

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERITE ABDELHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM-

FACULTE DES LETTRES ET DES ARTS

DEPARTEMENT DE LANGUES ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANÇAISE



Mémoire de MASTER

OPTION : Didactique des Langues étrangères

**Les difficultés de la compréhension des consignes
scolaires chez des apprenants de la 5^{ème} année primaire**

Mémoire présenté par :

Amina AYAD

Sous la direction de :

Dr. Ilhem BENAHMED

Devant le jury composé par :

Président : Dr. AZDIA Leila

Encadreur : Dr. BENAHMED Ilhem

Examinatrice: Pr. BENSEKAT Malika

Année universitaire : 2019/2020

Remerciements

Toute ma parfaite gratitude et remerciement à Allah le plus puissant qui m'a accordé la force et la capacité d'achever ce modeste travail.

Je souhaite avant tout remercier ma directrice de mémoire, Mme Ilhem BENAHMED, pour m'avoir guidée tout au long de l'élaboration de ce travail, pour ses précieux conseils ainsi que les encouragements qu'elle m'a prodigués et surtout sa disponibilité à chaque étape de ce travail.

Je remercie également les membres du jury d'accepter de juger ce travail.

Je profite de ces quelques lignes pour exprimer mes reconnaissances à l'enseignante et ses apprenants qui ont accepté de participer à ma recherche et de m'avoir gentiment accueillie dans leur classe.

Je ne peux terminer ces quelques lignes sans remercier mon cher père - « Paix à son âme » - d'avoir été toujours disponible pour m'écouter et me conseiller. Ma présente recherche n'aurait pas pu voir le jour sans son aide et ses encouragements.

Un énorme merci à mon amie Khadidja AZZOUZ qui m'a conseillé à chaque étape de la recherche.

Enfin, je tiens à remercier tous les enseignants qui ont contribué à ma formation.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail accompagné d'un profond amour :

à la mémoire de mon père, décédé il y a peu de temps et que j'aurais énormément aimé qu'il soit aujourd'hui à mes côtés. À celui qui m'a aidé à devenir ce que je suis aujourd'hui et qui a veillé tout au long de mon parcours scolaire à m'encourager, je te suis très reconnaissante, et je ne te remercierai jamais assez pour ta compréhension, ta générosité, ton aide précieuse, tu as toujours été pour moi un exemple de père respectueux, honnête. Que Dieu, le tout puissant, l'ait en sa sainte miséricorde !

À ma mère qui est toujours présente par ses encouragements et ses prières pour moi. Quoique je dise, les mots n'exprimeront pas ce que je ressens d'amour envers toi, et je ne peux jamais de te récompenser pour les sacrifices que tu as consentis pour mon éducation. J'espère que ce travail sera le meilleur cadeau que je puisse t'offrir. J'implore le puissant qu'il te garde et te protège.

À mes chères et adorables sœurs ; Najdet, Naouel et Sabiha qui ont toujours été là pour moi, je vous souhaite une vie pleine de bonheur et de succès.

À mes chers petits frères ; Lokman Hakim et Kacem : que ce travail soit pour vous un exemple à suivre et vous incite à mieux faire, je vous aime trop.

À la prunelle de mes yeux, mes neveux ; Mohamed Habib, Mohamed Yacine, Ayoub et le petit Naïm, je vous aime profondément.

À ma précieuse perle, ma nièce Wedjden, je t'aime énormément.

À mes amies de toujours : Bouchra, Imene, Khadidja, Kheira et Nour El Houda. En souvenir de notre sincère et profonde amitié et des moments agréables que nous avons passés ensemble.

Une dédicace particulière à toutes les personnes qui ont participé, pour leur aide documentaliste et que j'ai omis de citer.

Introduction

La consigne se trouve dans tous les domaines de la vie en général et a une place spécifique dans le système éducatif.

En classe de langue étrangère, le processus enseignement /apprentissage se fait à travers plusieurs activités qui contiennent plusieurs tâches à effectuer. La consigne scolaire constitue un élément important dans la mesure où elle permet de véhiculer la tâche demandée.

La consigne scolaire est un thème récurrent qui balise tous les programmes scolaires de l'école primaire, elle est donc l'intermédiaire entre l'objectif fixé par l'enseignant et l'activité de l'apprenant.

Sa compréhension est un facteur qui détermine, fortement la réussite ou l'échec de l'apprenant. En effet, certains apprenants du primaire éprouvent de réelles difficultés à comprendre ce qu'on leur demande exactement et ils ne savent parfois même pas lire les consignes. Ces difficultés sont liées à plusieurs problèmes en relation avec l'apprenant et probablement avec l'enseignant.

Les raisons qui nous ont conduites à choisir ce thème sont d'ordre personnel ainsi que professionnel. D'abord personnel, nous avons été nous-mêmes une apprenante ; nous avons vécu la situation de la non-compréhension des consignes, ainsi que professionnel, nous avons vécu une expérience dans un établissement scolaire ; nous y avons observé que l'une des grandes causes d'échec des apprenants, lors de la réalisation des activités, étaient la consigne. Les apprenants avaient des réelles difficultés à lire ou à comprendre les consignes, ne savent pas les traiter. Beaucoup d'enseignants se plaignent des difficultés qu'ils rencontrent avec les apprenants dans la compréhension de la consigne des exercices. En tant que future enseignante nous sommes concernée et sensée à connaître les difficultés qui pourraient entraver afin de s'assurer la compréhension de la consigne par les apprenants.

