ; accepter la demande.
- Évaluer si la consigne a été exécutée.

Après avoir énuméré certaines difficultés rencontrées par les élèves, nous allons maintenant nous intéresser aux problèmes directement liés à la consigne :

1.2. Problèmes rencontrés dans la compréhension des consignes, remédiations

Aux divers problèmes mentionnés précédemment, il convient d'en ajouter d'autres. Dans cette partie, nous venons donc nous efforcer de dresser une liste des difficultés rencontrées par les élèves et par les enseignants, afin, d'une part, d'en prendre conscience et de mieux les connaître pour d'autre part, tenter d'y remédier.

1.2.1 Problèmes liés aux comportements des élèves et remédiations :

1.2.1. Les élèves qui ne lisent pas bien la consigne :

Plusieurs problèmes peuvent expliquer pourquoi certains élèves ont du mal à comprendre les consignes :

Problème de lecture: L'élève n'est pas encore un lecteur expert et a du mal à déchiffrer la consigne, surtout si le texte présente des caractéristiques syntaxiques ou de ponctuation particulières. Il faut alors l'aider à décoder la consigne et s'assurer qu'il en a bien saisi le sens, par exemple en la lisant à haute voix ou en demandant à l'élève de la reformuler.

Impulsivité⁷: Certains élèves se lancent trop rapidement dans la tâche sans prendre le temps de lire attentivement la consigne dans son intégralité. Ils peuvent alors en négliger certains éléments importants. Il faut les encourager à ralentir, à relire la consigne et à bien l'analyser avant de se mettre au travail.

⁷ - L'impulsivité peut avoir diverses causes sous-jacentes, comme une hypersensibilité, des troubles anxieux ou de l'humeur, une prise de toxiques, la fatigue, l'intolérance à la frustration, ou encore des troubles de personnalité.

1.2.2. Les élèves en situation de blocage

Parfois, la consigne peut dérouter les élèves, notamment s'ils ne sont pas habitués à ce type d'exercice. Ils se retrouvent alors dans une situation de blocage, perturbés par la nouveauté, et n'arrivent pas à rattacher la tâche à effectuer. Cela peut générer du stress et les paralyser. Pour remédier à cela, il faut rassurer les élèves, les aider à accepter la nouveauté et leur montrer que les consignes ne sont pas des pièges. Il faut les encourager en leur expliquant qu'il est normal de se tromper et qu'on apprend de ses erreurs.

1.2.3. Les élèves qui manquent d'autonomie

Certains élèves ont du mal à suivre les consignes sans l'aide constante de l'enseignant. Ils manquent de confiance en eux, ont besoin de précisions supplémentaires et posent souvent des questions inutiles. Pour développer leur autonomie, des exercices peuvent les obliger à réfléchir par eux-mêmes avant de solliciter le professeur. Par exemple, imposer un temps de silence de 10 minutes après la distribution d'un travail, durant lequel les élèves lisent et réfléchissent aux consignes, avant de poser des questions organisées à tour de rôle. L'enseignant peut aussi renvoyer les questions aux élèves pour les amener à analyser eux-mêmes les consignes. Ces pratiques permettent de responsabiliser les élèves et de les rendre plus autonomes face aux consignes.

1.2.4. Les élèves qui n'anticipent pas sur la tâche à réaliser

Les élèves éprouvent souvent des difficultés à bien comprendre les consignes données en classe. Ils ont du mal à se représenter clairement ce qui leur est demandé, tant au niveau de la forme finale que doit prendre leur travail (présentation, longueur, etc.) qu'au niveau de la démarche intellectuelle à suivre et des stratégies à adopter (quel matériel utiliser, par exemple). S'ils ne perçoivent pas le sens de la consigne, comment peuvent-ils s'investir pleinement dans la tâche ?

En plus de ne pas se représenter le type de réponse attendue par l'enseignant, certains élèves peinent à identifier les savoirs à mobiliser pour répondre à une consigne précise. Ils ne parviennent pas à relier les consignes aux leçons antérieures et ne réalisent pas que la consigne s'inscrit dans un apprentissage, un cursus. La capacité à bien lire les consignes implique de savoir mobiliser ses connaissances passées.

Pour aider les élèves à mieux identifier la tâche demandée (souligner ou barrer ?), l'opération mentale nécessaire (classer ou comparer ?) et les connaissances à mobiliser, l'enseignant peut proposer divers exercices : retrouver la consigne adaptée à un exercice

donné, produire une consigne en fonction de certaines données, identifier le matériel ou les documents nécessaires pour réaliser un exercice, pointer l'intrus parmi deux exercices dont un seul est en lien avec la leçon, etc. Ces exercices amènent les élèves à réfléchir sur le sens même des consignes à l'école et sur leur finalité pédagogique et didactique.

La verbalisation est aussi un moyen d'aider les élèves à se représenter le travail demandé. On peut leur faire appel à leurs souvenirs ("n'as-tu pas déjà vu une consigne du même genre ? Que faut-il savoir pour répondre à cette question ?") Ou leur demander d'imaginer la copie achevée pour vérifier si ce qu'ils sont en train de faire y correspond. Ces questions développent leur capacité à planifier la tâche, à se la représenter mentalement et à anticiper sur le résultat attendu.

1.2.5. Les élèves qui ne repèrent pas la consigne

Les élèves peuvent parfois avoir du mal à identifier la consigne dans un énoncé lorsqu'elle n'est pas clairement séparée des autres informations. Cependant, des exercices de remédiation peuvent les aider à améliorer cette compétence en les sensibilisant à l'importance des consignes et en les encourageant à les repérer correctement. Ces exercices peuvent consister à demander aux élèves d'identifier les consignes parmi une série de phrases ou à leur faire relever toutes les consignes qu'ils rencontrent dans une situation donnée.

1.2.6. Les élèves qui ne relient pas les données à la consigne

Les élèves qui éprouvent des difficultés à relier les données d'un exercice à la consigne peuvent rencontrer des obstacles dans la résolution de problèmes. Ce problème peut résulter d'une mauvaise compréhension des informations fournies ou d'une incapacité à les appliquer correctement pour répondre à la consigne. Il est essentiel pour ces élèves de développer des compétences de discernement et de connexion entre les données requises et les instructions données.

Stratégies pour aider ces élèves :

Proposer des activités ciblées : L'enseignant peut concevoir des exercices qui mettent l'accent sur l'identification des données pertinentes. Par exemple, des tâches telles que "Trouve les données manquantes pour résoudre cet exercice" ou "Décompose l'énoncé étape par étape" peuvent aider à renforcer la capacité des élèves à repérer les informations essentielles.

Encourager la vigilance et l'attention : En incitant les élèves à être attentifs aux détails et à la logique des données présentées, on favorise le développement de bonnes habitudes de raisonnement et de résolution de problèmes.

Pratiquer la reformulation : Demander aux élèves de reformuler les énoncés ou les consignes peut les aider à clarifier leur compréhension et à mieux assimiler les informations requises pour répondre adéquatement.

En mettant en place ces stratégies et en offrant un soutien adapté, les élèves peuvent progresser dans leur capacité à relier efficacement les données à la consigne, améliorant ainsi leurs performances dans la résolution d'exercices et de problèmes.

1.2.7. Les élèves n'ont pas tous le même « profil pédagogique »

Certains apprenants ont une préférence pour l'information visuelle tandis que d'autres préfèrent l'information auditive, ce qui influence également leur compréhension des consignes. Pour les apprenants visuels, la formulation orale des consignes n'est pas suffisante ; ils ont besoin de les lire et de pouvoir les revoir. En revanche, les apprenants auditifs doivent entendre les consignes pour les assimiler et les reformuler. Les enseignants doivent donc adapter leur approche pédagogique en variant les consignes, les supports et les exercices, tout en fournissant un soutien supplémentaire selon les besoins des élèves. Les difficultés de compréhension des consignes sont souvent similaires aux difficultés de lecture de base, telles que le déchiffrage, le vocabulaire, la structure de la phrase, l'identification des mots-clés et des mots-outils, ainsi que la planification de la tâche. De plus, il peut y avoir un manque de connexion entre les informations fournies et les questions posées, ou entre l'exercice et le contenu enseigné.

2. Le rôle de l'enseignant dans la passation d'une consigne :

Dans l'enseignement moderne, l'enseignant n'est plus un simple détenteur du savoir, mais plutôt un guide qui accompagne les élèves dans leur apprentissage. Un élément crucial de ce rôle est la formulation et la transmission des consignes scolaires. Cette idée confirmée par **Zakhartchouk** (1999, p.27-28) : « aider l'élève à comprendre les consignes, ce sera tout autant l'outiller que de lui permettre d'effectuer son propre cheminement, (...) lui de donner plus de conscience de ce qu'il fait lorsqu'il apprend pour pouvoir ensuite, hors situation en dehors d'exemples types et des exercices d'application ou de remédiation, (...) ». »

La préparation des consignes est une étape clé pour l'enseignant. Il doit s'assurer que ces consignes soient claires, précises et accessibles à tous les élèves. Cela implique de les lire attentivement, de les reformuler si nécessaire et de les décortiquer pour en identifier les éléments clés.

La simple lecture de la consigne ne suffit pas. L'enseignant doit s'assurer que les élèves l'ont bien comprise en la reformulant avec des mots simples, en utilisant des exemples et en encourageant les questions. Il peut également mettre en place des activités pour illustrer la consigne et favoriser une compréhension active.

Au-delà de la simple compréhension de la consigne, l'enseignant doit également guider les élèves dans l'élaboration de stratégies d'apprentissage. Cela implique de leur apprendre à organiser leur travail, à identifier les ressources nécessaires et à gérer leur temps efficacement.

La maîtrise de la formulation et de la transmission des consignes est un processus continu qui nécessite une réflexion et une remise en question régulières de la part de l'enseignant. En s'adaptant aux besoins et aux styles d'apprentissage de ses élèves, il peut optimiser l'efficacité des consignes et favoriser la réussite de tous.

3. Le processus de l'élaboration d'une consigne

Le processus d'élaboration d'une consigne est complexe, nécessitant une attention particulière à l'élève. Les consignes doivent être claires, précises, et adaptées aux objectifs d'apprentissage. Il est crucial de structurer les consignes logiquement, en lien avec les compétences à évaluer. Le choix du type de consigne (organisationnelle, didactique, etc.) est aussi essentiel que sa formulation. Une consigne efficace est celle qui guide l'élève vers la compréhension de ce qui est attendu, favorisant sa réflexion et sa démarche, plutôt que la simple réalisation de la tâche.

4. Qu'est-ce que reformuler ?

Le verbe "reformuler" se compose de deux éléments : le préfixe "re-" qui indique une répétition, une nouvelle formulation. Le verbe "formuler" qui signifie exprimer, énoncer, exposer une idée. Ainsi, "reformuler" signifie :

Exprimer à nouveau, sous une nouvelle forme, une idée, un concept, une information qui a déjà été énoncé(e) précédemment.

Reformuler permet de présenter une même information de manière différente, avec d'autres mots, pour la rendre plus claire, plus compréhensible ou plus adaptée au contexte.

Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de **J. Dubois** (éd. Larousse, 1994, p.405) définit : « on appelle reformulation le comportement verbal par lequel, dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue. »

À cet égard, nous pouvons dire que la reformulation vise à clarifier, préciser ou simplifier une formulation initiale, sans en changer le sens fondamental.

Claudine Garcia-Debeanc⁸ (2006, p.111) de sa part, ajoute que « reformulation, reprise, répétition, restitution, paraphrase, autant de termes qui désignent les opérations discursives qui permettent de reprendre un énoncé pour produire un nouvel énoncé qui n'est ni tout à fait le même ni tout à fait un autre. » Pour elle, il s'agit plusieurs termes qui signifient approximativement la même chose. La reformulation consiste à exprimer une idée de manière différente tout en conservant le même sens. Cela inclut des actions telles que la répétition, la reprise, et la paraphrase, où l'on reformule un énoncé initial pour produire un nouvel énoncé avec une structure linguistique différente mais une signification similaire.

Quant à **Martinot**⁹ (1994, p.65) définit la reformulation comme : « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source. » Cela veut dire que la reformulation désigne le fait de reprendre partiellement un énoncé source différemment pour avoir un énoncé reformulé désignant la même chose.

À partir des définitions évoquées ci-dessus, nous pouvons définir la reformulation comme étant une pratique langagière, grâce à elle, nous pouvons reproduire à nouveau des idées et des informations de façon plus claire.

⁸ - Claudine Garcia-Debanc est une chercheuse et experte reconnue dans le domaine de la didactique, qui a contribué de manière significative à la compréhension des processus d'apprentissage et de transmission des consignes en milieu scolaire.

⁹ - Claire Martinot est une professeure de Linguistique à Sorbonne Université et à L'INSPÉ de l'académie de Paris. Ses travaux de recherche portent notamment sur la reformulation dans l'acquisition du langage chez les enfants.

4.1. La reformulation de la consigne scolaire

La consigne est un élément essentiel dans les activités scolaires. Toute consigne, qu'elle soit orale ou écrite, doit être bien comprise par les apprenants. Cependant, la majorité des apprenants n'arrivent souvent pas à bien assimiler ce que l'enseignant leur demande de faire. C'est pourquoi l'enseignant cherche toujours à trouver des techniques pour faire passer la consigne aux apprenants afin de s'assurer de leur bonne compréhension. En classe, l'enseignant reformule assez souvent ses propos lors de la présentation du cours. Cela lui permet de prendre conscience si son message, à travers telle ou telle consigne, est efficacement compris par ses apprenants ou non. Il peut ainsi ajuster les mauvaises interprétations de la consigne.

La reformulation de la consigne par l'enseignant vise donc à transmettre le sens correct de la tâche demandée aux apprenants. C'est un moyen essentiel pour s'assurer que les élèves ont bien saisi ce qu'on attend d'eux.

Cette forme de reformulation faite par l'enseignant est considérée selon **Maroni & Arcidiacono**¹⁰ (2010, N.P) comme **hétéro-reformulation**¹¹, notamment « Il s'agit d'hétéro-reformulations pour la plupart implicites, même si quelques fois elles sont explicites, quand le locuteur expert procède à une reformulation. »

Ainsi, **Clark et Chouinard**¹² (2000, p. 9-23) explique que l'utilisation du procédé de la reformulation par l'enseignant expert est très importante et primordiale, à savoir plusieurs moyens ont à mettre en disposition en incitant l'autre à se corriger (auto-reformulation sollicitée), en reformulant ses propos implicitement (hétéro-reformulation implicite), ou en reformulant explicitement « hétéro-reformulation explicite. »

¹⁰ - Maroni & Arcidiacono sont des chercheurs qui ont travaillé sur des sujets liés à la réparation conversationnelle au sein des familles italiennes, mettant en Lumière une pratique culturelle de socialisation. Leurs travaux ont exploré les dynamiques de la réparation conversationnelle et son rôle dans Les interactions familiales, notamment en Italie.

¹¹ - L'hétéro-reformulation est une stratégie de reformulation où le Locuteur co-élabore L'énoncé de son interlocuteur. C'est une forme de reformulation qui se distingue de L'auto-reformulation, où le locuteur réélabore son propre énoncé,

¹² - Clark et Chouinard ont étudié les énoncés enfantins et les reformulations adultes dans L'acquisition du langage, montrant comment les enfants utilisent les données présentées pour saisir les formes conventionnelles du langage qui les entoure.

Par ailleurs, l'enseignant, en tant que facilitateur de l'apprentissage, utilise la reformulation dans le sens où elle représente un étayage pour l'apprenant, selon **Le Cunf** (2008, N.P) et **Ventrici** (2009, N.P) : « la reformulation est largement considérée comme une forme d'étayage verbal quand elle est réalisée par un expert. En effet, la reformulation est traitée comme un moyen dont dispose l'adulte expert pour permettre à l'enfant novice de s'exprimer. » Alors il essaie perpétuellement de simplifier le plus possible ses instructions en faisant appel à d'autres termes ou d'autres structures syntaxiques.

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, la reformulation est une pratique courante, non seulement de la part de l'enseignant, mais aussi des apprenants eux-mêmes. L'enseignant cherche souvent à simplifier ses instructions en utilisant d'autres termes ou structures syntaxiques plus accessibles aux élèves. Mais les apprenants sont également amenés à reformuler les consignes pour mieux les comprendre, en prenant en compte le vocabulaire employé et la structure de l'énoncé initial. Ils procèdent ainsi à une forme d'"auto-reformulation", qu'elle soit spontanée ou sollicitée par l'enseignant. Les apprenants ont recours à la reformulation pour diverses raisons, comme s'exprimer plus clairement, valider ou remettre en question une idée. Ainsi, la reformulation est un outil essentiel pour les deux parties prenantes du processus d'enseignement/apprentissage, permettant une meilleure communication et une appropriation plus efficace des connaissances.

En définitive, la reformulation chez **Martinont** (2006, N.P) est « une pratique langagière naturelle » à laquelle il est souhaitable d'avoir recours dans l'enseignement de la langue puisqu'il s'agit de « s'appuyer sur la compétence linguistique des élèves ». Elle précise que « c'est la dynamique de l'activité reformulatrice des enfants qui développe leur pouvoir d'appropriation de la langue maternelle. » (2003, P.10) et « dans le cas où la reformulation conserve le sens de l'énoncé source, les enfants doivent mettre en œuvre leur compétence paraphrastique qui leur permet de reconnaître (ou de reproduire) une équivalence sémantique (...) leur compétence paraphrastique se nourrit de leur compétence définitoire, donc lexicale et sémantique mais aussi syntaxique ou combinatoire. » (2006, P.37).

4.2. Les types de reformulation

Il existe plusieurs types de reformulations. Nous avons choisi les types les plus utilisées :

4.2.1. La reformulation par simple changement de l'ordre des mots

Cette méthode implique de conserver les mêmes termes que ceux utilisés dans la version originale, tout en modifiant la structure syntaxique de la phrase. Par exemple, passer d'une construction à l'actif à une construction au passif constitue un type de reformulation qui ne nécessite pas de changer le vocabulaire utilisé. Ainsi, il suffit de modifier la construction de la phrase pour obtenir une nouvelle version reformulée. Cette reformulation conserve le sens et l'essence du texte original tout en le présentant d'une manière légèrement différente.

Cependant, **Jacqueline Piocche**¹³ (la reformulation, base de l'enseignement de vocabulaire, dans les recherches linguistiques «université Paul Verlaine de Mertz » n°29, 2007, P.293-308 usages et analyse de la reformulation sous la direction de Mohamed Kara) : « il n'est pas toujours risible de reformuler un texte en se contentant de changer l'ordre des mots ». En effet, cette méthode n'est véritablement pas efficace pour la compréhension surtout lorsqu'il s'agit de termes ambigus et complexes.

¹³ _ Jacqueline Piocche est une linguiste française renommée spécialisée en lexicologie, la science des mots et de leurs relations. Elle est l'auteure d'ouvrages tels que « dictionnaire étymologique du français. »

4.2.2. La reformulation aux moyens de dérivés

La reformulation par dérivation consiste à jouer sur les différentes catégories grammaticales d'un mot (nom, adjectif, verbe, etc.). Par exemple, à partir du verbe "jardiner", on peut former le nom d'action "jardinage" et le nom d'agent "jardinier".

Cette méthode permet non seulement de reformuler le sens d'une phrase, mais aussi de travailler la syntaxe et de développer les compétences rédactionnelles des apprenants.

4.2.3. La reformulation aux moyens des synonymes

Utiliser des synonymes est un autre moyen de reformuler un énoncé source. Cependant, employer des synonymes peut s'avérer plus difficile pour les apprenants, surtout en langue étrangère, car cela nécessite un bagage lexical important. De plus, certains synonymes peuvent légèrement modifier le sens, le rendant plus vague ou plus précis.

4.2.4. La reformulation aux moyens de paraphrases

La reformulation paraphrastique consiste à exprimer un énoncé source de façon différente tout en conservant le même sens. C'est un exercice très efficace dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

La paraphrase permet aux apprenants d'acquérir de nouveaux mots et de développer leurs capacités de communication. C'est donc une méthode très utile pour progresser en langue.

4.3. Les techniques de la reformulation

Après avoir identifié les catégories de reformulation, nous allons ensuite illustrer les techniques associées :

4.3.1. La reformulation écho (perroquet)

La plus simple, elle consiste à répéter les paroles de l'interlocuteur comme un perroquet. Par exemple : "En ce moment c'est difficile, je me sens fatigué." Reformulation écho : "J'entends, tu te sens fatigué."

4.3.2. La reformulation miroir (ou reflet)

On reprend les paroles de l'autre en utilisant ses propres mots, pour vérifier sa compréhension. Par exemple : "Si je comprends bien..." Reformulation miroir : "Tu veux dire que..."