Et c'est pour toutes ces raisons, notre premier objectif consiste à identifier les difficultés et les obstacles qui handicapent les apprenants pour bien comprendre les consignes et pour réussir à faire les activités. Notre deuxième objectif réside à tenter de voir la place que tient l'enseignant dans la conception des consignes et les pratiques qui lui permettent de relever toutes sortes de difficultés que rencontrent les apprenants en lisant les consignes.

C'est à partir de ce constat que nous avons choisi de travailler sur « Les difficultés de la compréhension des consignes scolaires chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire ».

A ce propos, notre sujet porte sur le questionnement suivant :

-Quels sont les éléments qui peuvent entraver la compréhension des consignes proposées dans les activités de 5^{ème} année primaire ? Quel rôle joue l'enseignant ?

Pour répondre à notre questionnement, les deux hypothèses suivantes ont été émises :

H1 : problème de déchiffrement, méconnaissance du vocabulaire employé mèneraient à une mauvaise compréhension des consignes par l'apprenant.

H2 : l'aide de l'enseignant pourrait améliorer la compréhension de la consigne par l'apprenant.

Pour réaliser notre travail et tester nos hypothèses, nous avons opté pour une approche mixte, qualitative par le biais d'un questionnaire destiné à l'enseignante de la classe et quantitative en faisant appel à une grille d'observation.

Quatre chapitres composent notre mémoire de fin d'étude :

- Les chapitres 1 et 2 seront consacrés aux concepts et éléments théoriques de base en relation avec notre problématique de recherche.

Dans le premier chapitre intitulé « la consigne scolaire : quelques concepts clés » nous allons aborder le terme consigne en définissant ses formes, ses fonctions. Nous nous traiterons aussi la consigne dans le programme de 5^{ème} année primaire.

Tandis que le deuxième chapitre intitulé «Enseignant, apprenant, consigne scolaire : quelle équation ? Quelle relation ? » dans lequel on focalisera notre intérêt sur l'aide de l'enseignant et ses pratiques et nous allons aussi définir les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants.

Les deux autres chapitres sont à caractère pratique :

le troisième chapitre qui s'intitule « le cadre de l'enquête » est réservé à la description du déroulement des différentes phases de notre expérimentation, nous allons décrire le lieu d'investigation, le public visé avec la représentation du corpus.

Concernant le quatrième chapitre, il sera consacré à l'analyse des données recueillies, à travers l'observation des pratiques enseignantes en classe et aussi par l'observation des difficultés rencontrées par les apprenants de la cinquième année du cycle primaire et nous analyserons le questionnaire destiné à l'enseignante.

Enfin, notre travail s'achèvera par une conclusion générale qui résumera les résultats obtenus et la confirmation ou l'infirmité des hypothèses émises auparavant.

Cadre conceptuel

Chapitre 01

La consigne scolaire : quelques concepts clés

Introduction

D'après nos lectures, la consigne scolaire est la clé de départ de toutes les activités, elle peut constituer un obstacle aux apprenants du primaire qui entrave leurs passages vers la réussite. Il est donc important de donner une idée précise sur un des principaux concepts de notre mémoire. Nous allons définir le terme consigne, ensuite déterminer les diverses formes et fonctions que peut avoir la consigne ; enfin, s'intéresser à sa présence dans le programme de 5^{ème} année primaire.

Pour mieux comprendre la notion de consigne, nous avons proposé plusieurs définitions se rapportant à ce terme :

1. Différentes définitions

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

Le Dictionnaire, le Robert, quant à lui la définit comme « *instruction stricte* » (2005, p.85).

Les définitions ci- dessus donnent à la consigne un sens plutôt général en relation avec la vie de tous les jours et ne prennent pas en compte le milieu scolaire ; ces définitions nous indiquent que la consigne à un caractère injonctif, émanant d'un supérieur hiérarchique. Ensuite, elles transportent l'idée d'ordre qui se trouve dans les mots « instruction » et « exécuter ». Où il faut l'obéir.

Pour affiner notre compréhension de la notion de consigne scolaire, nous nous tournerons logiquement vers les dictionnaires de pédagogie, entre autres, le Bordas qui propose la définition suivante :

« Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qu'ils leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qu'ils leurs ai demandé : l'objectif de la tâche, moyen à utiliser, organisation (en particulier temps imparti) les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ. » (2007, p.72).

Dans cette définition, nous pouvons constater que le dictionnaire de pédagogie apporte une définition qui s'applique parfaitement au milieu scolaire, contrairement aux définitions précédentes. Celle-ci indique que la consigne n'est pas un ordre, mais il s'agit

d'une directive qui doit contenir un certain nombre de critères et conditions : l'enseignant doit déterminer les moyens utilisés et met en compte le but à atteindre, le temps et les critères d'évaluation qui doivent être explicités préalablement pour assurer la compréhension de la tâche chez les apprenants.

Pour notre recherche, nous nous sommes basée plus particulièrement sur les travaux des chercheurs sur la consigne qui font directement le concept en relation au contexte scolaire. L'un des grands auteurs qui ont travaillé sur ce sujet, Zakhartchouk¹ nous propose dans son célèbre ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes* la définition suivante : « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage. » (Ibid., p. 18).

La consigne est donc un petit texte de type injonctif², dans cette définition nous avons observé l'émergence de certains concepts-clés. Il s'agit en effet la notion de « tâche » qui sera réalisée par l'apprenant et qui lui demande de suivre certaines opérations pour l'effectuer. Le décodage de celle-ci est indispensable, car outre les données explicites qu'elle contient, il existe aussi des éléments implicites qui doivent permettre à l'apprenant d'effectuer les différentes étapes avant de répondre à la consigne.

Pour Mettoudi et Yaïche dans *'Travailler avec méthode' (1996)* 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)

Alors comme nous l'avons déjà dit supra, la consigne scolaire a un caractère injonctif, mais cette fois-ci les auteurs indiquent la forme de la consigne dans laquelle le but est déterminé et l'orientation est présente. Ils précisent aussi qui est le destinataire et l'énonciateur de cette consigne.

¹ Il enseigne le français depuis vingt-cinq ans. Il a écrit de nombreux ouvrages pédagogiques comme *comprendre les énoncés et les consignes*.

² C'est un texte qui propose une action ou donne des instructions à un destinataire.

Nous allons compléter ces différentes définitions par celle proposée par Zerbato-Poudou, selon elle :

« La consigne est le premier volet destiné à définir la tâche. Nous avons vu que sa fonction d'orientation comporte les éléments psychiques de l'action, ce qui lui confère un rôle majeur. Elle est 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. » (2001, p. 120)

2. Typologie de la consigne scolaire

L'utilisation de la consigne scolaire est indispensable pour faire réaliser une tâche, donc il est nécessaire en tant qu'enseignant de connaître les types des consignes qui existent pour mieux formuler ses consignes convenablement aux objectifs d'apprentissage et au niveau des apprenants.

2.1 Formes de la consigne scolaire

Les consignes peuvent prendre des formes très diverses, selon la typologie de Zakhartchouk ; les formes de consignes sont comme suit :

2.1.1 Écrite /orale /gestuelle

- consignes écrites se trouvent généralement dans les manuels scolaires, au-dessus de l'activité à faire ; une consigne écrite peut prendre dans la plupart des cas la forme d'une phrase. L'avantage de la consigne écrite est de rester accessible aux apprenants tout au long de la réalisation de la tâche.
- consignes orales sont toujours utilisées par l'enseignant, elles ne sont pas seulement indiquées aux situations d'apprentissage, mais également pour gérer la classe par exemple « mettez-vous en groupe » ou le comportement des apprenants comme par exemple « arrêtez de parler ! ». D'après Zakhartchouk, les consignes orales « *ont pour inconvénient d'être éphémères, l'élève ne peut plus s'y référer une fois l'énoncé formulé, de ce fait, l'enseignant doit se répéter.* » (1999, p.18).
- consignes gestuelles sont omniprésentes surtout au début de l'apprentissage, elles viennent pour accompagner les consignes orales et expliciter l'ambiguïté chez les apprenants. Les consignes gestuelles ont pour avantage de faciliter la compréhension pour éviter le recours la langue maternelle.

2.1.2 Ouverte /fermée

- Les consignes ouvertes sont dites consignes «à guidage faible», elles permettent plus de liberté de rédaction lors de la réalisation de la tâche et développent l'autonomie chez l'apprenant.
- Les consignes fermées présentent un «guidage fort», suscitent des réponses précises et limitées ; elles ne favorisent pas l'expression personnelle. Selon Gérard De Vecchi affirme que : « *dans certaines situations d'apprentissage, une consigne ne doit pas être trop précise ; il est indispensable de la formuler d'une manière très ouverte. C'est le cas lorsqu'il s'agit, par exemple, de ne pas recueillir la bonne réponse, mais de faire émerger la diversité des conceptions des élèves sur un sujet donné* » (2000, pp.188-195).

2.1.3 Courte / longue

- Les consignes courtes sont des indications brèves et claires dans lesquelles l'apprenant comprend facilement la tâche demandée. Elles sont nécessaires surtout dans les consignes orales afin que les apprenants puissent mémoriser le travail à effectuer.
- Les consignes longues contiennent plusieurs éléments que l'apprenant doit décortiquer pour effectuer la tâche, elles encouragent les apprenants à décomposer eux-mêmes la consigne, comme elles permettent de travailler chez eux l'aspect cognitif.

2.1.4 Simple / complexe

- Les consignes simples n'impliquent qu'une tâche à effectuer, elles ne comportent qu'un verbe que l'apprenant doit repérer. Elles semblent faciles à comprendre.
- Les consignes complexes impliquent plusieurs tâches, contiennent dans une seule phrase plusieurs consignes pouvant se chevaucher et rendre la tâche de l'apprenant plus difficile.

2.2 Fonctions de la consigne scolaire

Zakhartchouk nous montre que : *« Toutes les consignes ne sont pas du même ordre. Il est bon pour l'enseignant de savoir les classer selon leurs visées, pour ensuite y voir plus clair dans son choix de travaux, dans les évaluations, dans ses visées »* (1999, p.43).

Il a établi une classification des consignes qu'il a partagée en quatre catégories. Elles sont distinguées comme suit :

2.2.1 Les consignes – buts

Elles fixent un horizon de travail, exemple : Ecrire un récit, commenter une expérience.