4.3.3. La reformulation résumée (ou synthèse)

On fait une synthèse de ce qui a été dit, en dégagant l'essentiel. Elle peut aussi recentrer le débat sur les points les plus importants. Par exemple : "En résumé, ce que je comprends c'est..."

4.3.4. La reformulation clarification (ou élucidation)

On va plus loin en utilisant ce qu'on a compris entre les lignes ou déduit, pour proposer une nouvelle perspective. Par exemple : "Ce n'est pas exactement ce que je voulais dire." Reformulation clarification : "Alors, qu'est-ce que tu voulais dire ?" La reformulation montre qu'on écoute, qu'on a compris, et permet d'approfondir l'échange en invitant l'interlocuteur à préciser ou développer son propos.

5. La variété des consignes scolaires

Les consignes scolaires prennent de multiples formes selon leur visée pédagogique. On distingue notamment les consignes-buts qui définissent un projet à réaliser, et les consignes ouvertes qui laissent place à une réflexion plus libre. Elles peuvent être orales, écrites, gestuelles ou sous forme de pictogrammes. Leur structure varie aussi : courtes, longues, simples ou composées.

Comprendre et interpréter correctement les consignes est une compétence essentielle que les élèves doivent acquérir. La différenciation pédagogique implique de proposer une variété de tâches et de consignes selon les profils d'élèves. Cela nécessite d'adapter la formulation et le moment de passation de la consigne.

La consigne ne doit pas être seulement un outil de contrôle, mais avant tout un moyen d'apprentissage. Son degré de difficulté doit être anticipé par l'enseignant. Maîtriser la lecture de consignes est une compétence du socle commun.

6. La consigne- contrat didactique

Le contrat didactique, selon **Guy Brousseau**¹⁴ (1980.p 127), est « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. »

Lors d'une séance d'apprentissage, l'enseignant donne constamment des consignes aux apprenants. Ces consignes servent à vérifier les connaissances des élèves et à concrétiser les savoirs enseignés.

Les consignes s'appuient souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour les effectuer sont parfois implicites. Selon Jean-Michel Zakhartchouk, (1996, p.10) l'enseignant, en tant que représentant de l'institution, a le pouvoir de demander aux élèves d'accomplir certaines tâches qu'il devra ensuite évaluer. Il n'y a pas de "cours" sans consignes, ne serait-ce que celle d'écouter, qui soulève déjà de nombreux défis. Derrière chaque consigne se cache un contrat didactique implicite, un "contrat" entre l'enseignant et les élèves. Ce contrat sous-entend certaines attentes et responsabilités de chacun dans le processus d'apprentissage.

Selon **Brousseau** (1986, p.50) définit la notion de « contrat didactique » comme suit : « Le contrat didactique est le résultat de la négociation des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif, aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué ou en voie de constitution. » Cela veut dire la passation de consignes par l'enseignant est un élément clé de l'interaction en classe. Elle comporte des aspects explicites, où l'enseignant informe l'élève de ce qu'il doit réaliser, et des aspects implicites, liés aux conditions dans lesquelles la tâche sera menée. L'élève cherche toujours à comprendre ce que demande l'enseignant, mais un mauvais fonctionnement du contrat didactique peut poser problème. Cela arrive quand l'enseignant ne donne pas de consignes claires, ce qui ne facilite pas le travail de l'élève et peut l'empêcher de répondre.

¹⁴ - Guy Brousseau était un éminent didacticien des mathématiques français.

Pour éviter cela, il faut clarifier les attentes du contrat didactique et lever les ambiguïtés, surtout pour les élèves en difficulté. Le vocabulaire utilisé, le contexte de passation, la nature du support et l'environnement affectif sont autant de facteurs qui influencent l'interprétation de l'élève. La consigne doit viser l'acquisition d'un savoir, pas être une fin en soi. Sa formulation dépend aussi de sa place dans la séquence d'enseignement.

En somme, la passation de consignes est un geste professionnel complexe qui nécessite une réflexion approfondie de l'enseignant pour favoriser la compréhension et l'apprentissage de tous les élèves.

7. La formulation d'une bonne consigne

Une bonne consigne est (Salabura¹⁵ 2001-2002, Proulx, 2009) :

Formulée à l'impératif (« Faites... »), À l'indicatif présent (« Vous faites... » Ou « Je fais... ») ou au futur (« Vous ferez... » Ou « Je ferai... »). La consigne peut aussi être formulée sous forme de question (« Quelles sont les trois idées principales du texte ? ») Claire et précise, afin de mettre l'étudiant en confiance et de favoriser sa réussite directive, pour que l'apprenant sache ce qu'il doit faire, tout en ne suggérant pas le résultat ouvert, en permettant à l'étudiant une certaine liberté de choix dans les stratégies d'exécution. Restrictive dans le sens où elle mobilise des connaissances précises chez l'apprenant adaptée aux différents styles d'apprentissage des étudiants explicite sur les liens avec l'intention du travail, avec les objectifs d'apprentissage.

La formulation selon **J-M. Zakhartchouk** (2000, p. 63) : « la formulation de la consigne par l'enseignant a son importance. »

8. Les stratégies pédagogiques utilisées

Les enseignants disposent de plusieurs stratégies pour aider les élèves à mieux comprendre les consignes. Tout d'abord, il est essentiel de formuler les consignes de manière claire et concise, en utilisant un vocabulaire adapté au niveau des élèves et des phrases

¹⁵ - Salabura et Proulx ont travaillé sur la rédaction de consignes claires et efficaces dans le domaine de l'éducation. Ils ont souligné l'importance que les consignes soient formulées de manière impérative, concise, explicite et sans ambiguïté pour guider efficacement les apprenants dans leurs tâches d'apprentissage.

simples pour éviter toute confusion. Les enseignants doivent aussi tenir compte des connaissances préalables des élèves pour ajuster le niveau des consignes.

L'utilisation d'aides visuelles comme des schémas, des tableaux ou des exemples concrets peut grandement faciliter la compréhension. Il est également bénéfique de travailler spécifiquement les stratégies de lecture et de compréhension des consignes avec les élèves, en les encourageant à lire attentivement les instructions et à poser des questions en cas de doute.

Favoriser les échanges entre élèves et avec l'enseignant autour des consignes permet aussi de lever les malentendus. Enfin, intégrer des activités ludiques et des illustrations pertinentes dans les consignes peut stimuler l'engagement et la compréhension des élèves.

En combinant ces différentes approches, les enseignants peuvent grandement améliorer la compréhension des consignes par les élèves et ainsi faciliter la réussite des tâches scolaires.

9. Comment résoudre les difficultés de compréhension des consignes ?

. Utilisation d'un langage clair et précis

Pré-enseigner la langue nécessaire pour expliquer l'activité suivante permet de familiariser les élèves avec le langage crucial. Cela peut inclure des objets de classe et des verbes d'action, liés à la langue cible du programme.

. Les élèves deviennent la consigne

Amener les élèves à deviner ce qu'ils doivent faire renforce leur engagement. Cela peut se faire en posant des questions sur leurs attentes ou en les faisant discuter en groupe avant de confirmer ou de corriger leurs idées.

. Expliquer le but de la tâche

Relier la tâche aux connaissances existantes des élèves ou aux leçons précédentes les aide à mieux comprendre et à s'engager davantage.

. Assurer la compréhension des élèves

Après avoir donné les consignes, demander aux élèves de répéter ou de reformuler ce qui est attendu d'eux aide à clarifier tout point confus et à fournir des commentaires utiles.

. Utilisation d'une tonalité appropriée

Adopter une approche calme et bien rythmée lors de la communication des informations, en évitant de crier ou de critiquer, favorise une meilleure compréhension.

. Décrire les détails

Expliquer clairement les spécificités de la tâche, comme le matériel nécessaire ou le format attendu, prépare les élèves au succès.

. Écrire les consignes

Même si les consignes ne sont pas données par écrit, les écrire au préalable permet de réfléchir à la façon de les expliquer et d'assurer leur clarté.

. Éviter les distractions

Prévenir les distractions en montrant aux élèves ce qu'ils doivent faire avant de commencer, et marquer clairement les transitions entre les étapes de la leçon.

. Diviser les tâches en blocs gérables

Diviser les devoirs volumineux ou complexes en tâches plus petites aide les élèves, en particulier les plus jeunes, à se sentir plus confiants dans leur travail.

. Utiliser le même langage à chaque fois

Maintenir une cohérence linguistique dans les instructions facilite la compréhension et la discipline en classe.

. Démontrer souvent

Arrêter d'expliquer et démontrer à la place permet aux élèves de mieux comprendre. Cela peut se faire en enregistrant des démonstrations audio ou vidéo, en utilisant d'autres enseignants ou en faisant des exemples avec les élèves.

Dans ce chapitre, nous explorons initialement les obstacles à la compréhension des consignes qui entravent les apprenants, en traitant des concepts tels que le vocabulaire et la syntaxe. Nous soulignons l'importance de l'assistance de l'enseignant, du processus de l'élaboration de consigne, de la formulation des consignes et de la reformulation. Nous abordons les différents types et techniques de reformulation et discutons de la diversité des consignes scolaires. Avant de conclure, nous examinons le concept de « contrat didactique ».

Avant de terminer ce chapitre, nous citons quelques solutions pour résoudre les difficultés de la compréhension des consignes. En clôture, nous abordons les stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant. Nous passons ensuite au troisième chapitre consacré à l'expérimentation.

Chapitre II

Descriptif du corpus et choix méthodologiques

Après avoir expliqué nos idées de base et avant d'analyser les données pour répondre à notre question initiale, nous allons expliquer en détail comment nous avons mené notre étude. Dans ce chapitre, nous commencerons par expliquer comment nous avons réalisé notre enquête pour observer les difficultés de compréhension des consignes chez les apprenants en classe. Ensuite, nous observons comment nous avons analysé le comportement des enseignants et des élèves en utilisant deux outils : une grille d'observation et un questionnaire. Nous pensons que l'aide des enseignants peut aider les apprenants à mieux comprendre les consignes. Dans ce chapitre, nous décrirons le lieu de l'étude, le public étudié, les outils de collecte de données, le déroulement de notre expérience, ainsi que ses points forts et ses limites.

1- La présentation de l'expérimentation

1.1 La description du lieu de l'expérience

➤ Le primaire

Le primaire SAIDI ABD ELKADER a été créé en 26 septembre 2019. Son nom est inspiré d'el MOUJAHID « SAIDI ABD ELKADER ». Il se situe exactement à Mansourah la Rocade la wilaya de TLEMCEM. Cette école comprend 15 salles, 3 salles pour chaque niveau (1AP/2AP/3AP/4AP) sauf 4AP il y a 4 salles et un bureau pour le directeur et aussi deux petits stade.

➤ La classe

La classe de 4^{ème} année primaire se situe au premier étage, avec un grand espace et une atmosphère confortable. L'éclairage est puissant dans la classe sans l'utilisation d'électricité, et il y a suffisamment de chaises et de tables. De plus, la classe dispose d'un tableau large sans aucun défaut. La maitresse a également imprimé des supports pédagogiques sur les leçons et a également fourni des exemples concrets pour illustrer les concepts enseignés. Aussi, les systèmes de chauffage fonctionnent correctement.

1.2 La description du public de l'enquête

➤ L'enseignante

L'enseignante détient un diplôme en licence française et un master en didactique. Elle est très active et ne s'assoit jamais à son bureau. Elle se déplace entre les rangs pour

repérer les fautes d'écriture et attirer l'attention des élèves lors de ses explications, utilisant des images, des gestes, et des schémas.

➤ Les élèves

Le corpus de notre étude se compose d'un échantillon des 25 apprenants de la 4^{ème} année primaire de l'école SAIDI ABD ELKADER à Tlemcen « Mansourah ». Ces élèves présentent une diversité en termes de sexe, de niveau et d'âge. Des niveaux de compétence variés (allant de moyens à faibles, voire bons). Certains sont motivés, réalisent leurs devoirs, préparent les leçons et participent activement en classe, tandis que d'autres rencontrent des difficultés en français et perturbent parfois le cours.

Notre étude se concentre sur les activités de compréhension de l'écrit, telles que programmées dans le manuel (projet 02 : c'est la fête ! séquence 02 : aujourd'hui, c'est l'Aïd !).

Nous avons choisi de travailler avec vingt-cinq apprenants chaque séance. Le choix de ce niveau s'explique par le fait que la 4^{ème} année primaire correspond la deuxième année d'apprentissage de la langue française à l'école primaire. Cette période est propice à la construction du niveau des apprenants ; c'est-à-dire l'étape de développement et la construction d'une année très importante pour la réussite des années suivantes.

2- Les outils de recueil les données

Pour notre recherche, nous avons utilisé deux techniques différentes pour recueillir les données : l'observation, le questionnaire, et l'analyse documentaire. Nous avons créé une grille d'observation pour observer en situation réelle, car elle nous a semblé être l'outil le plus adéquat pour assurer l'objectivité et éviter toute forme de subjectivité.

2.1. Grille d'observation

Selon Ketele¹⁶ (1981,p27) : « observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations. »

¹⁶ - Jean-Marie De Ketele est un chercheur et professeur belge spécialisé dans les domaines de l'éducation et de l'évaluation.

Nous avons réalisé pour notre cas, deux grilles : l'une pour les apprenants et l'autre pour les enseignants qui comportent des critères d'observation.

Voici, dans ce qui suit, le modèle de la grille d'observation destinée aux apprenants :

La grille d'observation des apprenants

Niveau : primaire.

Classe : 4^{ème} année primaire.

Date ou période d'observation : 13/02/2024 à 21/02/2024

Nombre de séance : 2 séances.

Critères d'observation	Apprenant -1-	Apprenant -2-	Apprenant -3-	Apprenant -4-	Apprenant -5-
La compréhension des consignes					
L'apprenant participe s'il n'a pas compris le vocabulaire utilisé dans les consignes					
L'apprenant donne la priorité au verbe introduceur					
L'apprenant a des difficultés					

de relier la consigne avec la leçon					
L'apprenant identifie les mots clés de la consigne					
L'apprenant utilise des synonymes en langue maternelle pour comprendre la consigne					
L'apprenant consulte un dictionnaire en cas des termes inconnus					
L'apprenant survole les consignes et prend peu d'indices					
L'apprenant lit (lecture hâtive) sans prendre le temps de relire la consigne					

L'apprenant suit les étapes de la consigne de manière séquentielle					
L'apprenant bloque sur des mots inhabituels et sur la complexité des consignes					
L'apprenant demande l'aide auprès de ses camarades ou de l'enseignant					

Pour la grille d'observation des apprenants, nous avons formé deux grands axes qui sont : le vocabulaire et le déchiffrage.

Les points essentiels que nous avons voulus dans le premier axe (vocabulaire) sont :

- La compréhension des consignes.
- L'apprenant participe s'il n'a pas compris le vocabulaire utilisé dans les consignes.
- L'apprenant donne la priorité au verbe introducteur.
- L'apprenant a des difficultés à relier les consignes avec les leçons.
- L'apprenant identifie les mots clés de la consigne.
- L'apprenant utilise des synonymes en langue maternelle pour comprendre la consigne.
- L'apprenant consulte un dictionnaire en cas de termes inconnus.

Concernant les critères de deuxième axe (déchiffrage) sont présentés comme suit :

- L'apprenant survole les consignes et prend peu d'indices.

- L'apprenant lit (lecture hâtive) sans prendre le temps de relire la consigne.
- L'apprenant suit les étapes de la consigne de manière séquentielle.
- L'apprenant bloque sur les mots inhabituels et sur la complexité des consignes.
- L'apprenant demande l'aide auprès de ses camarades ou de l'enseignant.

La grille d'observation des enseignants
--

Les critères d'observation	Séance 01	Séance 02
Elaborer une consigne très précise		
Utiliser un vocabulaire adéquat		
Reformuler la consigne par des mots simples		
Enoncer les consignes à l'oral		
Attirer l'attention des apprenants sur les indices des consignes		
Utiliser l'illustration (schéma, image, geste...) pour faciliter la compréhension		

Quant aux enseignants, nous avons voulu vérifier l'élaboration et la reformulation des consignes. Pour cela, nous proposons aussi six critères sont comme suit :

- Elaborer une consigne très précise.
- Utiliser un vocabulaire adéquat.
- Reformuler la consigne des mots simples.
- Enoncer les consignes à l'oral.

- Attirer l'attention des apprenants sur les indices des consignes.
- Utiliser l'illustration (schéma, image, geste....) pour faciliter la compréhension.

A l'aide de ces critères, nous analysons le rôle de l'enseignant dans la passation des consignes et les méthodes qu'il utilise pour surmonter les obstacles auxquels ses apprenants être confrontés.

2.2. Le questionnaire

Pour recueillir un maximum d'informations, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire destiné aux enseignants de 4^{ème} année primaire. Notre objectif est de renforcer et de soutenir notre travail en prenant en compte le rôle de l'enseignant.

Questionnaire destiné aux enseignants lors de notre enquête

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude en Master 2 option didactique, dont l'intitulé est « les difficultés de la compréhension des consignes scolaires dans la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 4^{ème} AP », nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Le recueil d'information se fera dans le strict respect de l'anonymat des personnes interrogées. Nous vous remercions pour votre contribution.

Sexe :

Homme ☐ Femme ☐

Niveau :

Doctorat ☐ Magistère ☐ Master ☐ Licence ☐

Sur une échelle de 1 à 5, à quel point pensez-vous que les élèves de 4^{ème} AP maîtrisent généralement la compréhension des consignes écrites ?

1 à 3 ☐ 3 à 5 ☐ 5 à 5 ☐

Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la réalisation des consignes scolaires ?

Problèmes de gestion de temps ☐

Difficultés de compréhension de vocabulaire utilisé ☐

Problèmes de concentration ☐

Si les élèves ne comprennent pas la consigne, comment réagissent-ils ?

Utiliser le dictionnaire ☐

Demander l'aide à l'enseignant ou à ses camarades ☐

Est-ce que expliquez-vous les consignes scolaires à vos apprenants même s'ils ne demandent pas votre aide ? Et pourquoi ?

Oui

Non

Justifier :

Comment procédez-vous pour reformuler les consignes scolaires aux apprenants ?

Remplacer le verbe par un autre verbe (déjà utilisé auparavant)

Modifier complètement la consigne

Simplifier le vocabulaire

Recourez-vous à la consigne gestuelle pour faciliter la compréhension ?

Jamais

rarement

quelquefois

toujours

Utilisez-vous fréquemment des illustrations ou des schémas pour accompagner les consignes écrites ?

Jamais

rarement

quelquefois

toujours

Quelles formes de consignes utilisez-vous pour aider les élèves à réaliser la tâche ?

Consignes orales

consignes écrites

Consignes gestuelles

Q.C.M

Consignes longues

consignes courtes

Consignes complexes

consignes simples

Autre

Comment variez-vous les énoncés en utilisant différentes fonctions de consignes ?

Les consignes-buts : consignes qui fixent l'objectif à atteindre ; par exemple (imagine une suite à cette histoire)

Les consignes-procédures : par exemple (entourez les pronoms dans le texte) ; le but est de repérer les pronoms pour mieux les distinguer

Les consignes-guidage : elles ont pour fonction d'attirer l'attention de l'élève sur un point précis ; par exemple (relis le texte avant de répondre)

Les consignes-critères : elles fixent les critères de réussite d'un travail donné ; par exemple (réponds en construisant des phrases), l'élève doit d'une part répondre mais la forme de ses réponses est prédéterminée.

Utilisez-vous fréquemment des consignes provenant du manuel scolaire ?

Jamais

rarement

quelquefois

toujours

Comment évaluez-vous la clarté des consignes présentes dans le manuel scolaire ?Facile difficile très difficile autre

Notre questionnaire comporte treize questions de différents types, entre questions fermées et mi-fermées.

L'objectif de ces questions vise à :

- Dans la première question, on cherche à évaluer dans quelle mesure les élèves ont compris les consignes.
- Pour la deuxième question, nous recherchons l'identification des obstacles ou des difficultés générales rencontrées par les apprenants dans la compréhension des consignes scolaires.
- Nous avons voulu voir à travers les questions 3, 4, 5 et 6 si les enseignants expliquent les consignes dans différentes situations d'apprentissage, et nous cherchons à comprendre la réaction de l'apprenant s'il n'a pas compris.
- Les questions 7, 8 et 9 nous ont permis de savoir quel genre de reformulation les enseignants utilisent lors de l'explication des consignes.
- La dixième question contient les typologies de consignes préférées et les plus utilisées par les enseignants.
- La onzième question consiste à savoir quels critères sont adoptés par l'enseignant lors de la rédaction des consignes.
- Les questions 12 et 13 nous ont permis de savoir si les consignes du manuel scolaire sont adaptées au niveau des apprenants et si les enseignants les utilisent.

3. Le déroulement de l'expérimentation

Nous avons effectué notre expérience avec une seule classe de la 4^{ème} AP, comprenant vingt-cinq apprenants. Il s'agit d'une expérience visant à identifier les obstacles rencontrés par les apprenants lorsqu'ils effectuent une tâche donnée dans l'activité de compréhension de l'écrit, tout en mettant en évidence le rôle de l'enseignant dans ce processus.

3.1. Le déroulement de la séance d'observation

- **La première séance**

Nous avons été présentées pour la première fois lors de la période de stage le 12 novembre 2023. Au cours de cette séance, nous avons exploré l'établissement ainsi que la salle d'observation que nous avons choisie. Nous avons discuté de nos objectifs et des procédures de recherche avec l'enseignante.

- **La deuxième séance**

C'est déroulé le 02 février 2024. L'enseignante a programmé la première séance de la compréhension de l'écrit (projet « 2 » séquence « 2 »).

Au début, c'est un pré requis ; elle a demandé aux élèves de citer des exemples de fêtes, puis elle a affiché sur le tableau une image représentant une maman et sa fille préparant des gâteaux. Elle a ensuite demandé aux élèves d'exprimer ce qu'ils voient sur l'image, acceptant toutes les réponses comme des hypothèses avant la lecture. Ensuite, elle a demandé aux élèves de prendre le texte à la page 46 du cahier d'activités et de lire en silence. Après, elle a fait une lecture magistrale et a entamé le déroulement de la séance où nous avons observé à la fois l'enseignante et les élèves traitant le texte. L'enseignante a posé des questions, d'abord sur le para texte, puis plus en détail sur le texte après la lecture par les élèves.

4. Les limites et les points forts de l'expérience

Dans notre étude, nous nous sommes concentrés sur l'identification des obstacles à la compréhension des consignes par les apprenants. Voici quelques-unes des limites que nous avons identifiées au cours de notre expérience :

- Nous avons rencontré le problème de gestion de l'horaire, ce qui était un obstacle en raison du manque de temps. L'enseignante n'a pas pu poser plus de questions pour nous aider à réaliser notre observation.
- Nous avons été bien accueillis par le directeur de l'établissement.
- L'enseignante nous a aidés et conseillés pour réaliser notre expérience et atteindre notre objectif.

Ce chapitre a présenté le déroulement de notre investigation. Nous avons notamment permis de décrire le cadre de notre expérimentation, le public ciblée et les outils de collecte de données qui nous serviront à analyser et à interpréter les résultats dans le chapitre suivant.

Chapitre III

Analyse et interprétation des données recueillies

Après avoir établi le contexte de notre étude sur le travail, dans le troisième chapitre, nous nous concentrons désormais sur l'analyse et l'interprétation des données. Ce chapitre explore les défis liés à la compréhension des consignes et examine le rôle de l'enseignant pour répondre à nos objectifs de recherche. Nous présenterons les résultats obtenus à partir de l'observation et du questionnaire pour confirmer ou infirmer nos hypothèses initiales.

1. Etude et interprétation du texte utilisé

Le programme de la 4^{ème} année primaire en français est divisé en trois projets.

Le projet n°02 « c'est la fête » a pour objectif la création d'une affiche pour annoncer les anniversaires des élèves de la classe. Il est structuré en trois séquences, parmi lesquelles la deuxième est intitulée « Aujourd'hui c'est l'Aïd », se concentre sur la présentation des fêtes et traditions associées à celles-ci.

Projet 02 : C'est la fête !

Séquence 02 : Aujourd'hui, c'est l'Aïd !

Activité : Compréhension de l'écrit.

Durée : 30 mn

Thème : Je lis et je comprends.

Valeurs mises en œuvre : l'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne.

Objectifs d'apprentissage : - Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'indices textuels visibles.

-Amener l'apprenant à lire de manière expressive.

Matériel didactique : l'illustration- Cahier d'activités page 46.

Notre texte de cette séance de la compréhension de l'écrit (page 46 cahier d'activités) est un extrait de dialogue entre une mère et sa fille, Sarah, abordant les préparatifs de l'Aïd. Ce dialogue met en avant des termes simples adaptés au niveau des élèves tels que : « bon, aider, tartes, heureuse, gâteaux, ...etc. », tout en intégrant des mots clés pour décrire les traditions et susciter l'intérêt des élèves pour cette fête particulière. Les idées sont présentées de manière cohérente pour faciliter la compréhension des élèves.

Déroulement de la séance :

Pour introduire la séance, l'enseignante a lancé une question ouverte et simple aux élèves :

« Citez quelques fêtes que vous connaissez ? » ; pour cette question en acceptant tous les réponses proposés (Aïd El Adha, Aïd El Fitr, yennayer,...). Ensuite, lors de la phase de découverte, elle a posé des questions générales sur le paratexte comme suit :

- Quel est le titre du texte ?

-Quelle est la source ?

-Comment le texte est écrit ?

-Y-a-t-il des images ?

Après les questions suivantes, il s'agit de questions ouvertes qui permettent de se familiariser avec le contenu général du texte avant une lecture détaillée :

-Que voyez-vous en image ?

-Qui sont les personnages du dialogue ?

Les questions posées par l'enseignante après la lecture silencieuse et magistrale sont directs, ouverts et simples, comme suit :

-De quoi s'agit-il dans le texte ?

-Que prépare la maman ?

-Pour quelle fête ?

Après l'ensemble de ces consignes, on passe à d'autres de type écrit qui concernant la lecture individuelle et les réponses écrites également, afin que l'apprenant soit capable d'atteindre l'objectif de la séance. Les deux premières questions sont sous forme de QCM (Question à choix multiple) :

1. Sara adore : La Ghribia ☐ Les Makroutes ☐ Le Griouech ☐

Après avoir répondu au QCM, les consignes suivantes portent sur des exercices d'analyse et de compréhension du texte. Voici quelques exemples de consignes de type écrit posé par l'enseignante par fonction consignes-procédure :

-Entourez les pronoms dans le texte.

-Soulignez les adjectifs qualificatifs dans le texte.

-Trouvez dans le texte le synonyme du mot « contente ».

Ces consignes visent à développer les compétences de lecture, de compréhension et d'analyse de l'apprenant, tout en l'aidant à atteindre les objectifs de la séance. Elles permettent de renforcer la maîtrise de la langue et d'approfondir la compréhension du texte étudié.

Comme une petite évaluation l'enseignante a donné les questions de type vraies faux :

C'est la fête de l'Aïd El Fitr.....

La maman prépare des gâteaux....

Sarah adore le couscous....

Sarah est heureuse....

Pour terminer, elle ajoute des questions de conjugaison pour évaluer si l'objectif est atteint.

2. Dépouillement des résultats de la grille d'observation pour les apprenants

Suite à notre enquête auprès des apprenants, nous avons obtenu des résultats mettant en lumière les difficultés rencontrées. Nous allons maintenant examiner individuellement chaque critère de la grille par rapport aux 25 apprenants.

2.1. Analyse de la grille d'observation

Critère n° 1 : la compréhension des consignes.

La compréhension des consignes		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	10	40	40	40
	Non	15	60	60	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N° 1 : Mesures quantitatives relatives au critère 1 de la grille d'observation.

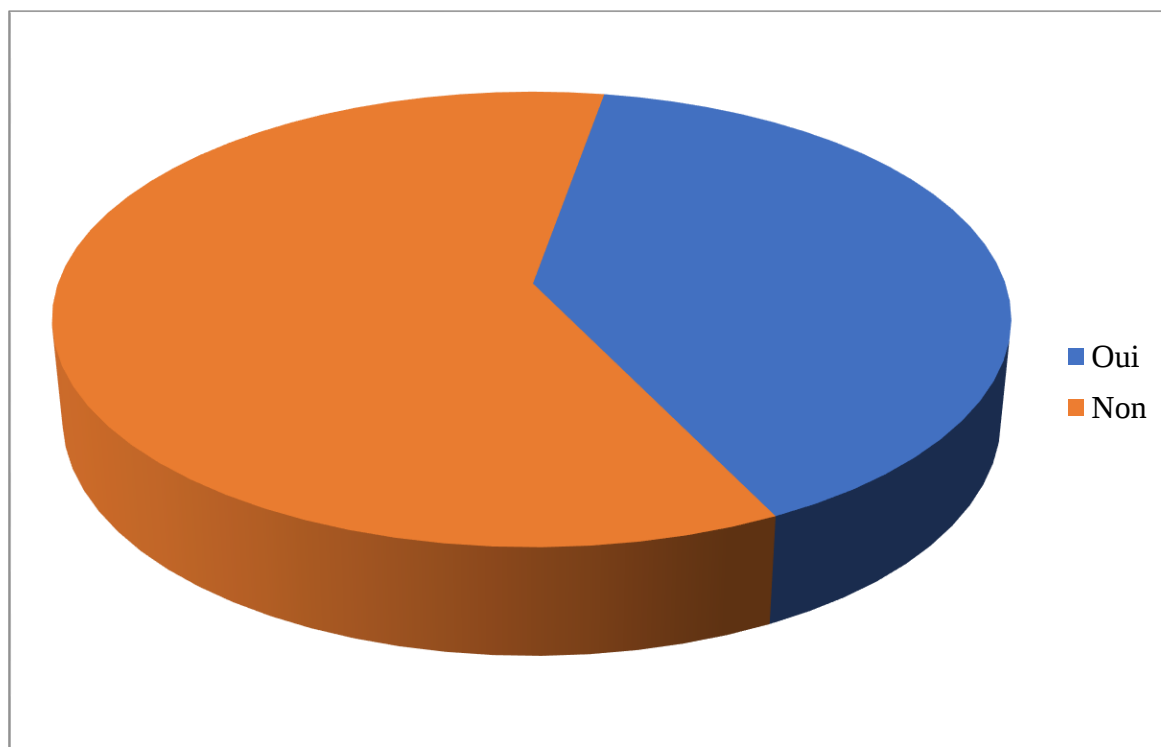


Figure01 : compréhension des consignes scolaires

Le diagramme et le tableau présentés illustrent que 60% des apprenants rencontrent des difficultés à interpréter la consigne, tandis que 40% parviennent à réaliser la tâche sans rencontrer des obstacles. Il est observé que la majorité des apprenants de la classe éprouvent des difficultés réelles à saisir l'implicite de la consigne, ce qui les empêche de comprendre pleinement ce qui attendu d'eux. La compréhension du sens de la consigne demeure une étape complexe pour ces apprenants, les empêchant d'exécuter efficacement l'activité proposée.

- ✓ **Critère n°2 : l'apprenant participe s'il n'a pas compris le vocabulaire utilisé dans les consignes.**

L'apprenant participe s'il n'a pas compris le vocabulaire utilisé dans les consignes		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	8	32	32	32
	Non	17	68	68	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°2 : Mesures quantitatives relatives à la participation des apprenants s'ils n'ont pas compris le vocabulaire utilisé dans les consignes.

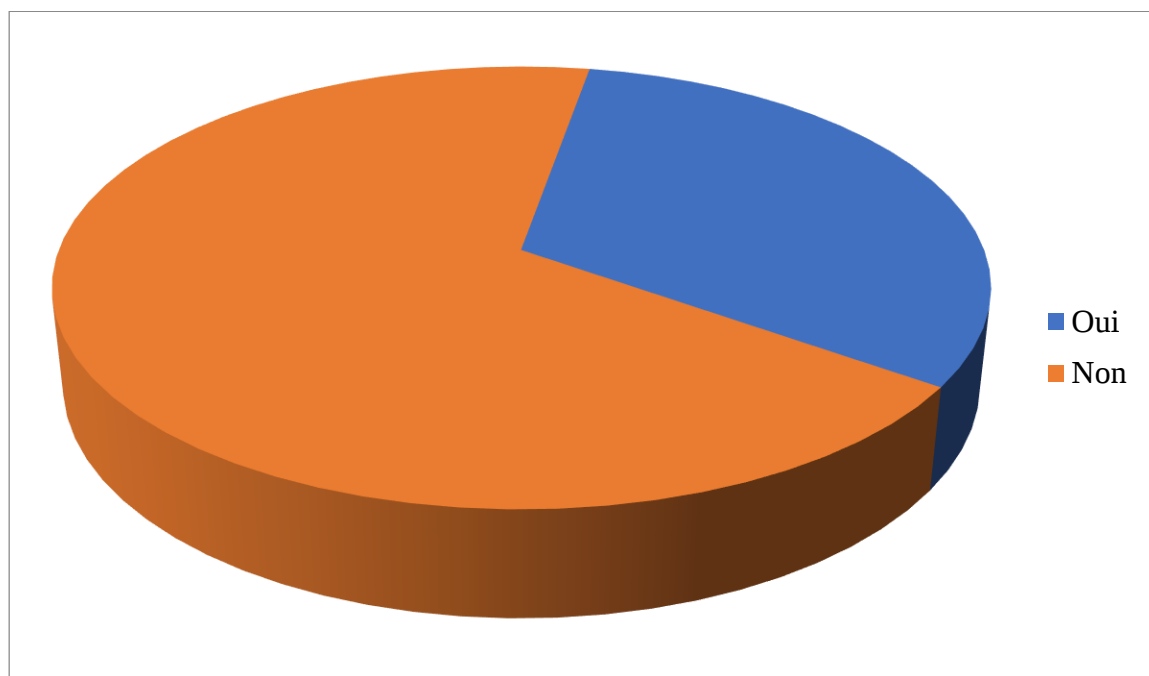


Figure n°02 : la participation des apprenants s'ils n'ont pas compris le vocabulaire utilisé dans les consignes

Le deuxième diagramme et le tableau présentés illustrent que seulement 32% des apprenants participent même s'ils n'ont pas compris le vocabulaire utilisé dans les consignes et les autres 68% n'interagissent pas quand ils n'ont pas compris. Pour les apprenants qui n'ont participés pas s'ils n'ont pas compris le vocabulaire utilisé dans la consigne, à ce propos **Zakhartchouk** (1990, N.P) indique que : « (...) la première difficulté réside dans le fait que l'apprenant ne comprend pas le vocabulaire ou ne saisit pas sa spécificité lorsqu'il s'agit d'un langage soutenu ou technique. » ; c'est-à-dire que l'apprenant n'arrive pas à décoder et à comprendre la consigne lorsqu'il s'agit d'un langage plus ou moins difficile par rapport à ses capacités langagières réduites, ce qui empêche leur participation parce qu'ils savent pas de quoi parle la consigne exactement.

✓ Critère n°3 : l'apprenant donne la priorité au verbe introducteur.

L'apprenant donne la priorité au verbe introducteur		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	21	84	84	84
	Non	4	16	16	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°3 : Mesures quantitatives relatives à la priorité donnée au verbe introducteur.

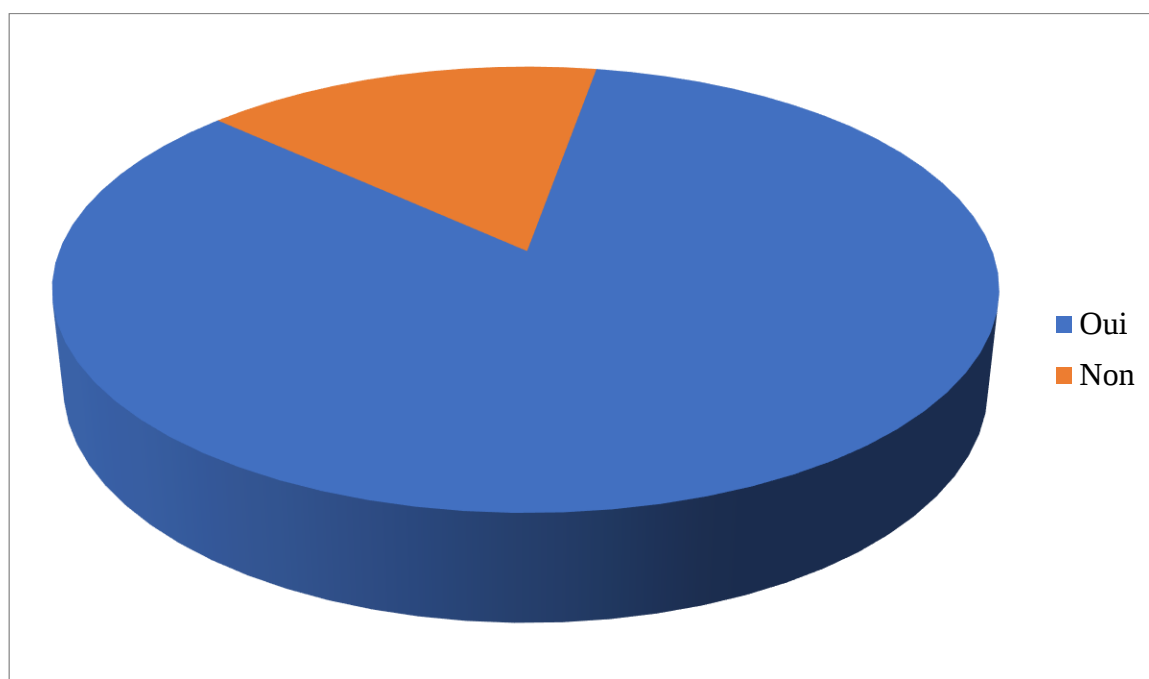


Figure n°03: la priorité au verbe introducteur

L'étude révèle que près de trois quarts des élèves reconnaissent la pertinence du verbe introduisant, avec une proportion de 84%. En revanche, seulement 16% d'entre eux ne parviennent pas à attribuer une place prédominante à ces mots-clés dans leur compréhension et interprétation des exigences, ce qui comporte leur capacité à accomplir les tâches.

✓ Critère n°4 : l'apprenant a des difficultés de relier la consigne avec la leçon.

L'apprenant a des difficultés à relier la consigne avec la leçon		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	15	60	60	60
	Non	10	40	40	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°4 : Mesures quantitatives relatives aux difficultés de relier la consigne avec la leçon.

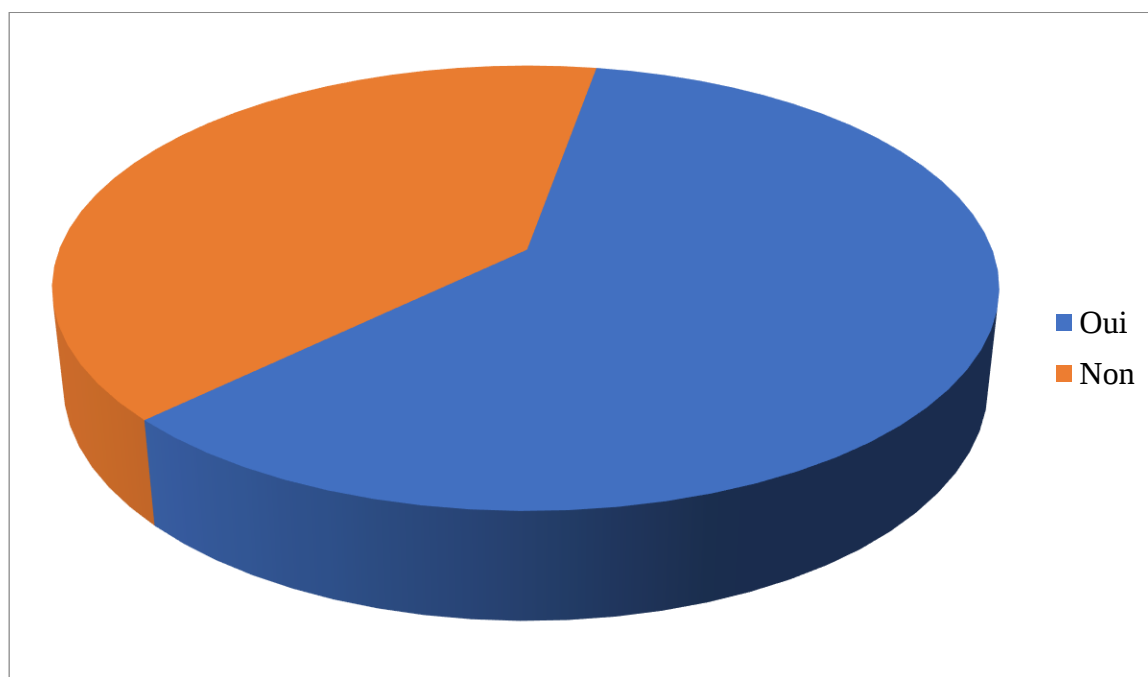


Figure n°04 : les difficultés de relier la consigne avec la leçon

Pour le quatrième critère, il est évident que plus de la moitié, soit 60% des apprenants rencontrent des difficultés à établir un lien entre ce qu'ils ont appris et la consigne pour effectuer leur tâche. En revanche, 40% réussissent à utiliser leurs connaissances pour interpréter la consigne. Ces données suggèrent qu'un nombre significatif d'apprenants éprouvent des difficultés à appliquer leurs connaissances pour comprendre la consigne et accomplir la tâche requise. Alors, la véritable difficulté réside dans la capacité à assimiler les

consignes scolaires pour en tirer des leçons concrètes ; trouver le lien entre la consigne et la leçon peut être un défi, mais c'est là que se forge la compréhension profonde.