Ces consignes sont surtout utilisées au début du projet, d'une séquence ou bien d'une séance pour déterminer l'objectif d'une activité.

2.2.2 Les consignes – procédures

Elles indiquent les cheminements obligatoires ou possibles pour parvenir au résultat, par exemple : « Entourer les pronoms dans le texte ».

Ces sont des consignes qui orientent l'apprenant à procéder telle ou telle démarche pour obtenir le résultat final, en les faisant au cours de l'apprentissage.

2.2.3 Les consignes – guidages

Elles attirent l'attention sur un point précis pour éviter une erreur. Par exemple : « Veiller à ne pas confondre... » ; « Lisez bien le texte » ; « regardez attentivement ».

Ces sont des aides supplémentaires et auxiliaires de la part de l'enseignant pour favoriser l'attention de l'apprenant.

2.2.4 Les consignes – critères

Elles définissent les critères de réussite d'un travail, en décrivant sous une forme injonctive le résultat attendu. Exemple : « réponds en faisant des phrases. », « utilisez le futur simple ».

Meirieu souligne que *« les consignes-critères permettent de se représenter clairement l'objet à produire et finalisent le travail...en mettant l'apprenant en situation de projet »*. (1990, pp.84-85)

3. La consigne dans le programme algérien de la 5^{ème} année primaire

Nous allons nous focaliser dans ce titre sur la présentation de consigne dans le cahier d'activité de 5^{ème} année primaire. Ce dernier fait partie de la deuxième génération du manuel édité par O.P.N.S.³, rédigé par des professeurs et par aussi des inspecteurs du français, sa première édition datant de 2019. Il contient 102 pages, se compose de quatre projets qui se subdivisent en séquences, chaque projet se déroule en deux séquences. Ce cahier est parfaitement riche, il contient des activités variées, accompagnées par des images illustratives, avec des consignes de différentes formes. Elles subdivisent entre les consignes relatives à l'étude de points de langue et celles relatives aux textes proposés. Les concepteurs ont également utilisé de nombreux verbes variables comme par exemple « j'écris, je complète ... ».

³Il s'agit d'un Office national de publication scolaire.

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, qui est purement conceptuel nous avons mis en lumière quelques concepts de base ; nous avons défini la consigne en général, puis nous nous sommes penchée vers l'univers scolaire en évoquant la consigne scolaire et nous avons clarifié ses différentes formes et fonctions. Pour arriver à décrire, à la fin, la consigne dans le programme de cinquième année primaire.

Chapitre 02

**Enseignant, apprenant, consigne
scolaire : quelle équation ?**

Quelle relation ?

Introduction

Au cours de l'apprentissage, l'enseignant est amené à donner des consignes. Ces dernières influent d'une manière ou d'une autre sur le travail de l'apprenant, elles pourraient être parfois à l'origine d'une mauvaise compréhension de la tâche demandée où provoquent une sorte de difficulté dans l'exécution de la tâche chez les apprenants. C'est pourquoi il est nécessaire qu'avant de lancer la consigne, l'enseignant prenne conscience de la difficulté rencontrée et fasse correspondre le niveau des consignes en fonction des besoins et du niveau des apprenants. Il est donc nécessaire aux enseignants d'aider les apprenants par la reformulation de ces consignes pour éloigner toute forme d'ambiguïté.

C'est pour toutes les raisons citées supra qu'au cours de ce deuxième chapitre, nous allons, d'une part, aborder les différentes raisons qui empêchent et perturbent la compréhension de la consigne chez les apprenants comme le vocabulaire, le déchiffrage et le blocage et l'anxiété, cela d'une part. D'autre part, nous consacrerons le dernier point de ce présent chapitre au rôle de l'enseignant et à sa responsabilité, quant à la compréhension des consignes et sa relation avec les apprenants.

1. Les obstacles qui entravent la compréhension de la consigne par l'apprenant

La consigne semble parfois une des causes d'échec de l'apprenant. Ce dernier ne sait pas pourquoi ni dans quel but, il doit exécuter la tâche demandée. La consigne représente pour lui une source de confusion ou d'incompréhension, qui peut également provenir du fait qu'il a du mal à comprendre le vocabulaire, qu'il est confronté aux problèmes de déchiffrage et parfois au manque d'attention et à la panique qui provoque une sorte de blocage.

1.1 Le vocabulaire

Le niveau des apprenants dans la classe se diffère. Il est indispensable de trouver des apprenants ayant un niveau supérieur aux autres. En effet, le vocabulaire employé par l'enseignant présente réellement une source de difficultés pour certains apprenants et le lexique utilisé n'est pas suffisamment explicite pour eux surtout dans les cas où ils affrontent un vocabulaire trop compliqué et inhabituel. Selon Mettoudi et Yaïche remarquent également à ce propos qu'il faut : « *utiliser un vocabulaire simple, familier, une syntaxe*

adaptée au niveau des élèves afin que la réalisation de la tâche, qui est l'objectif unique de l'exercice, soit rendue possible » (1996, p. 22).