✓ **Critère n°5 : l'apprenant identifie les mots clés de la consigne.**

L'apprenant a des difficultés à relier la consigne avec la leçon		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	11	44	44	44
	Non	14	56	56	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°5 : Mesures quantitatives relatives à l'identification des mots clés de la consigne.

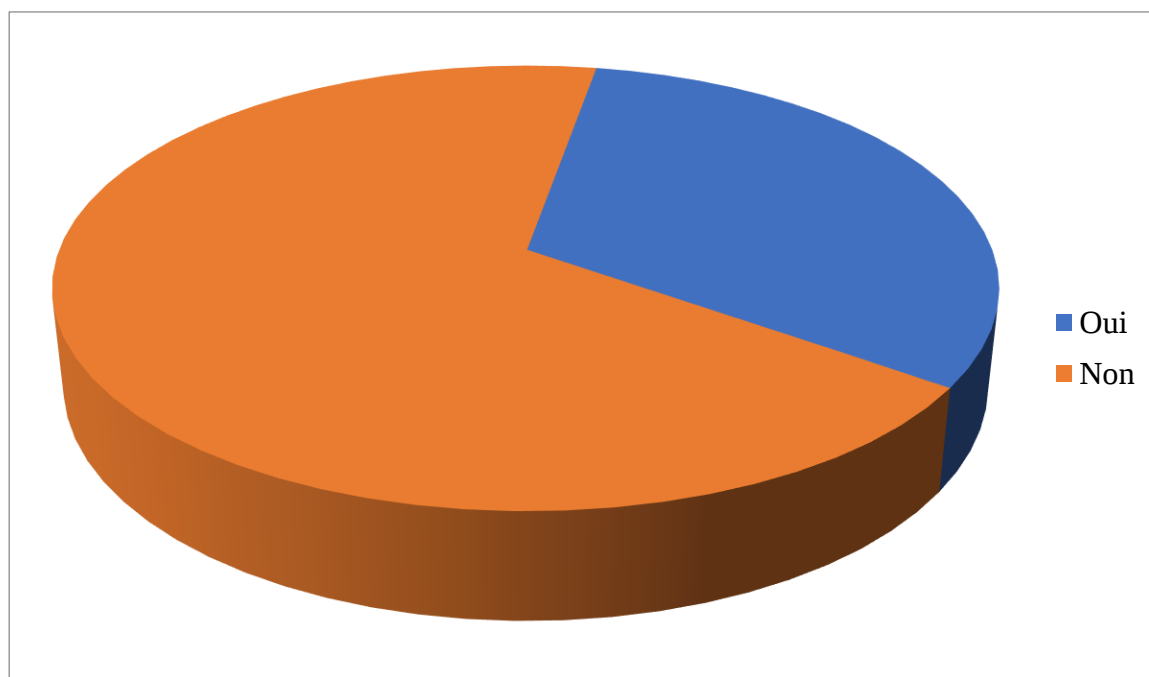


Figure n°05 : l'identification des mots clés de la consigne scolaire

Selon le tableau et le graphique ci-dessus, nous avons observé que 56% des apprenants rencontrent des difficultés pour décrypter la consigne et identifier les mots-clés nécessaires à la compréhension de la consigne.

De plus, ces apprenants ne se servent pas de ces mots-clés comme un guide vers la réponse. En revanche, seuls 44% des apprenants ont réussi à repérer et identifier les facilement sans aucune difficulté.

Nous soulignons que la compréhension précise d'une consigne nécessite une identification adéquate des mots clés ; ainsi, maîtriser cette compétence favorise une meilleure compréhension des tâches scolaires et une exécution plus précise instructions.

- ✓ **Critère n°6 : l'apprenant utilise des synonymes en langue maternelle pour comprendre la consigne.**

L'apprenant a des difficultés à relier la consigne avec la leçon		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	8	32	32	32
	Non	17	68	68	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°6 : Mesures quantitatives relatives à l'utilisation des synonymes en langue maternelle pour comprendre la consigne.

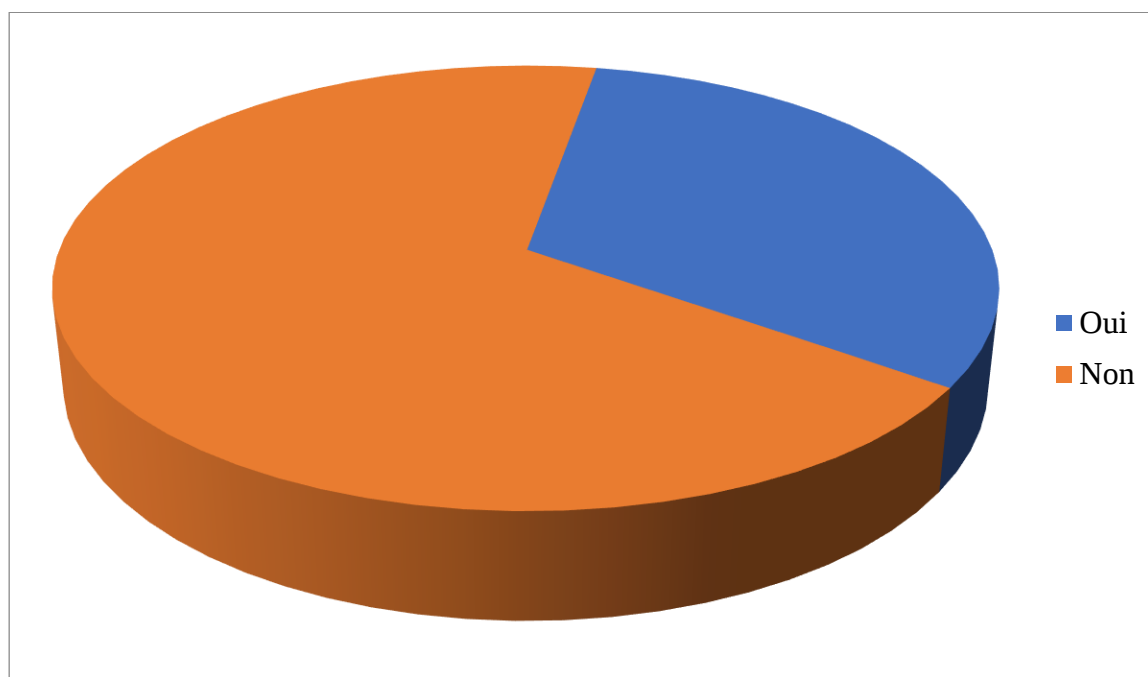


Figure n°06 : l'utilisation des synonymes en langue maternelle pour comprendre la consigne

Etant donné que la langue maternelle de l'Algérie est l'arabe, il est crucial de noter que 32% des apprenants se basent sur leur langue maternelle pour leur compréhension des consignes, ils s'appuient aussi sur la langue arabe pour comprendre le contenu de la consigne et les aider à répondre. Pendant que 68% des apprenants n'utilisent pas la langue arabe comme moyenne essentielle pour leur compréhension.

✓ **Critère n°7 : l'apprenant consulte un dictionnaire en cas des termes inconnus.**

L'apprenant a des difficultés à relier la consigne avec la leçon		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	0	0	0	0
	Non	25	100	100	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°7 : Mesures quantitatives relatives à la consultation d'un dictionnaire en cas des termes inconnus.

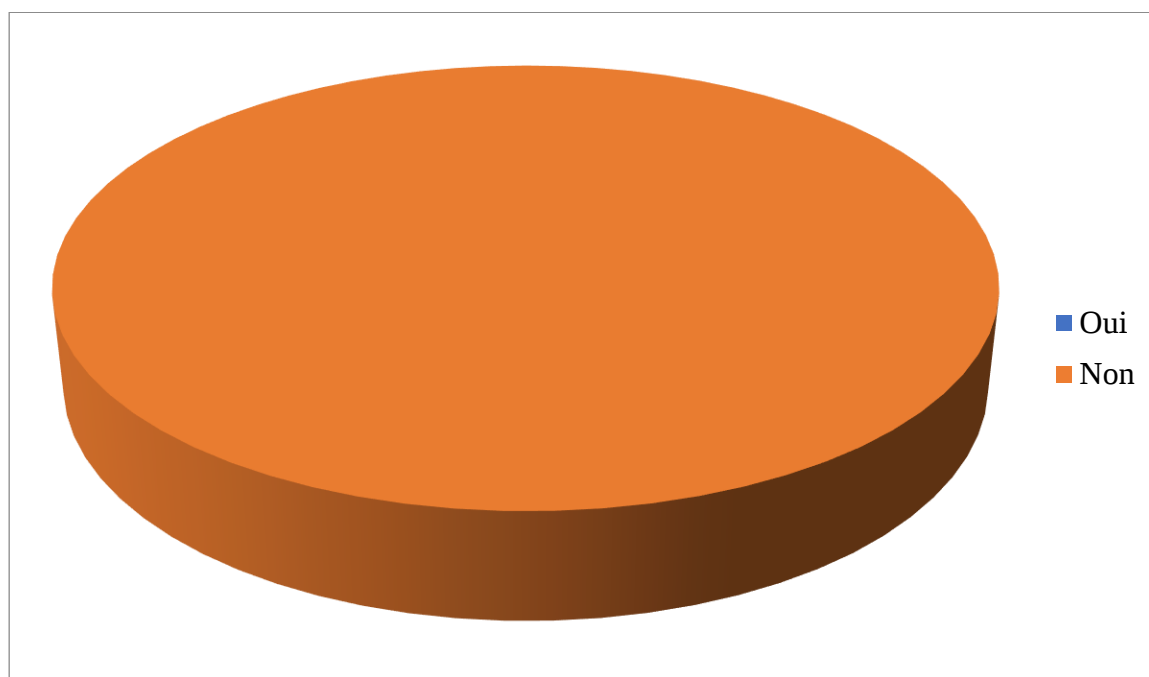


Figure n°07 : la consultation d'un dictionnaire en cas des termes inconnus

Nous avons constaté que la majorité des apprenants 100% n'utilisent pas le dictionnaire qui est un élément préoccupant qui nécessite une investigation approfondie, c'est parce qu'ils ne sont pas conscients de l'utilité du dictionnaire pour chercher les synonymes des mots inconnus.

✓ Critère n°8 : l'apprenant survole les consignes et prend peu d'indices.

L'apprenant a des difficultés à relier la consigne avec la leçon		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	12	48	48	48
	Non	13	52	52	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°8 : Mesures quantitatives relatives au critère 8 de la grille d'observation.

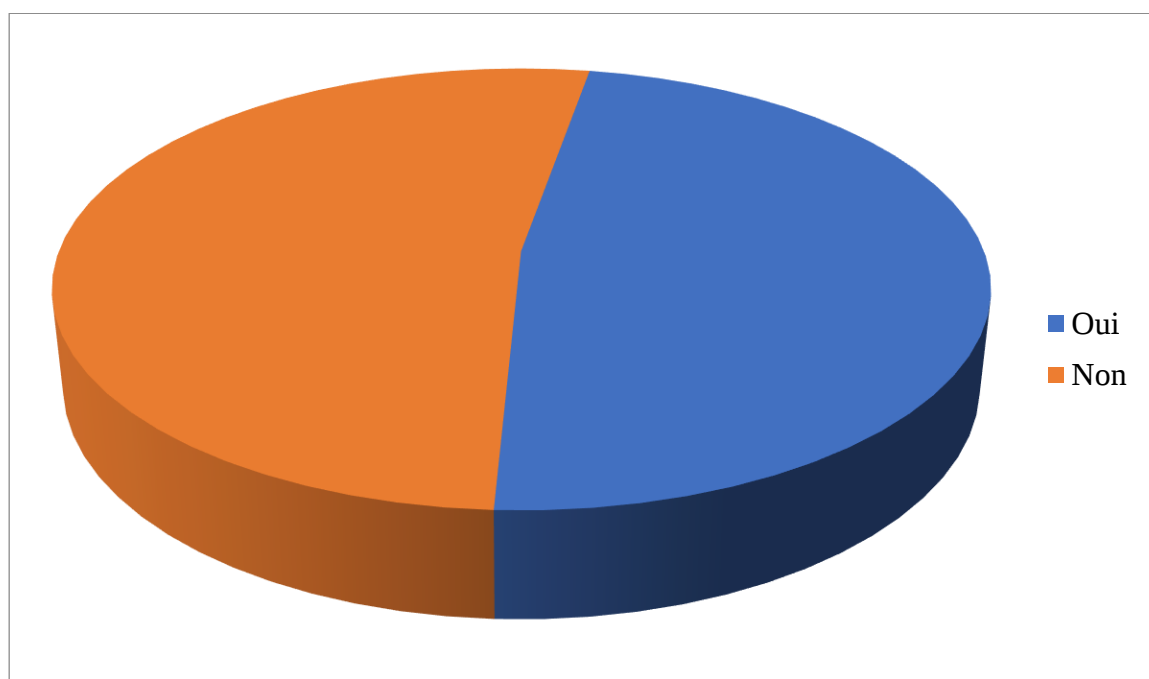


Figure n°08 : le survol des consignes et la négligence des indices

Pour le huitième critère, nous avons observé que la moitié des apprenants ; c'est-à-dire 52% ne semblent pas lire attentivement la consigne, cela peut entraîner des erreurs de compréhension et de réalisation des tâches, tandis que les 48% semblent se concentrer excessivement.

Comme le précise **Bourgeois**¹⁷ : « ces élèves procèdent alors à une lecture très approximative et peuvent faire abstraction de certains éléments. » (2006, p.15). Cela peut entraîner une compréhension incomplète ou erronée de l'information présentée. Il est donc essentiel pour les élèves de développer des compétences de lecture approfondie et analytique afin de saisir pleinement la signification des textes qu'ils étudient.

- ✓ **Critère n°9 : l'apprenant lit (lecture hâtive) sans prendre le temps de relire la consigne.**

L'apprenant a des difficultés à relier la consigne avec la leçon		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	9	36	36	36
	Non	16	64	64	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°9 : Mesures quantitatives relatives au critère 9 de la grille d'observation.

¹⁷ - Marina Bourgeois est une professionnelle spécialisée dans la reconversion professionnelle et l'épuisement professionnel (burn-out).

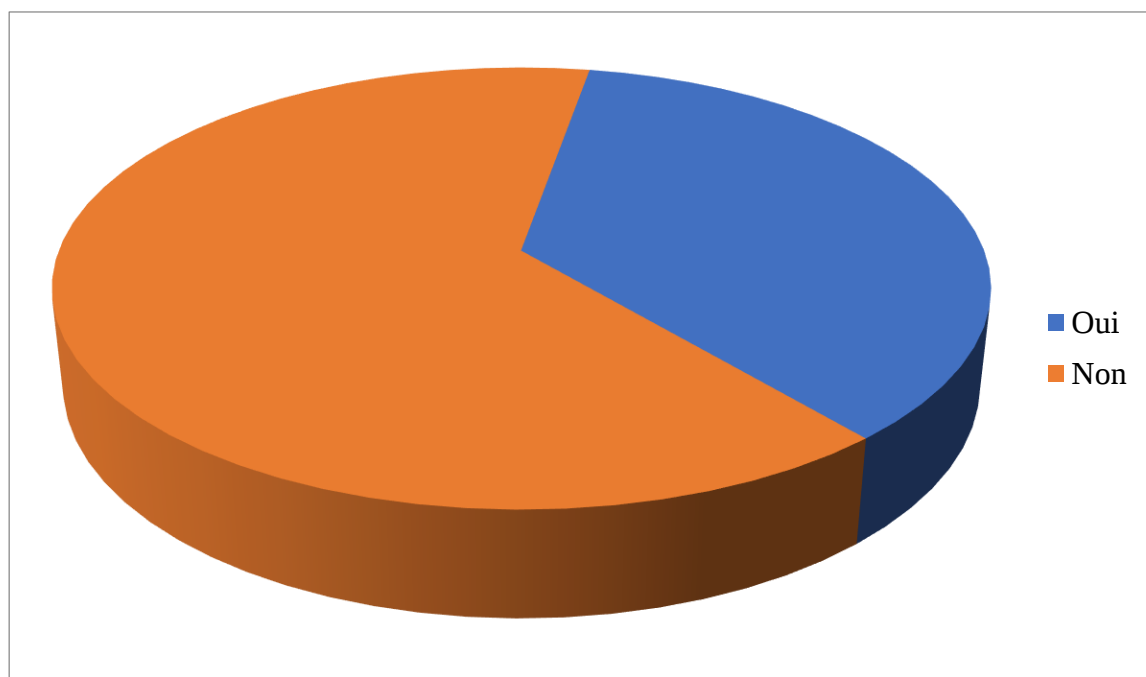


Figure n°09 : lecture hâtive sans prendre le temps de relire la consigne

Nous avons observé que la plupart des apprenants 64% ne consacrent pas suffisamment de temps à la lecture des consignes, tandis qu'une minorité 36% lit lentement.

Il est évident qu'un grand nombre des élèves savent déjà la réponse, ce qui les pousse à se précipiter dans l'exécution de la tâche et même à négliger la lecture des consignes. Mais la précipitation est l'ennemie de la compréhension. Prendre le temps de lire les consignes avec attention, et s'assurer de poser les fondations solides nécessaires à la réussite de toute tâche.

✓ **Critère n°10 : l'apprenant suit les étapes de la consigne de manière séquentielle.**

L'apprenant a des difficultés à relier la consigne avec la leçon		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	11	44	44	44
	Non	14	56	56	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°10 : Mesures quantitatives relatives au suivi des étapes de la consigne de manière séquentielle.

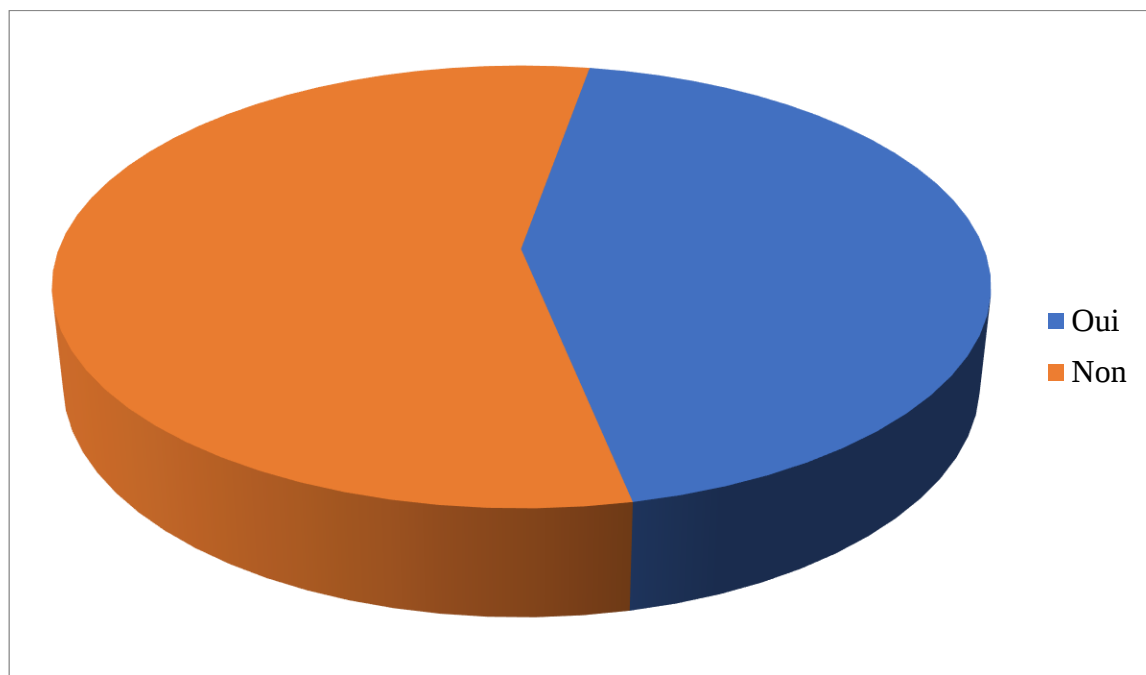


Figure n°10 : le suivi séquentiel des étapes de la consigne

Nous observons que 56% des apprenants ne suivent pas les étapes de la consigne de manière séquentielle, ils captent que la première partie de celle-ci.

Parfois, les consignes se composent de deux parties, tandis que 44% des apprenants les lissent toujours successivement, ce qui peut aider les élèves à réaliser la tâche.

- ✓ **Critère n°11 : l'apprenant bloque sur des mots inhabituels et sur la complexité des consignes.**

L'apprenant a des difficultés à relier la consigne avec la leçon		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	15	60	60	60
	Non	10	40	40	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°11 : Mesures quantitatives relatives au blocage sur des mots inhabituels et sur la complexité des consignes.

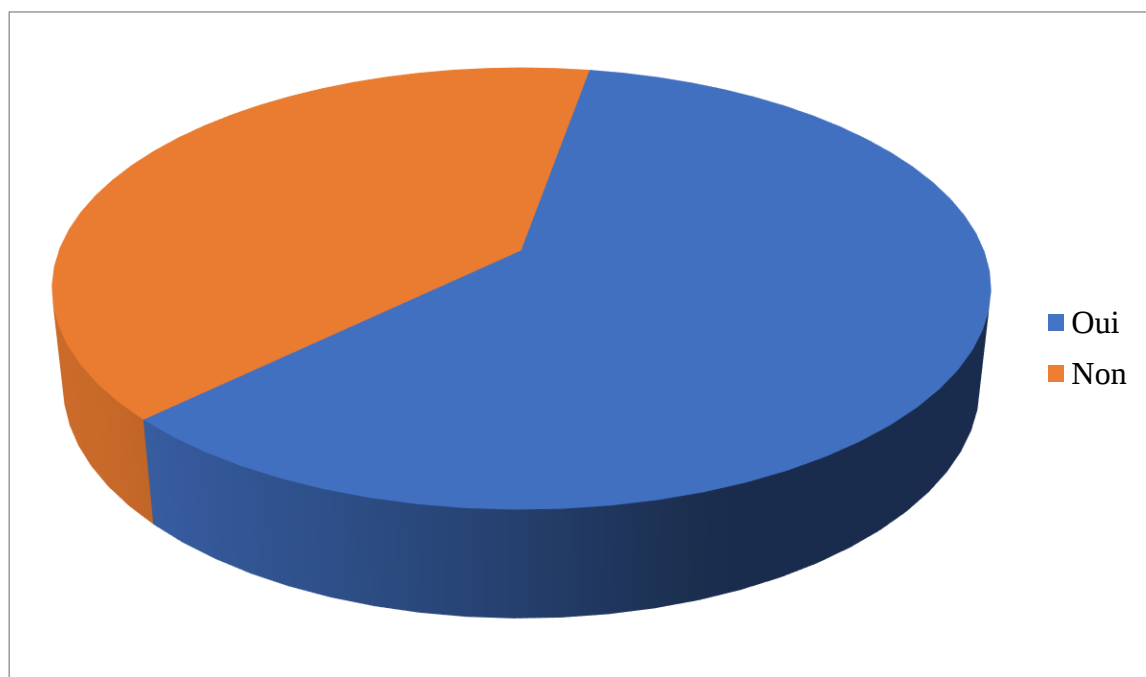


Figure n°11 : le blocage sur des mots inhabituels et sur la complexité des consignes

Pour le onzième critère, les apprenants souvent ont des difficultés avec des mots peu familiers, ce qui entrave leur compréhension des consignes. Environ 60% des apprenants se trouvent bloqués par ces mots, tandis que 40% parviennent à les déchiffrer aisément.

Ainsi, il est plausible d'affirmer que la complexité lexicale des consignes constitue un obstacle majeur pour les apprenants, les empêchent de saisir les instructions et d'accomplir efficacement la tâche qui leur est assigné.

✓ **Critère n°12 : l'apprenant demande l'aide auprès de ses camarades ou de l'enseignant.**

L'apprenant a des difficultés à relier la consigne avec la leçon		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	20	80	80	80
	Non	5	20	20	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tableau N°12 : Mesures quantitatives relatives au critère 12 de la grille d'observation.

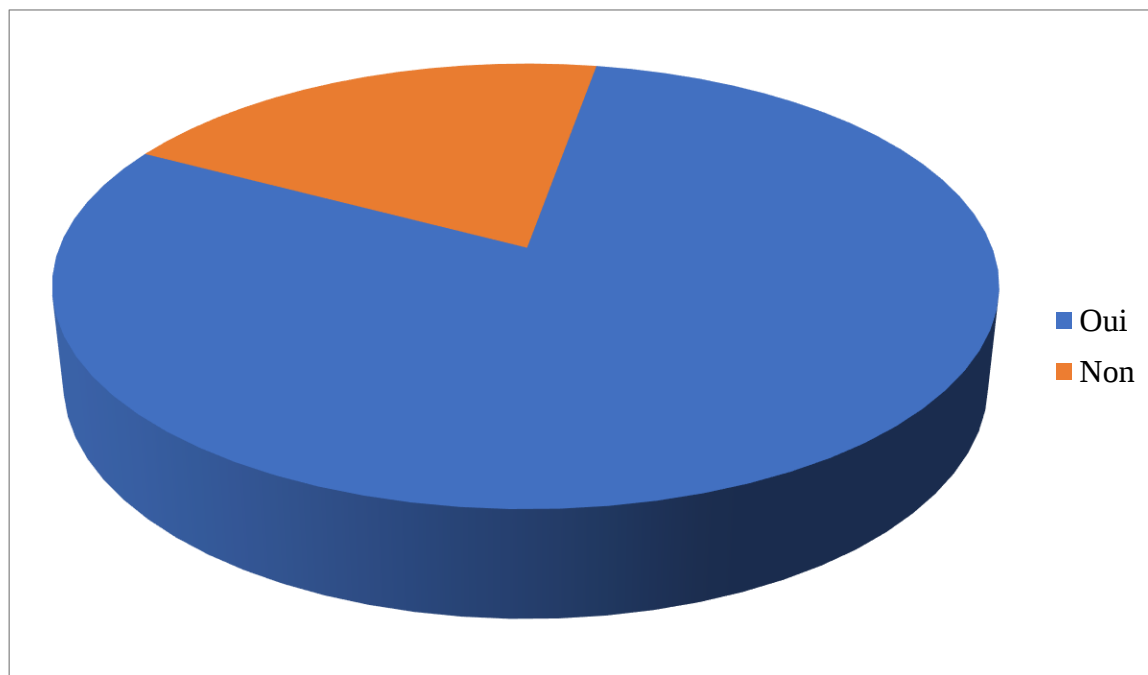


Figure n°12 : la demande de l'aide auprès de ses camarades ou de l'enseignant

Ce critère montre que la plupart des apprenants 80% cherchent l'aide de leurs camarades ou de leur enseignant lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans la compréhension des consignes.

Cela suggère que les apprenants sont conscients de leur besoin d'assistance pour surmonter ces obstacles linguistiques. Les 20% restants ne demandent pas l'aide, ce qui pourrait être dû à divers facteurs, tels que la timidité, la peur de se faire moquer ou une préférence pour résoudre les problèmes seuls.

Synthèse des résultats

L'étude visait à identifier les obstacles rencontrés par les apprenants lors de l'exécution de tâches. Les résultats ont mis en lumière que les apprenants rencontrent des difficultés majeures liées à la compréhension des consignes, principalement en raison de problèmes de vocabulaire et de lecture. L'analyse a révélé que ces difficultés étaient en grande partie dues à une incompréhension du vocabulaire utilisé dans les énoncés, des verbes employés, ainsi que de la syntaxe. De plus, l'étude a examiné la capacité des apprenants à déchiffrer les consignes et à les relier aux leçons précédemment enseignées.

En conclusion, l'étude a confirmé que plus de la moitié des apprenants éprouvent des difficultés à comprendre les consignes, ce qui soutient les hypothèses initiales sur ces

obstacles. Ces résultats soulignent l'importance de mettre en place des stratégies pédagogiques adaptées pour aider les apprenants à surmonter ces obstacles et à améliorer leur compréhension des tâches qui leur sont assignées.

2. Dépouillement de la grille d'observation des enseignants

La grille d'observation des enseignants

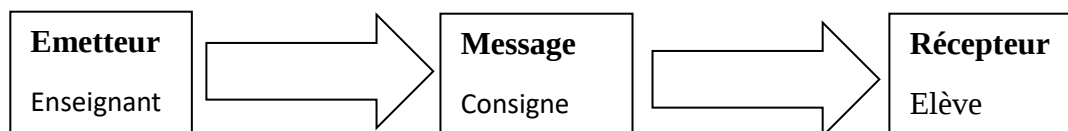
Les critères d'observation	Séance 01	Séance 02
Elaborer une consigne très précise		
Utiliser un vocabulaire adéquat		
Reformuler la consigne par des mots simples		
Enoncer les consignes à l'oral		
Attirer l'attention des apprenants sur les indices des consignes Utiliser l'illustration (schéma, image, geste...) pour faciliter la compréhension		

2.1. Interprétation des résultats

Pendant nos observations en classe sur une seule séance, en utilisant la grille d'observation pour l'enseignante, nous avons remarqué l'importance de l'enseignante dans la transmission des consignes, l'accomplissement des tâches et conformément selon le modèle de communication **Jakobson**¹⁸ (1963) en contexte scolaire, l'enseignant joue le rôle d'émetteur, l'élève celui de récepteur, et la consigne est le contenu transmis. Une

¹⁸ - Jakobson Linguiste et un théoricien de la communication qui a conçu un modèle qui permet de réfléchir sur la communication.

compréhension inadéquate de la consigne par l'émetteur ou le récepteur peut compromettre la communication entre enseignant /élève.



En commençant par le premier critère, nous avons noté que l'enseignante a développé, au cours de cette séance, d'activité de compréhension de l'écrit avec des consignes très précises. Elle commence à travailler d'une manière progressive ; par des consignes orales, puis passe aux consignes écrites et aux questions vraies/faux. Cette démarche permet de s'assurer que les élèves comprennent les instructions et les objectifs de la leçon. Elle emploie un vocabulaire approprié la plupart du temps. En cas des difficultés de compréhension chez les apprenants, elle reformule les consignes en termes simples et utilise des exemples concrets, comme le mentionne **Marie-Thérèse Zerbato-Poudou**¹⁹ (2001, p.116) : « fréquemment, l'enseignant demande à un ou deux élèves de répéter la consigne, que ce soit un élève attentif ou un élève distrait, pour en renforcer sa mémorisation. ». Le fait que l'enseignante demande à un élève de reformuler la question permet de vérifier si l'élève a correctement reçu et compris la consigne donnée, assurant ainsi une communication claire et une compréhension précise de la part de l'élève.

Elle s'appuie sur des illustrations visuelles (schémas, images, gestes). De plus, elle énonce les consignes à voix haute pour faciliter la compréhension. Elle utilise des indices et des questions pour attirer l'attention des élèves sur les points clés de la leçon. Elle souligne les passages importants du texte ou les concepts à retenir. Nous avons également observé que l'enseignante privilégie l'utilisation de consignes guidant. Elle utilise à la fois des consignes orientées vers un but et des consignes procédurales. Enfin, elle s'efforce toujours d'attirer l'attention des apprenants sur des indices lorsque nécessaire pour recentrer leur attention.

¹⁹ - Marie-Thérèse Zerbato-Poudou est une experte en éducation maternelle qui a étudié en détail la question des consignes et de la compréhension des tâches scolaires par les jeunes élèves.

3.1. Analyse de questionnaire destiné aux enseignants

Nous avons partagé notre questionnaire d'enquête dans des groupes d'enseignants et dans des écoles primaires, et nous avons reçu un total de 34 réponses.

Question 01 : le sexe.

Sexe	Nombre	pourcentage
Femme	28	82,4%
Homme	6	17,6%
Totale	34	100%

Tableau 01

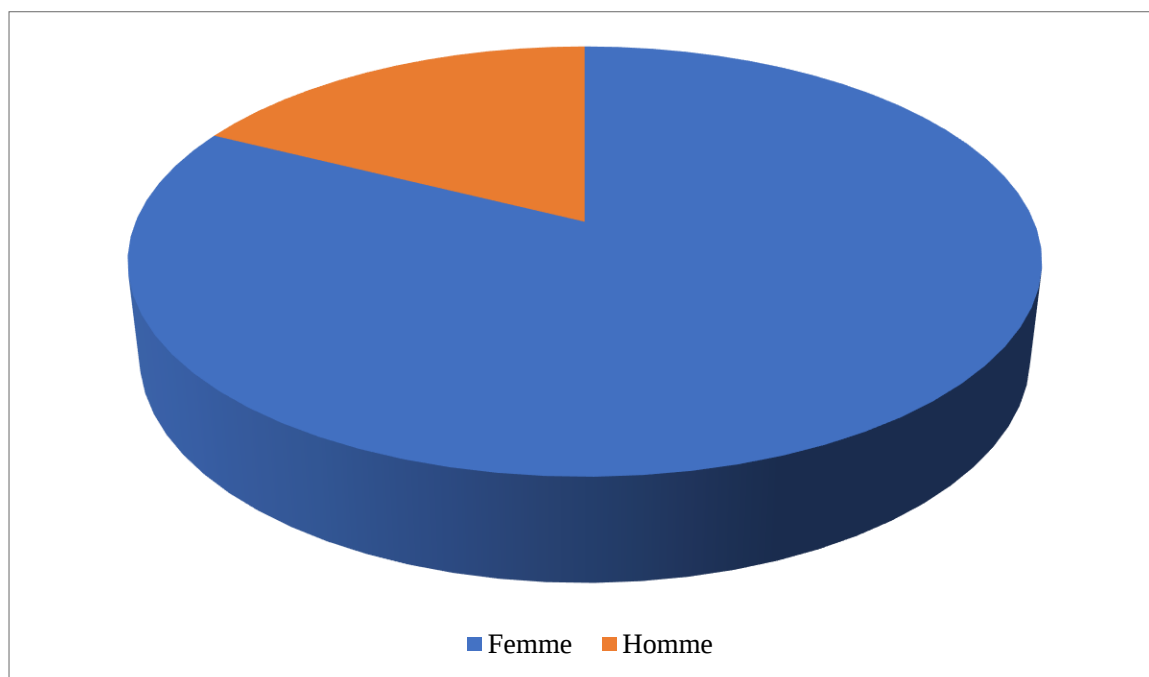


Figure 01 : le sexe des enseignants

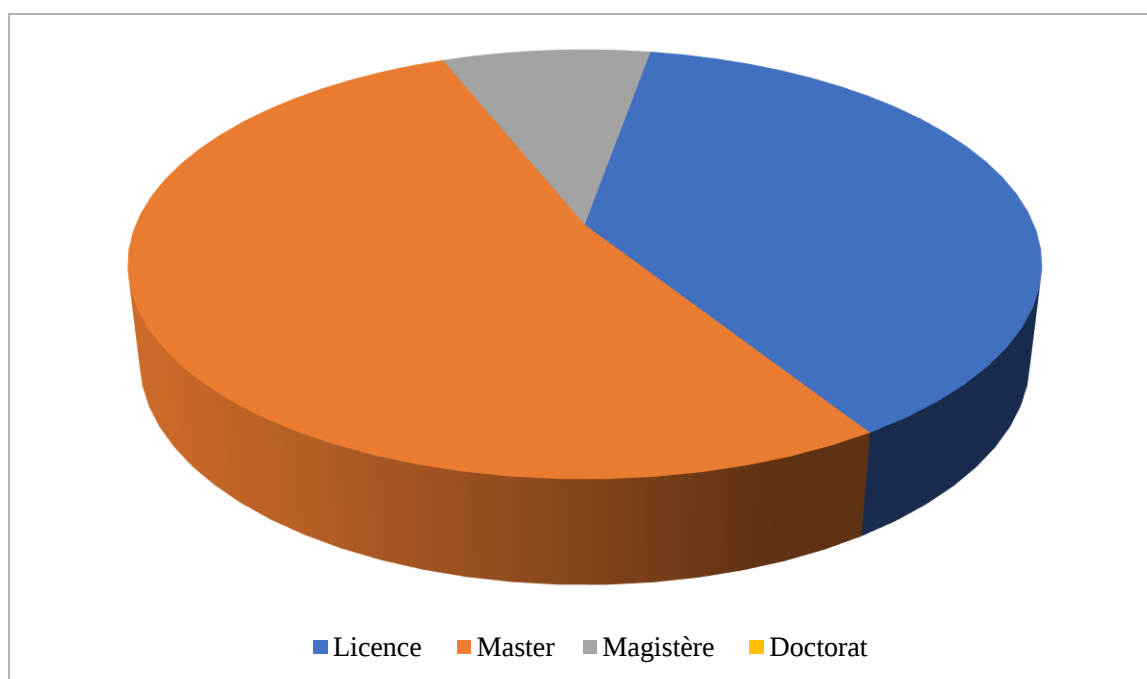
Les résultats présentés dans le graphique révèlent une répartition non équilibrée, avec une légère majorité de femmes (81,3%) par rapport aux hommes (17,6%).

L'analyse de la répartition entre les sexes des enseignants enquêtés met en lumière des tendances démographiques dans le domaine de l'enseignement et souligne l'importance de la diversité et de l'équité dans le personnel enseignant pour soutenir les objectifs éducatifs.

Question 02 : Le diplôme obtenu

Réponses	nombre	Pourcentage
Licence	13	38,2%
Master	18	52,9%
Magistère	3	8,82%
Doctorat	0	0%
Totale	34	100%

Tableau 02

**Figure02 : le diplôme obtenu**

Les résultats que nous avons obtenus concernant le niveau d'éducation des enseignants enquêtés révèle une diversité dans les qualifications académiques, il convient de souligner que (52,9%) ont des diplômes en Master. Environ (38,2%) ont une licence en Français langue étrangères (FLE), alors que (8,82%) restants ont des magistères dans le système classique, et aucun des enquêtés n'a de doctorat.

L'analyse du niveau d'éducation des enseignants enquêtés met en évidence une prédominance des qualifications de niveau Master et Licence, ce qui suggère un personnel

enseignant généralement bien formé. La diversité des qualifications peut enrichir l'expérience éducative des élèves en offrant une variété de perspectives et de compétences.

Question 03 : sur une échelle de 1à5, à quel point pensez-vous que les élèves de 4AP maitrisent généralement la compréhension des consignes écrites ?

L'échelle	nombre	pourcentage
Entre 1et3	16	47,05%
Entre 3et5	17	50%
Entre 5et5	1	2,9%
Totale	34	100%

Tableau 03

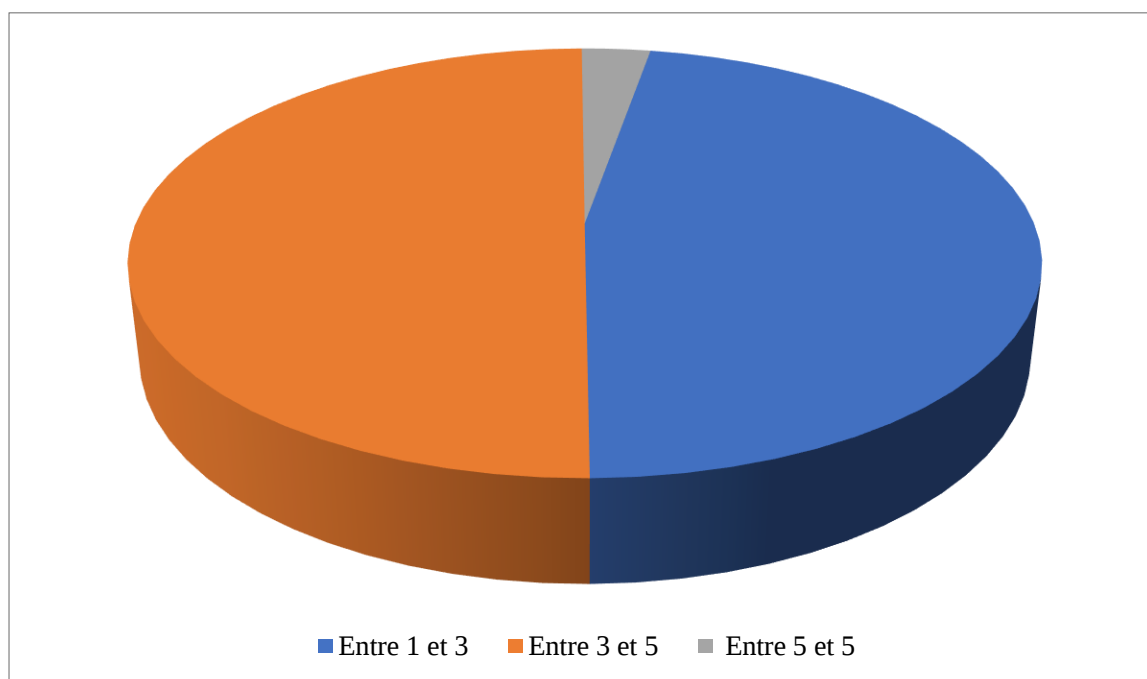


Figure03 : La maitrise de la compréhension des consignes écrites chez les élèves de 4^{ème} AP

Cette question vise à mesurer la compréhension des consignes écrites chez les élèves sur une échelle de 1à5, les résultats nous montrent que la compréhension se diffère d'un élève à l'autre : la majorité des élèves (50%) Leur compréhension des consignes écrites sur l'échelle variait entre 3 à 5, (47,05%) des élèves se variait entre 1 à 3, et le reste (2,9%) entre 5 à 5.