L'enseignant doit utiliser un vocabulaire adéquat, adapté au niveau de ses apprenants, comme il doit éviter dans l'élaboration de la consigne, les verbes mentalistes comme « dire, justifier, comparer », car ils ne sont pas assez précis et concrets et se doivent remplacer par des verbes qui expriment des comportements qui demandent une action précise. Par exemple, au lieu de dire "Comparer" nous pourrions dire "noter dans un tableau les différents éléments" ou bien "montrer les différences entre des points de vue"⁴. L'enseignant doit penser avant de rédiger une consigne que ses apprenants n'ont encore, qu'un nombre restreint de mots : c'est indispensable de sa part d'utiliser des termes connus. Pour Gérard De Vecchi affirme que « *la compréhension d'une consigne dépend en grande partie du vocabulaire employé* » (2000, p.188-195).

1.2 Le déchiffrage

Le déchiffrage, tout comme le vocabulaire, induit également une difficulté à la compréhension de la consigne. L'enquête menée par Maillot, nous confirme que le mauvais déchiffrage de certains apprenants provient de ce qu'ils ne lisent pas la consigne jusqu'au bout et ils font souvent une lecture très hâtive. L'une des raisons de la non-lecture pourrait être que les apprenants ne ressentent pas le besoin de lire les consignes s'ils savent ce qu'ils doivent faire, ils sont très impulsifs, se précipitent pour répondre plutôt que de prendre le temps de lire attentivement les consignes dans leur intégralité, ce qui pousse les apprenants à prélever peu d'indices et à ne pas prêter attention à certains éléments nécessaires qui se trouvent dans la consigne.

Selon Zakhartchouk : « *dans le cas de l'"impulsivité», l'élève fonce, tête baissée. Tant pis s'il se trompe, car il n'aime pas attendre. L'impulsivité a du bon dans certaines tâches, mais il manque parfois de la réflexion, du recul.*»(2019, p.26). Une autre raison de déchiffrage provient des troubles psychologiques telle que la dyslexie, ou au manque des stratégies de lecture. Il convient de mentionner que l'apprenant n'est pas un lecteur performant ; il n'est pas conscient de l'importance de lire la consigne.

⁴ Cet exemple de consigne est extrait de notre quotidien en situation d'enseignement.

Enfin, nous ajoutons que la lecture de la consigne, c'est lire un texte injonctif ; cela nécessite de l'apprenant d'être un bon stratège qui doit suivre certaines procédures qui facilitent la lecture afin de décoder la consigne et se familiarise avec elle, comme par exemple : «souligner les mots essentiels, prendre des notes sur le brouillon ou bien traduire mentalement la consigne en langue maternelle».

Pour Metoudi, explique aussi que : « *Lire une consigne, lire un texte injonctif, c'est lire pour faire ; la lecture n'est pas une fin en elle-même, mais un moyen d'exécuter une tâche* ». (1996, p.22). Il ajoute au-delà :

« Il n'anticipe pas sur la tâche à effectuer et ne se représente pas le type de réponse qu'on attend de lui. Il peut également anticiper trop sur le début de la consigne et en oublier la fin : il fait ainsi preuve d'impulsivité dans la réalisation de la tâche demandée. Son attention, au cours de la réalisation du travail exigé, peut s'éparpiller : il en arrive parfois à oublier la consigne de départ et y substituer une autre très approximative. Enfin, il n'a pas acquis l'habitude de relire la consigne durant la réalisation de la tâche et se contente d'une exécution partielle. (Ibid., p.23)

1.3 Le blocage

Nous avons noté que les apprenants rencontrent des difficultés liées au vocabulaire ou au déchiffrage, mais il arrive fréquemment à de nombreux apprenants de se trouver en situation de blocage, surtout devant une copie d'examen, à cause de la confrontation à des consignes inhabituelles ou très compliquées qui empêchent l'exécution de la tâche. L'apprenant, dans ce cas-là, commence à stresser et freiner devant un problème de compréhension des consignes. Il doit alors réduire l'anxiété et développer ses diverses capacités pour bien lire la consigne et la comprendre, d'après Zakhartchouk : « *l'anxiété devant les consignes, comme devant toute tâche ou apprentissage scolaire, est un facteur de difficultés et d'échec dont l'importance de plus en plus reconnue.* » (Op.cit., p.32). C'est pourquoi l'enseignant doit tenter de l'aider au cours de l'apprentissage en le faisant réfléchir sur le sens de la consigne et sur comment analyser correctement les données d'un problème. De ce fait, il est préférable de proposer à l'apprenant des consignes diversifiées, présentées de différentes façons afin de l'habituer et de lui faire comprendre. Ces entraînements vont lui permettre à dépasser toute sorte de difficulté et d'accepter les nouvelles formes des consignes sans passer par des blocages. Lingani confirme que : « *Le manque de clarté de la consigne place l'élève dans une situation de blocage et par conséquent de déroute, surtout que l'orientation de la tâche dépend étroitement de l'énoncé de la consigne* ». (2001, p.11).

2. L'aide de l'enseignant dans l'exécution de la tâche

Donner des consignes aux apprenants, est l'une des responsabilités de l'enseignant, il doit alors mieux prendre en considération la réalité de sa classe s'il diversifie ses manières de présenter les consignes, les méthodes de travail, l'objectif visé et le temps de la réalisation de la tâche.