Ces résultats montrent que la plupart des élèves ont un niveau moyen de la compréhension des consignes écrites.

Question 04 : quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la réalisation des consignes scolaires ?

Réponses	nombre	pourcentage
Problème de gestion de langue.	7	15,5%
Difficultés de la compréhension du vocabulaire utilisé.	26	57,7%
Problèmes de concentration.	12	26,6%
Totale	45	100%

Tableau 04

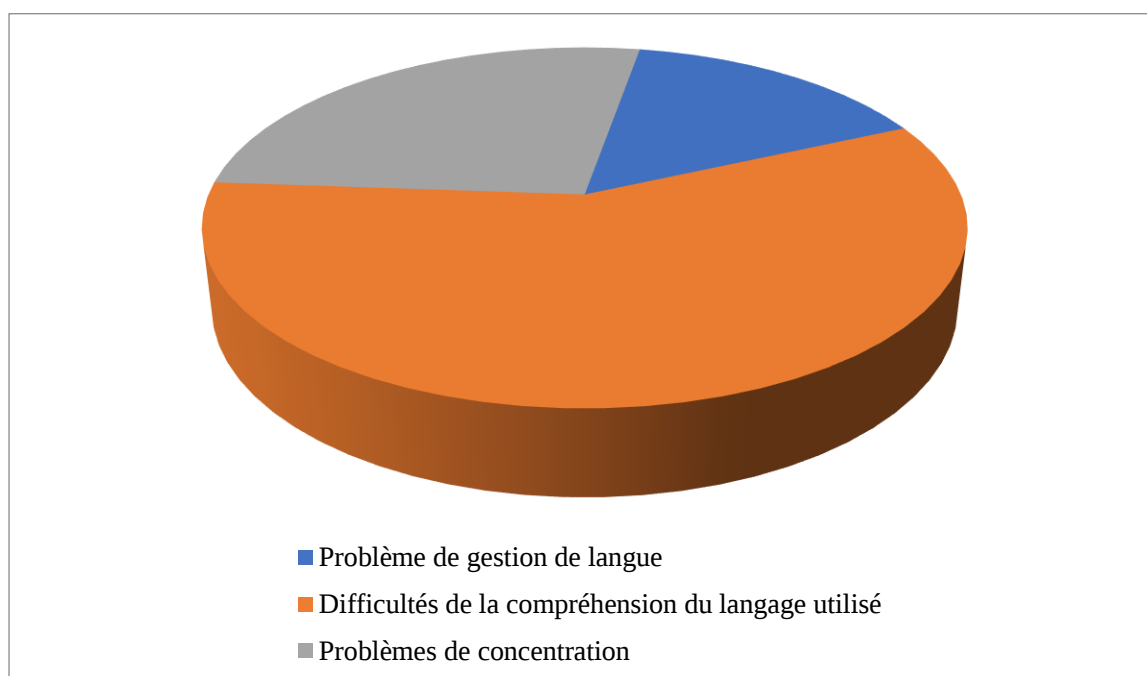


Figure 04 : les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la réalisation des consignes scolaires

Selon les réponses que nous avons récoltées, nous remarquons que la plupart des enseignants (57,7%) estiment que les élèves ont des difficultés de la compréhension de vocabulaire, (26,6%) des enseignants probable les problèmes de concentration, et (15,5%) optent sur les problèmes de gestion de temps.

Nous observons que les élèves sont confrontés à divers problèmes lors de la réalisation des consignes écrites.

Question 05 : si les élèves ne comprennent pas les consignes, comment ils réagissent ?

Réponses	nombre	pourcentage
Utiliser le dictionnaire	3	8.82%
Demander de l'aide à l'enseignant ou à ses camarades	31	91.1%
Totale	34	100%

Tableau 05

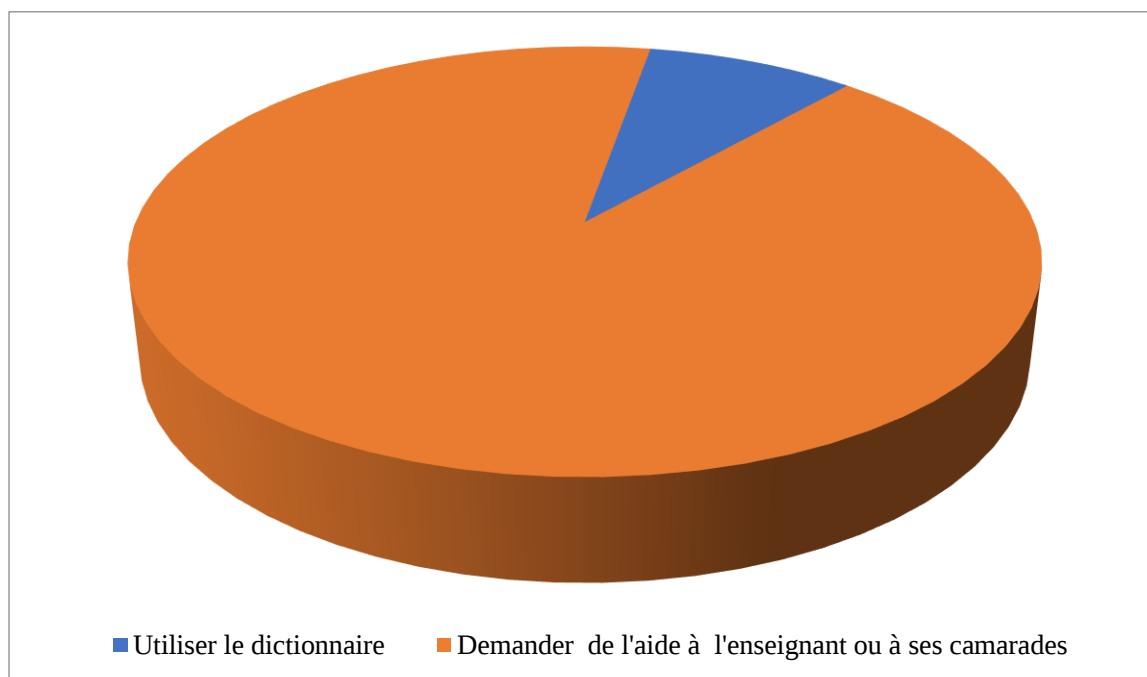


Figure 05 : les réactions des élèves face à la non-compréhension des consignes scolaires

L'analyse des réactions des élèves face à une incompréhension des consignes met en évidence deux principales approches utilisées pour résoudre le problème :

Une minorité d'élèves (8.82%) choisissent de recourir au dictionnaire pour tenter de comprendre les termes ou les concepts qui posent problème dans la consigne.

La grande majorité (91.1%) des élèves optent pour Demander l'aide directe de l'enseignant ou en demandant des éclaircissements à leurs camarades.

Cette question souligne l'importance du soutien enseignant dans la résolution des incompréhensions des consignes, avec une préférence marquée des élèves pour solliciter de l'aide plutôt que de rechercher des solutions de manière autonome. Cela met en lumière le rôle crucial de l'enseignant dans la clarification des instructions et dans la promotion d'un environnement d'apprentissage collaboratif.

Question 06 : est-ce que vous expliquez les consignes scolaires à vos apprenants même s'ils ne demandent pas votre aide ? Et pourquoi ?

Réponses	nombre	pourcentage
Oui	28	82.3%
Non	6	17.6%
Totale	34	100%

Tableau 06

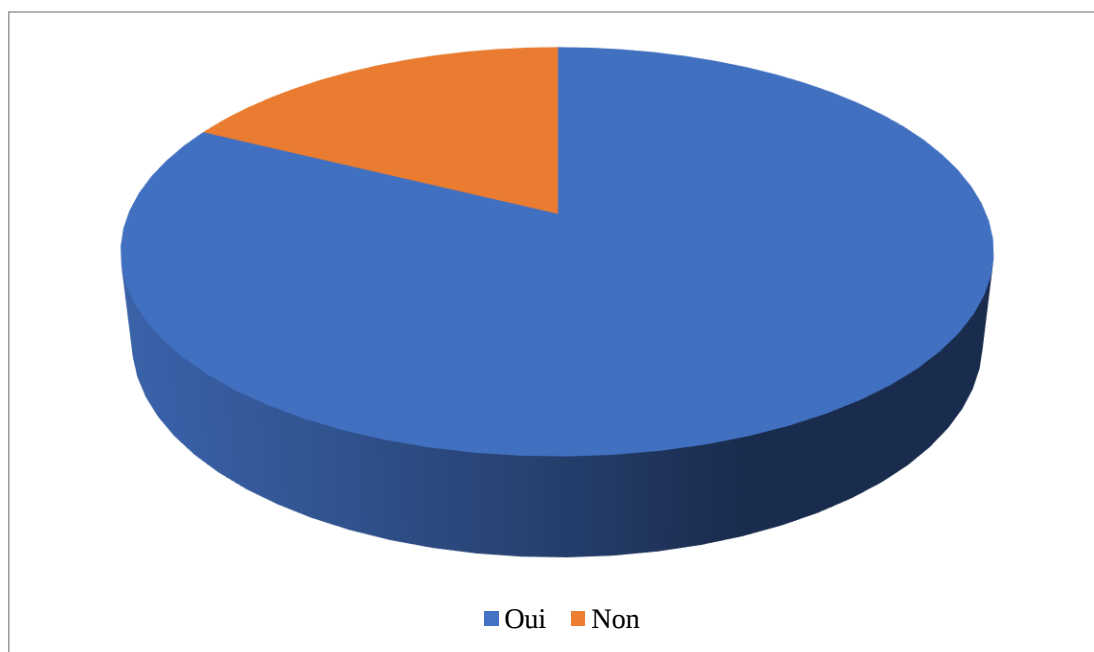


Figure 06 : le pratique d'explication des consignes scolaires aux apprenants sans qu'ils ne demandent pas d'aide

L'analyse des données montre que la grande majorité des enseignants (82,3%) expliquent les consignes scolaires à leurs apprenants même s'ils ne demandent pas d'aide, tandis qu'une minorité (17,6%) ne le fait pas. Voici les principales raisons fournies par les enseignants pour expliquer cette pratique :

- 1. Difficulté de compréhension des consignes :** Plusieurs enseignants ont souligné que certains élèves ont du mal à comprendre les consignes par eux-mêmes. Ils ont mentionné des problèmes de vocabulaire, des lacunes dans les apprentissages précédents ou des transitions abruptes entre les niveaux scolaires comme des obstacles à la compréhension.
- 2. Timidité des élèves :** Certains enseignants ont noté que les élèves sont généralement timides et hésitent à demander de l'aide, même s'ils ne comprennent pas les consignes. En expliquant systématiquement les consignes, les enseignants cherchent à encourager la participation et à rassurer les élèves.
- 3. Faciliter la tâche :** Plusieurs enseignants estiment que l'explication des consignes facilite la tâche des élèves, leur permettant de se concentrer sur la réalisation de la tâche plutôt que sur la compréhension des instructions.

4. Varier les formules de consignes : Certains enseignants considèrent qu'il est nécessaire de varier les formules de consignes pour mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves et pour faciliter la compréhension.

5. Évaluation de l'assimilation : Certains enseignants commencent par proposer les questions sans expliquer les consignes pour évaluer l'assimilation des élèves, mais constatent souvent que plus de la moitié de la classe a besoin d'explications supplémentaires.

En résumé, l'analyse des données indique que la plupart des enseignants choisissent d'expliquer systématiquement les consignes scolaires à leurs apprenants pour faciliter la compréhension, encourager la participation et répondre aux besoins variés des élèves. Cette pratique est largement motivée par la reconnaissance des difficultés rencontrées par les élèves, leur timidité et la nécessité d'assurer une compréhension claire et effective des instructions.

Question 07 : comment procédez-vous pour reformuler les consignes scolaires aux apprenants ?

Réponses	nombre	pourcentage
Remplacer le verbe par un autre verbe usuel (déjà utilisé auparavant)	8	17.7%
Modifier complètement la consigne	6	13.3%
Simplifier le vocabulaire	31	68.8%
Totale	45	100%

Tableau 07

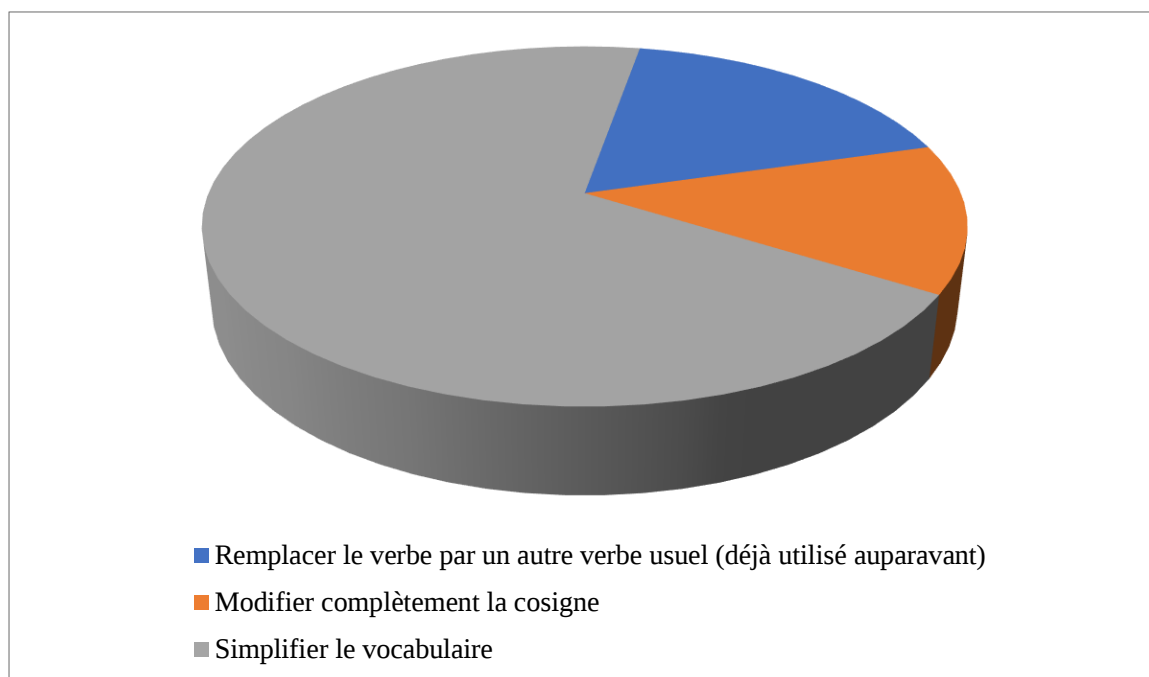


Figure 07 : la reformulation des consignes scolaires aux élèves

L'analyse de cette question montre que la majorité des adaptations des consignes scolaires pour les apprenants se concentrent sur la simplification du vocabulaire, avec un pourcentage de (68.8%). Cela signifie qu'une grande importance est accordée à rendre les consignes plus accessibles en utilisant un langage plus simple et compréhensible pour les apprenants. Ensuite, le remplacement du verbe par un autre verbe usuel déjà utilisé auparavant représente (17.7%), ce qui indique une approche visant à rendre les consignes plus familières et moins complexes en utilisant des termes déjà rencontrés. Enfin, la modification complète de la consigne représente (13.3%), suggérant que dans certains cas, une révision totale de la consigne est nécessaire pour la rendre plus claire et plus facile à suivre pour les apprenants. En combinant ces approches, les enseignants peuvent mieux répondre aux besoins divers des apprenants et favoriser leur compréhension et leur réussite.

Question 08 : recourez-vous à la consigne gestuelle pour faciliter la compréhension ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Jamais	0	0%
Rarement	3	8.8%

Quelques fois	8	23.5%
Toujours	23	67.6%
Totale	34	100%

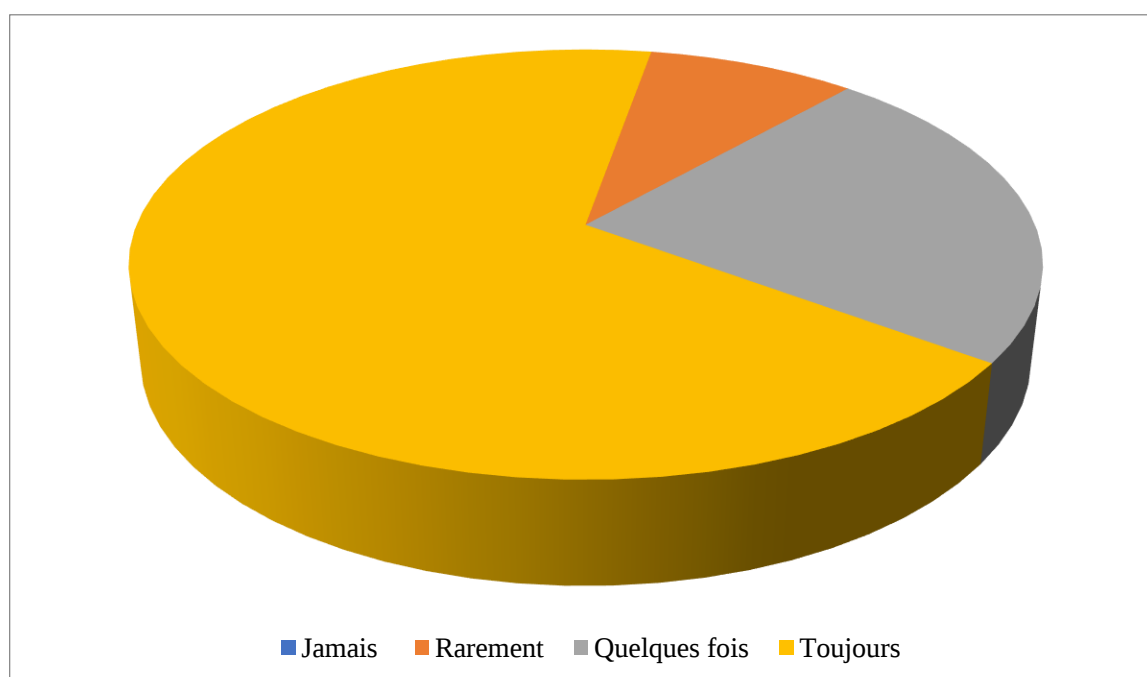
Tableau 08

Figure 08 : l'utilisation des gestes pour renforcer la compréhension des consignes scolaires

L'analyse des réponses indique que la majorité des enseignants (67,6%) utilisent toujours la consigne gestuelle pour faciliter la compréhension des élèves. De plus, (23,5%) des enseignants utilisent cette approche quelques fois, tandis que (8,8%) l'utilisent rarement. Aucun enseignant n'a déclaré ne jamais utiliser la consigne gestuelle.

Cette analyse indique que la consigne gestuelle est largement adoptée par les enseignants comme un outil efficace pour faciliter la compréhension des élèves, améliorer la clarté des consignes et répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Cette approche est largement valorisée pour son efficacité dans la communication et l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage.

Question 09 : utilisez-vous fréquemment des illustrations ou des schémas pour accompagner les consignes écrites ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Toujours	17	50%
Quelques fois	12	35.2%
Rarement	4	11.7%
Jamais	1	2.9%
Totale	34	100%

Tableau 09

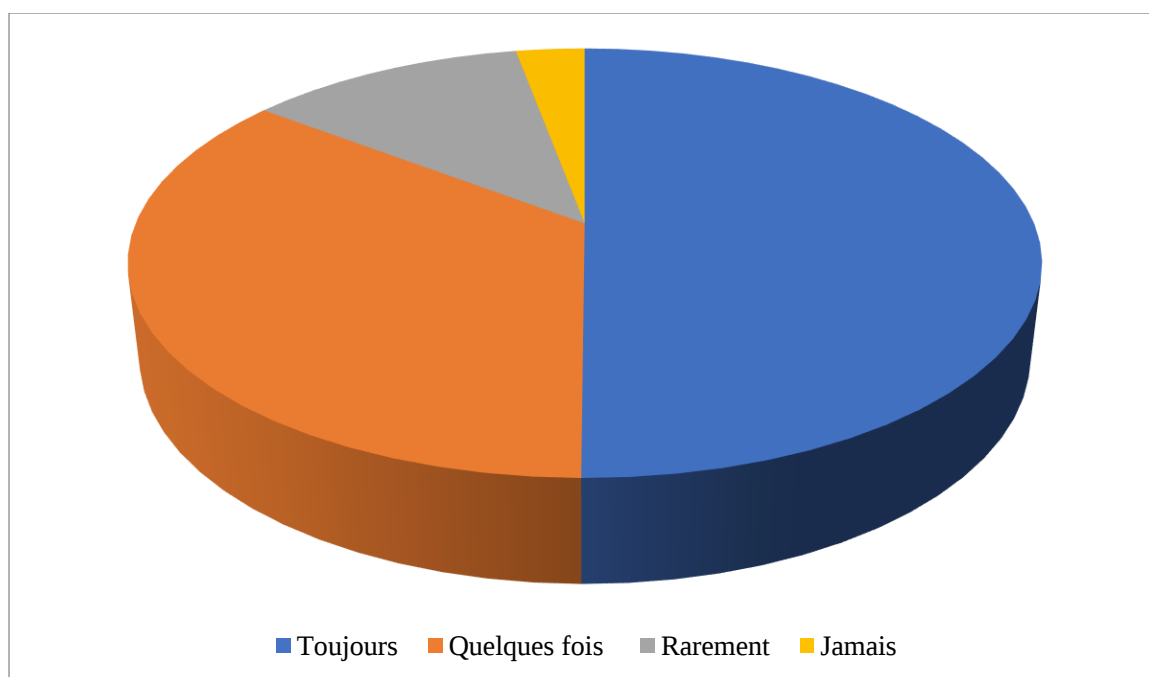


Figure 09 : l'intégration d'illustrations et de schémas pour enrichir les consignes écrites

L'analyse des réponses montre que la moitié des enseignants (50%) utilisent toujours des illustrations ou des schémas pour accompagner les consignes écrites. De plus, (35,2%) des enseignants utilisent cette approche quelques fois, (11,7%) l'utilisent rarement, et seulement (2,9%) ne l'utilisent jamais. L'analyse des données indique que les enseignants utilisent fréquemment des illustrations ou des schémas pour accompagner les consignes écrites, ce qui reflète leur reconnaissance de l'importance de la multi-modalité dans l'enseignement et de

l'adaptation aux besoins variés des élèves. Cette approche est valorisée pour son efficacité dans la facilitation de la compréhension, l'engagement des élèves et la clarification des consignes.

Question 10 : quelles formes de consignes utilisez-vous pour aider les élèves à réaliser la tâche ?

Réponses	nombre	pourcentage
Consignes orales	15	14.7%
Consignes écrites	20	19.6%
Consignes gestuelle	16	15.6%
Le Q.C.M	9	8.82%
Consignes courtes	20	20%
Consignes longues	0	0%
Consignes complexes	0	0%
Consignes simples	21	20.5%
Consignes vraies/faux	1	0.98%
Totale	102	100%

Tableau 10

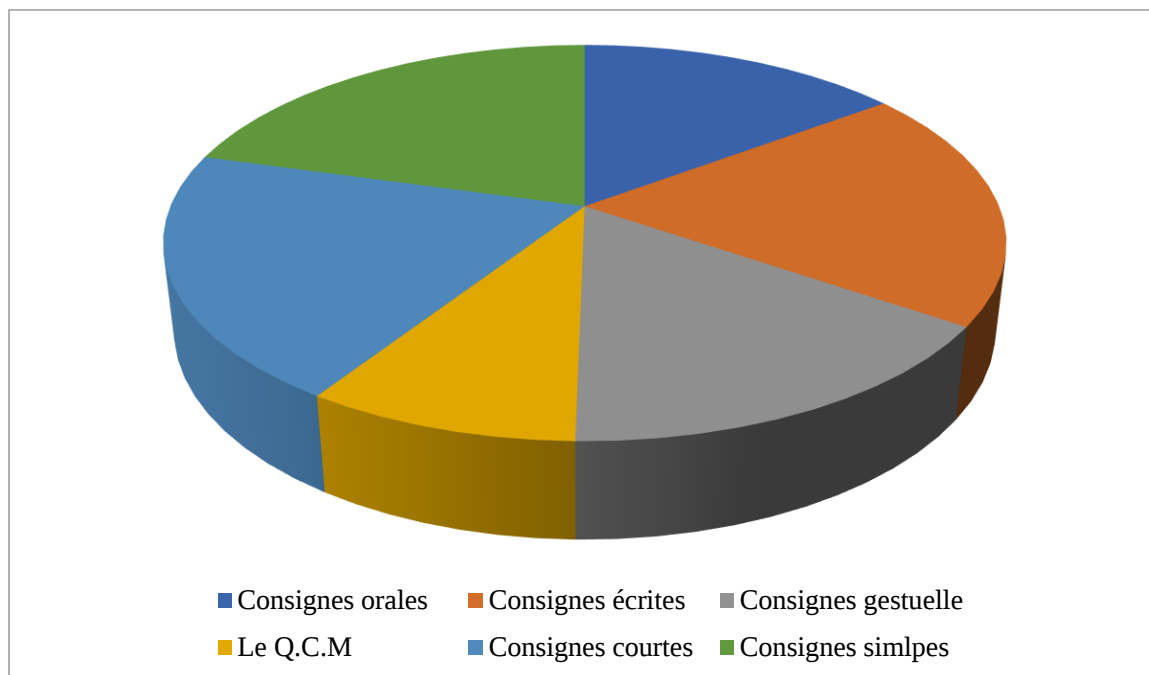


Figure 10 : les formes de consignes utilisées pour aider les apprenants à réaliser la tâche

L'analyse des réponses montre que les enseignants utilisent une variété de formes de consignes pour aider les élèves à réaliser une tâche, avec une répartition assez équilibrée entre les différentes méthodes.

Voici une interprétation des données :

1. Consignes courtes (20%) et simples (20,5%) : Ces deux types de consignes sont les plus fréquemment utilisés par les enseignants. Ils privilégient des consignes claires et concises pour faciliter la compréhension et l'exécution des tâches par les élèves.

2. Consignes écrites (19,6%) et orales (14,7%) : Les consignes écrites et orales sont également largement utilisées, ce qui indique une combinaison de communication verbale et visuelle pour transmettre les instructions.

3. Consignes gestuelles (15,6%) : La consigne gestuelle est également utilisée par un nombre significatif d'enseignants, soulignant l'importance de la communication non verbale dans l'enseignement et la facilitation de la compréhension des élèves.

4. Consignes vraies/faux (0,98%), QCM (8,82%), consignes longues et complexes (0%) : Ces types de consignes sont moins fréquemment utilisés, ce qui peut suggérer qu'ils sont moins adaptés à certaines tâches ou qu'ils sont moins privilégiés par les enseignants en fonction de leurs méthodes pédagogiques.

Les enseignants adoptent une approche diversifiée dans l'utilisation des consignes, combinant différentes méthodes pour faciliter la compréhension et l'exécution des tâches par les élèves. Les consignes courtes et simples, ainsi que les consignes écrites et orales, sont les méthodes les plus populaires, reflétant l'importance accordée à la clarté, à la concision et à la communication multimodale dans l'enseignement efficace.

Question 11 : Comment variez-vous les énoncés en utilisant différentes fonctions de consignes ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Les consignes - but : consigne qui fixent l'objectif à attendre par exemple (imagine une suite à cette histoire)	9	16.6%
Les consignes -procédure : par exemple (entourez les pronoms dans le texte) le but est de repérer les pronoms pour mieux les distinguer	15	27.7%
Les consignes -critère : elles fixent les critères de réussite d'un travail donné par exemple (réponds en construisant des phrases. L'élève doit d'une part répondre, mais la forme de ses réponses est prédéterminée)	9	16.6%
Les consignes-guidages : elles ont pour fonction d'attirer l'attention de l'élève sur un point précis par exemple (relis le texte avant de répondre)	21	38.8%
Totale	54	100%

Tableau 11

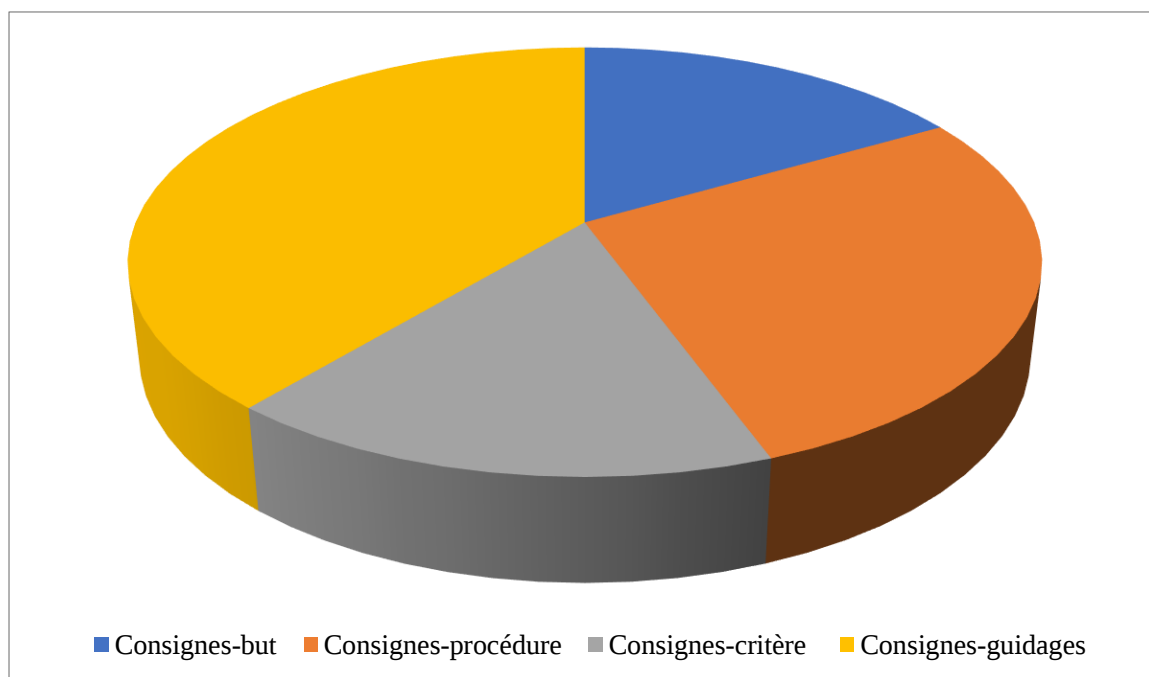


Figure 11 : la variation des énoncés à travers l'utilisation de différentes fonctions de consignes

Cette question révèle les différentes fonctions de consignes qui sont utilisées de manière variée pour guider les élèves dans leurs activités d'apprentissage.

D'après Zakhartchouk : « la réflexion sur les fonctions de la consigne ne peut qu'aider l'enseignant à effectuer ces bons choix qu'il doit sans cesse opérer avant et pendant ses cours : intervenir ou laisser faire, simplifier ou confronter l'élève à la pas complexité, expliquer ou aider à comprendre, y compris aider à comprendre qu'il est normal de ne forcément comprendre. » (Op.cit., p.66).

La fonction la plus fréquemment utilisée est celle des consignes de guidage, représentant (38.8%). Cela suggère que les enseignants mettent souvent l'accent sur l'orientation des élèves vers des points spécifiques à considérer lors de leurs tâches, ce qui peut les aider à mieux comprendre et accomplir les objectifs de l'activité. Ensuite, les consignes de procédure sont également largement utilisées, avec un pourcentage de (27.7%). Cela montre que les enseignants accordent de l'importance à fournir des instructions claires sur la manière d'accomplir une tâche spécifique, ce qui peut aider les élèves à naviguer à travers les étapes nécessaires. Les consignes de but et de critère sont utilisées de manière moins fréquente, représentant chacune (26,5%). Cela suggère que bien que ces fonctions de consignes soient également importantes, elles sont peut-être moins utilisées dans les activités

d'apprentissage quotidiennes. En combinant ces différentes fonctions de consignes, les enseignants peuvent offrir un soutien complet aux élèves tout au long de leurs tâches, les aidant ainsi à atteindre les objectifs d'apprentissage de manière efficace.

Question 12 : Utilisez-vous fréquemment des consignes provenant du manuel scolaire ?

Réponses	nombre	pourcentage
Jamais	5	14.7%
Toujours	2	5.82%
Rarement	8	23.5%
Quelques fois	19	55.8%
Totale	34	100%

Tableau 12

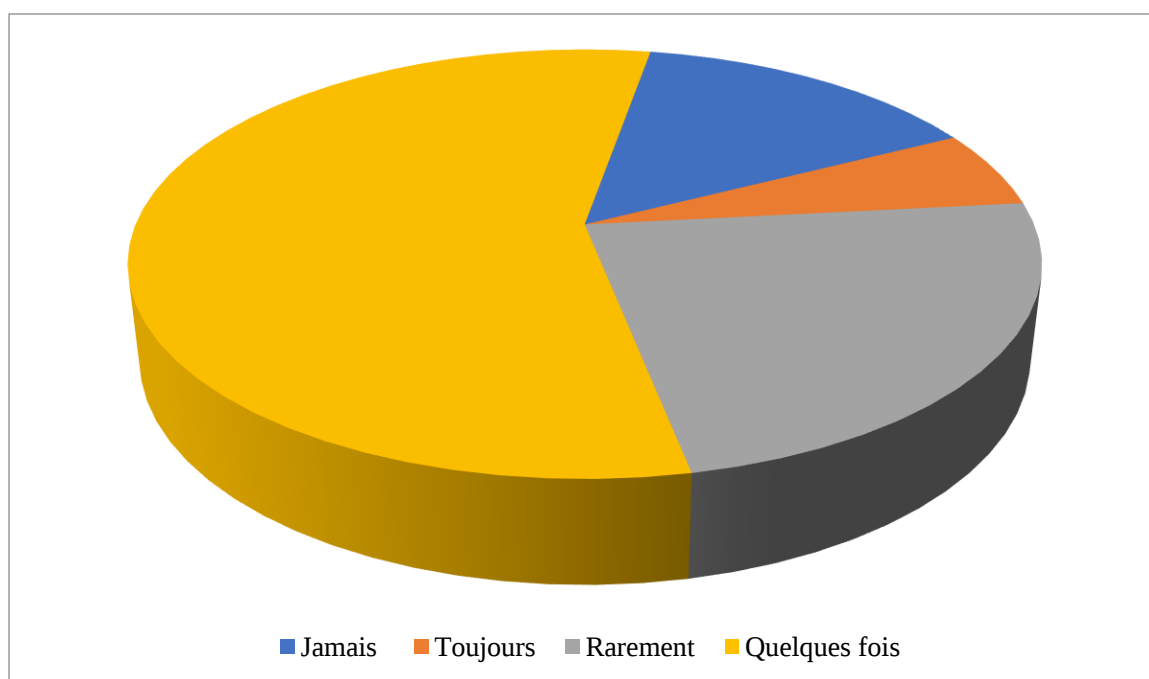


Figure 12 : l'usage régulier des consignes issues du manuel scolaire

Cette question révèle que la majorité des consignes utilisées par les enseignants proviennent parfois du manuel scolaire, avec un pourcentage de (55,8%). Cela suggère que les enseignants consultent régulièrement les manuels scolaires pour obtenir des consignes, mais

qu'ils ne s'appuient pas exclusivement sur eux. Environ (23.5%) des enseignants déclarent qu'ils utilisent rarement les consignes provenant du manuel, ce qui indique qu'ils préfèrent peut-être créer leurs propres consignes ou utiliser d'autres ressources pédagogiques. En revanche, (5,82%) des enseignants déclarent utiliser toujours les consignes provenant du manuel, montrant ainsi une dépendance plus forte à ce type de ressource.

Enfin, (14,7%) des enseignants déclarent ne jamais utiliser les consignes provenant du manuel, ce qui pourrait être dû à diverses raisons telles que des préférences pédagogiques différentes ou des besoins spécifiques des apprenants. Cela suggère une diversité d'approches dans l'utilisation des ressources pédagogiques, chaque enseignant adaptant ses pratiques en fonction de ses besoins et de ceux de ses élèves.

Question 13 : Comment évaluez-vous la clarté des consignes présentés dans le manuel scolaire ?

Réponses	nombre	pourcentage
Facile	15	44.1%
Difficile	18	52.9%
Très difficile	1	2.9%
Totale	34	100%

Tableau 13

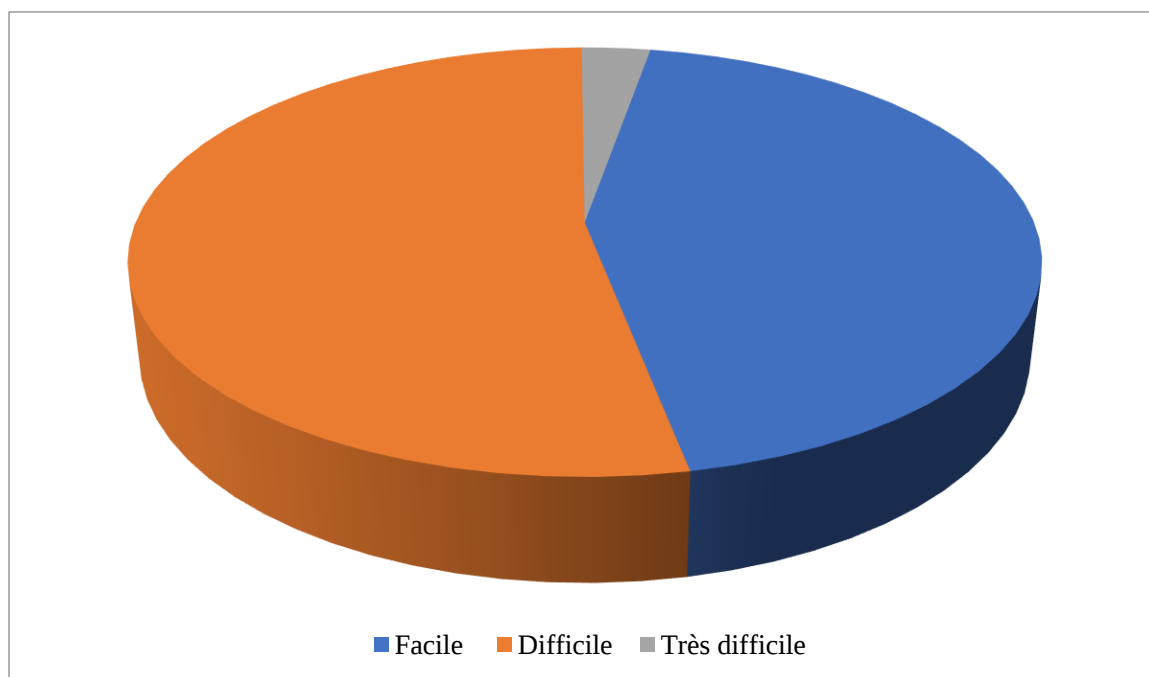


Figure 13 : l'évaluation de la clarté des consignes présentées dans le manuel scolaire

L'analyse des réponses montre que la majorité des enseignants (52,9%) trouvent les consignes présentes dans le manuel scolaire difficiles à comprendre. Seulement (44,1%) les évaluent comme étant faciles à comprendre, tandis que (2,9%) les considèrent comme très difficiles. De plus, d'autres enseignants ont choisi de créer ces réponses « parfois inadéquates avec le programme, selon le niveau des apprenants, parfois facile parfois difficile, les supports du manuel surtout les textes ; ne sont pas toujours intéressants ». La clarté des consignes présentes dans les manuels scolaires est perçue comme un défi majeur par la majorité des enseignants. Cette perception souligne l'importance de la révision et de l'adaptation des consignes dans les manuels scolaires pour améliorer leur clarté et faciliter la compréhension et la réalisation des tâches par les élèves.

Synthèse des résultats obtenus par le questionnaire

Les données fournies révèlent plusieurs aspects importants de la dynamique entre enseignants et élèves, mettant en évidence la répartition démographique des enseignants, leurs niveaux d'éducation, les défis rencontrés par les élèves dans la compréhension des instructions écrites ainsi que les stratégies utilisées par les enseignants pour soutenir les élèves et faciliter leur compréhension des consignes.

Vous trouverez ci-dessous un bref résumé des principales conclusions :

1. Répartition des enseignants : on a observé une plus grande majorité de femmes (81,3 %) que d'hommes (17,6 %), ce qui souligne la nécessité de promouvoir la diversité et l'équité au sein du personnel enseignant.

2. Niveau de formation des enseignants : la diversité des niveaux de formation enregistrés, la majorité étant titulaires d'un Master et d'une licence, montre que le personnel enseignant est généralement bien formé.

3. Compréhension des consignes rédigées par les étudiants : les résultats montrent qu'il existe une différence dans le niveau de compréhension des consignes par les étudiants dont la majorité a un niveau moyen. Les enseignants identifient des difficultés telles que la compréhension du vocabulaire, la concentration et la gestion du temps.

4. Stratégie de l'enseignant : l'enseignant explique systématiquement les instructions pour faciliter la compréhension des élèves, en soulignant les obstacles, la timidité et la nécessité de garantir une compréhension claire des instructions. Ils adaptent également les consignes en simplifiant le vocabulaire, en utilisant des gestes, des illustrations et diverses méthodes pour aider les élèves à comprendre et à réaliser les tâches plus facilement.