L'enseignant dans sa classe est considéré comme un facilitateur par sa reformulation et par aussi sa création d'un milieu favorable à l'apprenant durant la résolution d'une consigne, il semble très important que l'enseignant soit être clair dans la passation de consigne, car ses apprenants ne perçoivent pas de la même façon.

2.1 La reformulation de la consigne scolaire

Dans un cas d'ambiguïté, la reformulation figure comme un système qui peut conduire l'apprenant à exécuter la tâche. Dans cette situation, l'enseignant doit adapter son registre (le vocabulaire employé), son intonation, qui joue un rôle primordial, dans le moment d'explication de consigne aux apprenants qui ont des difficultés, afin de les aider à soulever une part d'implicite présentée dans la consigne. Il convient aussi de demander aux apprenants de croiser les bras pour ne pas que son attention soit perturbée.

Selon Barth : *« L'apprenant peut percevoir des signes externes tels que les gestes, l'intonation et le volume de la voix qui lui permettent de mieux comprendre la tâche à réaliser. De plus, l'enseignant peut reformuler la consigne si nécessaire, en utilisant un vocabulaire moins formel »* (2012, p.196).

Certes, que la reformulation des consignes se débrouille tous les flous qui entravent l'apprenant et les aide à mieux comprendre ce qu'il doit faire, mais il est préférable de le laisser, de temps à autre, se débrouiller face à une consigne sans répondre trop rapidement à ses demandes afin de l'habituer à effectuer la tâche sans aide extérieure. Cependant, il paraît important de la part de l'enseignant de demander à quelques apprenants de reformuler la consigne entre eux ou dans un groupe de travail pour échanger les idées qui facilitent la compréhension de la consigne. Mettoudi et Yaïche confirment que : *« que la reformulation peut être faite par différents élèves. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est de corriger les incompréhensions de chacun des élèves. »* (1996, pp. 40-41)

2.2 La variété des consignes

Il est important, de la part de l'enseignant de ne pas habituer les apprenants à un seul type de consigne, et à les entraîner à la diversité, car proposer toujours les mêmes typologies des consignes provoquent chez eux une sorte de rapport mécanique à la consigne ; des conduites routinières qu'ils font de manière automatique, sans réflexion du fait de la répétition chaque fois des mêmes types de consignes. Et quand ils rencontrent quelque chose de nouveau, ils seront perturbés. Cette diversité est donc très importante, car elle permet de relancer l'attention des apprenants et se familiariser avec elle.

2.3 La formulation de la consigne

La conception de la consigne joue un rôle très important dans la compréhension de celle-ci par les apprenants. Tout d'abord, l'enseignant doit définir l'objectif qu'il vise dans la transmission de sa consigne et son attention doit être, également, portée sur le vocabulaire utilisé.

Pour Zakhartchouk s'interroge sur les conceptions des enseignants ; leurs réponses renvoient : « à la clarté, la brièveté, la précision et au fait que les consignes ne doivent contenir de mots compliqués afin d'être compréhensibles par tous, et pour la réussite de chacun. »(2019, p.17).

Certes, cela facilite la compréhension de la consigne. Mais parfois, la simplification rend la consigne d'aucune utilité et peut faire perdre tout le sens de la réussite d'une tâche. Comme il mentionne au-delà :« on peut simplifier tellement une consigne que la réussite de la tâche n'a plus aucune signification [...]. C'est le fameux effet-Topaze ⁵ » (1996, p. 11) .En effet la conception d'une consigne n'est pas une chose aisée ; il n'existe pas "une bonne consigne" ; l'essentiel est qu'elle soit adapté selon le niveau des apprenants et compréhensible par la majorité. D'après lui, il ajoute aussi que :

« Ce recueil des représentations est fort instructif : on y repère des contradictions utiles à mettre au jour. Ainsi, la clarté d'une consigne peut très bien se faire au détriment d'une certaine précision scientifique. La brièveté est souvent source de difficulté ; les consignes les plus courtes,

⁵ "La réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut être donnée. Évidemment les connaissances nécessaires pour produire ces réponses changent leur signification aussi. En prenant des questions de plus en plus faciles, il essaie d'obtenir la signification maximum pour le maximum d'élèves. Si les connaissances visées disparaissent complètement : c'est l'effet Topaze" (Brousseau 1986 pp.41-42)

donc les plus denses sont souvent les plus difficiles. Par ailleurs, les difficultés de vocabulaire sont souvent surestimées, ou pas perçues là où il le faudrait, du côté de la polysémie et non forcément des mots « techniques » comme métaphore ou critères. (Ibid., p.11)

3. La consigne : un contrat didactique

L'enseignant, durant une séance d'apprentissage, a amené de donner, sans cesse, des consignes. Ces dernières, elles vérifient des connaissances et concrétisent des savoirs enseignés que l'enseignant donne aux apprenants. La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites⁶ Pour Jean-Michel Zakhartchouk : « *un maître qui, au nom de l'Institution, a le pouvoir de demander à un élève d'accomplir un certain nombre de tâches – qu'en retour il devra évaluer. Pas de « cours » sans consignes (ne serait-ce que celle d'écouter, qui n'est pas sans poser bien des problèmes !). Derrière une consigne, il y a cet implicite [...] que l'on nomme parfois "contrat"» (1996, p.10).*

Selon Brousseau 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.*»(2014, s.d). Cela veut dire que cette situation de classe est établie entre l'enseignant et ses apprenants en relation avec la passation des consignes par des mécanismes explicites qui se limitent à informer l'apprenant de ce qu'il doit réaliser et des mécanismes implicites par la précision des conditions dans laquelle la tâche sera menée. En effet, l'apprenant est toujours en recherche de comprendre ce que lui demande l'enseignant, mais un mauvais fonctionnement du contrat didactique, peut poser des problèmes du côté de l'interaction entre eux, et cela, lorsque l'enseignant ne donne pas des consignes claires, ce que ne facilite pas le travail de l'apprenant et peut être empêché de répondre. Donc il faut s'intéresser à clarifier les clauses du contrat et lever toutes ambiguïtés notamment pour les élèves en difficultés.