Ces données soulignent l'importance d'apporter un soutien approprié aux élèves et de promouvoir un enseignement inclusif pour répondre aux divers besoins des apprenants.

Ce chapitre s'est concentré sur la partie pratique, en se basant sur l'analyse de notre corpus. Nous avons examiné les données de la grille d'observation des apprenants, notant que les difficultés de déchiffrement et le manque de vocabulaire sont de véritables obstacles entravant la progression des tâches. En complément, une grille d'observation spécifique à l'enseignante nous a permis de comprendre ses pratiques concernant l'élaboration et la transmission des consignes. De plus, un questionnaire a été administré aux enseignants pour recueillir ses points de vue sur la compréhension des consignes et les stratégies qu'ils utilisent pour faciliter la tâche.

CONCLUSION

La consigne dans une tâche d'apprentissage n'est pas seulement un moyen permettant à l'enseignant de juger l'efficacité de son enseignement, mais elle explique également aux apprenants ce qui est attendu d'eux comme travail. Elle définit clairement les objectifs et le résultat final à atteindre, évitant ainsi les ambiguïtés. La consigne structure le cheminement du travail en explicitant les différentes étapes à suivre, offrant ainsi une cadre méthodologique aux apprenants. Les consignes peuvent être adaptées selon les niveaux, offrant la possibilité d'une différenciation pédagogique et d'une personnalisation des apprentissages.

Notre étude, menée dans le domaine de la didactique des langues étrangères, en particulier dans celui de la didactique de l'écrit, visait à identifier les difficultés qui peuvent entraver la compréhension des consignes scolaires.

Nous rappelons que notre problématique est : quelles sont les principales difficultés de compréhension des consignes scolaires au niveau de la compréhension de l'écrit rencontrées par les élèves en classe de 4^{ème} année primaire, et comment les enseignants peuvent-ils les surmonter pour favoriser une meilleure réussite académique ?

Pour tenter de répondre à cette interrogation centrale, trois hypothèses principales ont été formulées :

1. L'apprenant de la 4^{ème} année primaire a un vocabulaire limité, ce qui peut compliquer la compréhension des consignes.
2. Les consignes peuvent-être basées sur des situations où des concepts qui ne sont pas familiers aux apprenants, ce qui rend la compréhension plus difficile.
3. L'utilisation d'images, de schémas ou de gestes peut aider les élèves à mieux comprendre les consignes.

D'après les résultats obtenus dans notre étude :

- La première hypothèse, stipulant que les apprenants disposent d'un vocabulaire limité pouvant compliquer la compréhension des consignes, se trouve largement confirmée. En effet, les données recueillis mettent en évidence que les problèmes liés au vocabulaire représentent l'un des obstacles majeurs rencontrés par les élèves. Leur difficulté à décoder les termes inhabituels ou techniques entrave considérablement leur capacité à saisir le sens des instructions.

- La deuxième hypothèse, suggérant que les consignes peuvent être basées sur des situations ou des concepts non familiers aux apprenants, est également validée par les résultats de l'étude. Bon nombre d'élèves peinent à établir des liens entre les consignes et les leçons précédemment enseignées, rendant ainsi la compréhension plus ardue. Ce manque de familiarité avec les contextes proposés constitue un frein supplémentaire à leur réussite.

- La troisième hypothèse, mettant en avant l'utilisation d'images, de schémas ou de gestes pour faciliter la compréhension des consignes, est pleinement confirmée. Les enseignants interrogés soulignent l'efficacité de ces approches multimodales pour clarifier les instructions et répondre aux besoins diversifiés des apprenants. L'étude démontre que ces outils visuels sont largement adoptés et valorisés par les pédagogues.

En conclusion, notre étude met en lumière l'importance de la formulation et de la compréhension des consignes dans le processus d'apprentissage de la compréhension de l'écrit. En identifiant les principales difficultés auxquelles sont confrontées les élèves de 4ème année primaire, telles qu'un vocabulaire limité, des concepts peu familiers et un manque de soutien multimodal, nous pouvons proposer des solutions pour améliorer la transmission des consignes, telles que :

Utilisation de la technologie : l'intégration de la technologie éducative peut offrir de nouvelles solutions pour aider les élèves à mieux comprendre la consigne scolaire. Des applications mobiles, des plateformes en ligne et des outils interactifs peuvent être utilisés pour présenter les consignes de manière visuelle, interactive et personnalisée, facilitant ainsi la compréhension et l'assimilation des informations.

Formation des enseignants : une formation continue des enseignants sur les meilleures pratiques pour la communication des consignes peut grandement améliorer la compréhension des élèves. Les enseignants peuvent apprendre à simplifier les consignes, à utiliser un langage clair et adapté au niveau des élèves, ainsi qu'à fournir des exemples concrets pour illustrer les attentes.

Collaboration interdisciplinaire : la collaboration entre les enseignants, les orthophonistes, les psychologues scolaires et les spécialistes de l'éducation spécialisée peut permettre une approche holistique pour soutenir les élèves ayant des difficultés de compréhension des consignes. En travaillant ensemble, ces professionnels peuvent concevoir des plans

d'intervention individualisés et mettre en place des stratégies adaptées pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

Encourager l'autonomie et la métacognition : en enseignant aux élèves des stratégies d'autorégulation, de planification et de réflexion sur leur propre processus de compréhension, on les aide à devenir plus autonomes dans la gestion des consignes scolaires.

Encourager la métacognition ; c'est-à-dire la réflexion sur sa propre pensée, peut les aider à identifier les obstacles à la compréhension des consignes.

Ces solutions peuvent inclure l'enrichissement du vocabulaire des élèves, la contextualisation des consignes et l'utilisation d'outils multimodaux pour faciliter la compréhension. En mettant en œuvre ces stratégies avec des approches pédagogiques traditionnelles nous pouvons créer un environnement d'apprentissage inclusif et efficace pour les élèves, favorisant ainsi leur réussite académique et, par extension, une amélioration des compétences en compréhension de l'écrit.

Bibliographiques

Ouvrages

Martinot.C, (2012) « De La Reformulation En Langue Naturelle Vers Son Exploitation Pédagogique En Langue Étrangère : Pour Une Optimisation des Stratégies D'apprentissage », Synergies Pologne.

Clark et M.M. Chouinard, (2000), « Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage », France : paru dans la revue Langages.

Dubois, Cité par C.Martinot, (1973), La reformulation dans la langue parlée des adultes et dans la langue en acquisition des enfants : comment articuler la contrainte syntaxique et la contrainte sémantique ? Paris : université Sorbonne, (8-9 juin 2017), « Colloque international La reformulation : à la recherche d'une frontière. », Suède : université d'Uppsala.

D. CLAUDINE, (2006), une méthodologie pour déterminer les objets affectivement enseigner : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Etude du cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire, Paris : université Toulouse.

Zakhartchouk Jean Michel, (1999) une consigne, qu'est ce que c'est ?

Zakhartchouk Jean Michel, Attention deux consignes !, Cahiers pédagogiques (21 septembre, 2010). Europe : l'éducation, affaire de tous ?, le livre du mois : « comment apprenant les élèves ».

Zakhartchouk Jean Michel, (1987), comprendre les énoncés et les consignes, publié par CRDP d'Amiers et les Cahiers Pédagogiques.

Zakhartchouk Jean Michel, (1999) Comprendre les énoncés et les consignes, Cahiers pédagogiques, éditeur par réseau Canopé.

Philippe Meirieu, (1993) Apprendre, oui, mais comment ?, éditeur EFS Sciences Humaines.

Sitographies

Anne Pégaz-Paquet, (08 novembre 2013). « Quand la reformulation s'invite à l'école... », Cahiers de Praxématique (En ligne). Consulté le 16/05/2024 à 00:16 sur URL : <https://journals.openedition.org/praxematique/1385>; DOI : <https://doi.org/10.4000/paraxematique.1385> .

C. Martinot et C.Romero, (31 octobre 2013). « La reformulation : acquisition et diversité des discours », Cahiers de Praxématique (En ligne). Consulté le 02/12/2023 à 14:33 sur <https://journals.openedition.org/praxematique/1291> .

C, Noyau et L.m. Onguéné Essono, (2014, Paris). La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français, dans : ELAN (dir.) : Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école. , Eds des Archives Contemporaines. Consulté le 02/12/2023 à 14:36 sur <https://www.researchgate.net/publication/324077770> .

Eduscol.education.fr/ressources– Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – Mars 2016 consulté le 02/12/2023 à 14:29.

John Lubinda, (2011). Sensibilisation aux registres de langue et application en classe de FLE. Consulté le 02/12/2023 sur <https://books.openedition.org/pub/36162?lang=en>.

Les différentes fonctions des consignes et la formulation d'une bonne consigne (09 avril 2021) <https://fr.ostad.ma/2021/04/les-differentes-fonctions-des-consignes.html> consulté le 30/11/2023 à 21:40.

Comment résoudre les difficultés de compréhension des consignes (04 mars 2021 dernière mise à jour 9 avril 2021). Consulté le 13/12/2023 à 18 :01 <https://www.bienenseigner.com/comprehension-des-consignes/>.

Distinction des questions et des consignes. Consulté le 13/12/2023 à 18 :34 sur <https://docplayer.fr/329895-Distinction-des-questions-et-des-consignes.html> .

HAL Id: dumas-01920392. (18 mars 2019). Consulté le 13/12/2023 à 21 :11 sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01920392>.

<https://www.demos.fr/blog/les-differents-types-de-reformulation/> consulté le 13/12/2023 à 21 :38.

Kolibri Coaching, (02 septembre 2011). Consulté le 13/12/2023 à 22 :27 sur <https://kolibricoaching.com/art-de-coacher/les-techniques-de-reformulation/>.

Carrière Amélie, (2021). Penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves. Consulté le 24/12/2024 à 14 :52 sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04122459> .

Jacqueline Piocche, (2007). La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire, université Paul Verlaine de Mertz ; Consulté le 16/05/2024 à 14 :58 sur <http://jpicochelinguistique.free.fr/ENSEIGNEMENT/Reformulation.html> .

Chantal Amade-Escot, (1998). Evaluer l'activité didactique : intérêt de la méthode des incidents critiques didactiques. Mesure et évaluation en éducation. Consulté le 16/05/2024 à 15 :12 sur <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/1998-v21-n3-mee07181/1091273ar.pdf> .

Mémoires

Aissani Feriel, Hacini Manal. (2019/2020). La reformulation au service de la compréhension d'une consigne scolaire (cas des élèves de 4^{ème} année primaire). Université Larabi Ben M-hidi O-E-B.

Ayad Amina. (2019/2020). Les difficultés de la compréhension des consignes scolaires (chez les apprenants de 5^{ème} année primaire). Université Abdelhamid IBN BADIS-MOSTAGANEM-.

Bourgeois Marina. (2006). Aider les élèves à mieux comprendre les consignes. IUFM De BOURGOGNE.

Feredj Fouzia, (2017/2018). La consigne en compréhension de l'écrit en classe de FLE - compréhension et reformulation – (cas des apprenants de la 2^{ème} année moyenne, CEM Ben Barka Sidi Aissa-M'sila-). Université Mohammed BOUDIAF M'sila.

Marie Christelle KOUAME, (2021). Attitudes des enseignants en situation de cours : cas du niveau 1 au cycle primaire. Université Félix Houphouët-Boigny, Cote d'Ivoire.

M.Karek Algérie (2017) université Badji Mokhtar-Annaba et N.Boudechiche Algérie : université Chadli Benjdjid-El Taref. La compétence scripturale à l'école moyenne en Algérie : Faut-il revoir les pratiques enseignantes en matière de consignes ?

Francesco Arcidiacono, (2016). Les reformulations : étayage verbal et outil didactique ? Une étude de cas en Classe spécialisée, HEP-BEJUNE & Université de Neuchâtel Suisse.

Salabura, S, (2001/2002). Comment rédiger les consignes pour que les élèves de 6 soient autonomes lors d'une séance de travaux pratiques. Mémoire.I.U.F.M. Académie de Montpellier.

Dictionnaires

Arénilla, Gossot, Rolland, Roussel, (2007). Dictionnaire de Pédagogie et de l'éducation. Paris : Larousse Bordas.

Bordas, (1999). Dictionnaire de pédagogie. Paris.

Bordas, (2007). Dictionnaire de Pédagogie et d'Éducation. Paris.

Dictionnaire Larousse (2004). Paris.

Dictionnaire Robert (2005). France.

J. Dubois (éd, Larousse, 1994). Dictionnaire de linguistique et de sciences du langage. France.

Jacqueline Piocche (1992). Dictionnaire le Robert. France.

Maulini, (2010). Dictionnaire de Pédagogie. France.

Document officiel

Programme de la 4^{ème} année primaire, Langue française. (2017), l'ONPS.

ANNEXES

Annexe 01 : Grille d'observation

La grille d'observation des apprenants utilisée lors de notre enquête

Niveau : primaire.

Classe : 4^{ème} année primaire.

Date ou période d'observation : 13/02/2024 à 21/02/2024

Nombre de séance : 2 séances.

Critères d'observation	Apprenant -1-	Apprenant -2-	Apprenant -3-	Apprenant -4-	Apprenant -5-
La compréhension des consignes					
L'apprenant participe s'il n'a pas compris le vocabulaire utilisé dans les consignes					
L'apprenant donne la priorité au verbe introducteur					
L'apprenant a des difficultés de relier la consigne avec la leçon					
L'apprenant identifie les mots clés de la consigne					
L'apprenant utilise des synonymes en langue maternelle pour comprendre la consigne					
L'apprenant consulte un dictionnaire en cas des termes inconnus					
L'apprenant survole les consignes et prend peu d'indices					
L'apprenant lit (lecture hâtive) sans prendre le temps de relire la consigne					
L'apprenant suit les étapes de la consigne de manière séquentielle					
L'apprenant bloque sur des mots inhabituels et sur la complexité des consignes					
L'apprenant demande l'aide auprès de ses					

camarades ou de l'enseignant					
---	--	--	--	--	--

La grille d'observation pour l'enseignante lors de notre enquête

Les critères d'observation	Séance 01	Séance 02
Elaborer une consigne très précise		
Utiliser un vocabulaire adéquat		
Reformuler la consigne par des mots simples		
Enoncer les consignes à l'oral		
Attirer l'attention des apprenants sur les indices des consignes		

Annexe 02 : questionnaire

Questionnaire destiné aux enseignants lors de notre enquête

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude en Master 2 option didactique, dont l'intitulé est « les difficultés de la compréhension des consignes scolaires dans la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 4^{ème} AP », nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Le recueil d'information se fera dans le strict respect de l'anonymat des personnes interrogées. Nous vous remercions pour votre contribution.

Sexe :

Homme

Femme

Niveau :

Doctorat

Magistère

Master

Licence

Sur une échelle de 1 à 5, à quel point pensez-vous que les élèves de 4^{ème} AP maîtrisent généralement la compréhension des consignes écrites ?

1 à 3

3 à 5

5 à 5

Quels sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la réalisation des consignes scolaires ?

Problèmes de gestion de temps

Difficultés de compréhension de vocabulaire utilisé

Problèmes de concentration

Si les élèves ne comprennent pas la consigne, comment réagissent-ils ?

Utiliser le dictionnaire

Demander l'aide à l'enseignant ou à ses camarades

Est-ce que expliquez-vous les consignes scolaires à vos apprenants même s'ils ne demandent pas votre aide ? Et pourquoi ?

Oui

Non

Justifier :

Comment procédez-vous pour reformuler les consignes scolaires aux apprenants ?

Remplacer le verbe par un autre verbe (déjà utilisé auparavant)

Modifier complètement la consigne

Simplifier le vocabulaire

Recourez-vous à la consigne gestuelle pour faciliter la compréhension ?

Jamais rarement quelquefois toujours

Utilisez-vous fréquemment des illustrations ou des schémas pour accompagner les consignes écrites ?

Jamais rarement quelquefois toujours

Quelles formes de consignes utilisez-vous pour aider les élèves à réaliser la tâche ?

Consignes orales		consignes écrites	
Consignes gestuelles		Q.C.M	
Consignes longues		consignes courtes	
Consignes complexes		consignes simples	
Autre			

Comment variez-vous les énoncés en utilisant différentes fonctions de consignes ?

Les consignes-buts : consignes qui fixent l'objectif à atteindre ; par exemple (imagine une suite à cette histoire)

Les consignes-procédures : par exemple (entourez les pronoms dans le texte) ; le but est de repérer les pronoms pour mieux les distinguer

Les consignes-guidage : elles ont pour fonction d'attirer l'attention de l'élève sur un point précis ; par exemple (relis le texte avant de répondre)

Les consignes-critères : elles fixent les critères de réussite d'un travail donné ; par exemple (réponds en construisant des phrases), l'élève doit d'une part répondre mais la forme de ses réponses est prédéterminée.

Utilisez-vous fréquemment des consignes provenant du manuel scolaire ?

Jamais rarement quelquefois toujours

Comment évaluez-vous la clarté des consignes présentes dans le manuel scolaire ?

Facile difficile très difficile autre

Annexe 03 : support de l'étude (texte p. 46)

Je lis et je comprends

1 Je lis le dialogue.

Sarah : Qu'est-ce tu fais maman ?
Cela sent bon !

Maman : Je prépare des gâteaux
pour l'Aïd-El-Adha.

Sarah : J'adore les Makrouts !
Je peux t'aider ?

Maman : Bien sûr. Passe-moi la
grosse semoule et le beurre.
N'oublie pas de démouler les tartes.

Sarah : Je suis heureuse, c'est
bientôt l'Aïd.



Résumé

Ce travail de recherche vise à prendre conscience des difficultés rencontrées par les apprenants de quatrième année primaire lorsqu'ils sont confrontés aux consignes de compréhension de l'écrit. L'étude a pour objectif d'identifier les difficultés spécifiques, d'analyser les facteurs contribuant à ces difficultés, et de proposer des solutions pour les surmonter. L'objectif principal est d'explorer les difficultés liées à la compréhension des consignes scolaires dans les activités de compréhension de l'écrit. Les principales difficultés rencontrées sont le vocabulaire limité des apprenants et la présence de concepts peu familiers, ce qui rend la compréhension plus ardue. Cependant, l'utilisation d'images, de gestes et de schémas peut faciliter la compréhension des consignes. Pour relever ces défis, nous utiliserons deux grilles d'observation : une pour les enseignants et une autre pour les apprenants, afin d'identifier et de relever les problèmes rencontrés par les élèves. Nous utiliserons également un questionnaire destiné aux enseignants des différentes écoles primaires pour répondre à nos besoins, choisis comme outils de recherche.

Les mots clés : consignes scolaire, compréhension de l'écrit, compréhension des consignes, difficultés, les apprenants.

Summary

This research aims to raise awareness of the difficulties encountered by fourth-grade primary school students when faced with reading comprehension instructions. The study aims to identify specific difficulties, analyze the factors contributing to these difficulties, and propose solutions to overcome them. The main objective is to explore difficulties related to understanding school instructions in reading comprehension activities. The main difficulties encountered are the limited vocabulary of the learners and the presence of unfamiliar concepts, which makes comprehension more challenging. However, the use of images, gestures, and diagrams can facilitate the understanding of instructions. To address these challenges, we will use two observation grids: one for teachers and another for students, to identify and address the problems encountered by the students. We will also use a questionnaire aimed at teachers from different primary schools to meet our research needs, chosen as research tools.

Keywords: school instructions, reading comprehension, understanding school instructions, difficulties, students.

ملخص

يهدف هذا البحث إلى التفكير بالصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف الرابع ابتدائي عند مواجهتهم لتعليمات فهم النص وإلى تحديد الصعوبات الخاصة، وتحليل العوامل المساهمة في هذه الصعوبات واقتراح حلول لتجاوزها. الهدف الرئيسي هو استكشاف الصعوبات المتعلقة بفهم التعليمات المدرسية في أنشطة فهم النص. الصعوبات الرئيسية التي تواجهها هي القاموس المحدود للتلاميذ ووجود مفاهيم غير مألوفة مما يجعل الفهم أكثر صعوبة. ومع ذلك، يمكن أن تسهل استخدام الصور والإيماءات والرسوم التوضيحية فهم التعليمات. للتغلب على هذه التحديات، سنستخدم اثنتين من جداول الملاحظة: واحدة للمعلمين وأخرى للتلاميذ، لتحديد ورفع المشاكل التي يواجهها الطلاب. كما سنستخدم أيضًا استبيانًا موجهًا لمعلمي المدارس الابتدائية المختلفة لتلبية احتياجاتنا، اختيرت كأدوات بحثية.

الكلمات المفتاحية: التعليمات المدرسية، فهم النص، فهم التعليمات المدرسية، الصعوبات، التلاميذ.