⁶Zakhartchouk, J.-M. (1999). Comprendre les énoncés et les consignes. Amiens : Cahiers pédagogiques.p18

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous focalisons, dans un premier temps, sur les difficultés de la compréhension des consignes qui entravent les apprenants en évoquant les concepts suivant : le vocabulaire le problème de déchiffrement ainsi que le blocage. En effet, nous n'allons pas nous limiter à montrer les obstacles. Dans cette présente recherche, nous avons accordé beaucoup d'importance à l'aide de l'enseignant, sa formulation de la consigne ainsi qu'à la place de reformulation, enfin nous clôturons notre travail avec la notion de « contrat didactique ».

Nous passons au troisième chapitre de notre travail que nous avons consacré à l'expérimentation.

Cadre pratique

Chapitre 03

Cadre de l'enquête

Introduction

Après avoir dressé notre cadre conceptuel et avant d'analyser les données afin de répondre à notre question de départ, nous allons détailler au lecteur le déroulement de notre étude empirique pour qu'il puisse se représenter toute l'expérience menée.

Tout au long de ce chapitre, nous allons, d'abord, définir la méthodologie de notre enquête qui nous a permis, dans le chapitre qui suit, de vérifier l'existence des difficultés de la compréhension des consignes chez les apprenants ; à partir d'une observation directe en classe. Ensuite, nous avons choisi d'analyser la pratique enseignante en nous appuyant sur deux outils ; la grille d'observation et le questionnaire, nous partons de l'hypothèse que l'aide de l'enseignant pourrait améliorer la compréhension de la consigne chez les apprenants. Nous ajoutons les documents écrites pour renforcer notre corpus.

Au sein de ce troisième chapitre, nous avons tout d'abord décrit le lieu de l'expérience, le public enquêté, ainsi que la présentation des outils de recueil de données et le déroulement de notre expérience et nous clôturons par les limites et les points forts de celle-ci.

1. Description du lieu de l'expérience

Notre expérience a eu lieu au sein de l'école Belghoul Miloud⁷, plus connue par le nom de sidi Abdellah -2-, notre école se situe à Aïn Tedeles. C'est l'établissement scolaire le plus ancien de la région, il a une bonne réputation suite aux résultats obtenus aux examens par les apprenants. Nous avons choisi cet établissement vu sa proximité géographique puisque nous étions obligée de suivre le volume horaire qu'occupe l'enseignante.

⁷ Elle a ouvert ses portes en 1992, cette école compte une superficie de 4712m² contenant onze classes qui réunit 461 élèves

2. Public de l'enquête

Nous avons choisi de faire notre expérience avec les apprenants de 5^{ème} année primaire, pour cela, nous avons décidé de travailler avec dix-huit apprenants et une enseignante de la classe. Nous avons choisi de travailler avec six apprenants durant chaque séance.

Le choix de notre échantillon n'est pas anodin, il s'est porté sur des apprenants de 5^{ème} année primaire, parce qu'à ce niveau ceux-ci sont appelés à passer une épreuve de fin de cycle, dans laquelle ils sont sensés dépasser toutes les difficultés qui les entravent face à des consignes, afin de mieux travailler lors de l'examen de fin d'année. Il est à mentionner que notre groupe expérimental couvre tous les apprenants qui ont des difficultés.

Notre enquête sur le terrain a eu lieu la fin du mois de février et au début du mois de mars, après avoir eu l'accord de l'enseignante. Celle-ci possède une large expérience, à 26 ans d'ancienneté, et a joué un rôle majeur dans la réussite de cette recherche.

3. Les Outils de recueil de données

Pour consolider notre recherche, nous nous sommes appuyée sur deux techniques différentes : d'une part, l'observation, le questionnaire et, d'autres parts, l'analyse documentaire qui nous ont permis de recueillir les données pour répondre à notre problématique.

3.1 Grille d'observation

Nous avons décidé de concevoir une grille d'observation qui nous semble l'outil le plus adéquat pour observer en situation réelle, de plus, l'utilisation d'un tel outil assure l'objectivité et permet à l'enquêteur d'éviter toutes formes de subjectivité. Selon De Ketele : « *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* » (1980, p. 27).

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

Voici, dans ce qui suit, le model de la grille d'observation destinée aux apprenants⁸ :

⁸ Voir annexe n°1 : les grilles d'observation pour les apprenants .pp.3-5.

La grille d'observation pour les apprenants

Niveau :

Classe :

Date ou période d'observation :

Nombre de séances :

Critères d'observation		Apprenant -1-	Apprenant -2-	Apprenant -3-	Apprenant -4-	Apprenant -5-	Apprenant -6-
La compréhension des consignes							
Le vocabulaire	Compréhension du sens des énoncés						
	Donner la priorité au verbe introducteur						
	Compréhension des verbes habituellement utilisés						
	Difficulté de relier les consignes avec les leçons						
	Connaissance des mots-clés.						
	Familiarisation avec les formes des consignes (orale, écrite, simple, complexe)						
Le déchiffrage	Lecture attentive						
	Blocage sur des mots inhabituels ou compliqués						
	Identification des types d'exercices						
	Survoler les consignes et prendre peu d'indices						
	Lecture hâtive sans prendre le temps de relire la consigne						
	Adopter les stratégies de la lecture						

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

À travers le premier critère, nous avons voulu vérifier six points essentiels qui sont :

- La compréhension du sens des énoncés.
- Donner la priorité au verbe introducteur.
- La compréhension des verbes habituellement utilisés.
- Difficulté de relier les consignes avec les leçons.
- La connaissance des mots-clés.
- Familiarisation avec les formes des consignes (orale, écrite, simple, complexe).

Concernant le deuxième critère, il relève de savoir les attitudes qui font les apprenants lors du déchiffrage d'une consigne sont présentés comme suit :

- Lecture attentive.
- Blocage sur des mots inhabituels ou compliqués.
- Identification des types d'exercices.
- Survoler les consignes et prendre peu d'indices.
- Lecture hâtive sans prendre le temps de relire la consigne.
- Adopter les stratégies de la lecture.

Nous montrons aussi la grille d'observation pour les enseignants⁹ :

La grille d'observation pour les enseignants

Enseignante -1-			
Les critères d'observation	Les nombres des séances		
	Séance -1-	Séance-2-	Séance-3-
Elaborer une consigne très précise			
Utiliser un vocabulaire adéquat			
Enoncer des consignes à l'oral et les afficher au tableau			
Attirer l'attention des apprenants sur les indices des consignes			
Répéter les consignes plusieurs fois			
Reformuler les consignes avec des mots simples			
Modifier complètement la consigne			

⁹ Voir annexe n°1 : la grille d'observation pour les enseignants .p.7.

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

- Elaborer une consigne très précise.
- Utiliser un vocabulaire adéquat.
- Enoncer des consignes à l'oral et les afficher au tableau.
- Attirer l'attention des apprenants sur les indices des consignes.
- Répéter les consignes plusieurs fois.
- Reformuler les consignes avec des mots simples.
- Modifier complètement la consigne.

À travers ces critères nous analysons le rôle de l'enseignant dans la passation des consignes et les pratique qu'il fait afin de diminuer les obstacles qui entravent ses apprenants.

3.2 Le questionnaire ¹⁰

Pour récolter un maximum d'informations nous avons opté pour un questionnaire destiné à l'enseignante de classe de 5^{ème} année primaire. Notre but consiste à consolider et étayer notre travail afin de prendre le rôle de l'enseignante en considération. Selon Rousseau « *L'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense. C'est bien plus l'art des maitres que des disciples ; il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas* » p.427.

<p style="text-align: center;">Questionnaire destiné aux enseignants du français de la 5^{ème} année primaire</p> <p>Enseignant</p> <p>Ancienneté :</p> <p>Veillez répondre aux questions</p> <p>1- Comment trouvez-vous les consignes du manuel scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none">• Faciles <input type="checkbox"/> difficiles <input type="checkbox"/> autres <input type="checkbox"/> <p>2- Utilisez-vous les consignes du manuel scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none">• Toujours <input type="checkbox"/> souvent <input type="checkbox"/> rarement <input type="checkbox"/>
--

¹⁰Voir annexe n°2 : le questionnaire.pp.11-12.

3- Utilisez-vous les mêmes types de consignes ou les variez- vous d'une activité à une autre ?

.....
.....

4- Donnez- vous à vos apprenants des consignes :

- Ouvertes fermées courtes longues simples composées Gestuelles

5- Lesquelles préférez-vous ? pourquoi ?

.....
.....

6- Expliquez-vous les consignes à vos apprenants ?

.....
.....

7- Pour quel genre de reformulation optez-vous ?

- Remplacer un verbe par un autre verbe connu.
- Modifier complètement la consigne.
- Simplifier le vocabulaire.
- Orienter vers les mots-clés.

8- Etes-vous d'accord sur l'intervention de l'enseignant lors de la réalisation de la tâche pour aider les apprenants à mieux comprendre la consigne ?

- Oui,comment?.....
.....
- non,pourquoi ?.....
.....

9- Sur quels critères vous appuyez-vous pour rédiger des consignes ?

.....
.....

10- Les fonctions d'une consigne utilisée pour varier d'un énoncé à l'autre, quels types de fonctions utilisez-vous ?

- Les consignes – but.
- Les consignes – procédure.
- Les consignes – guidage.
- Les consignes – critère.

Nous donnons ci-dessous quelques précisions à propos du questionnaire qui comporte dix questions de différents types :

- Des questions fermées, telles que : Des questions « à choix multiples » : (1-2-4-7-10) dans le but d'obtenir des réponses très précises.
- Des questions ouvertes, telles que les questions (3-5-6-8-9) : afin de répondre aux questions posées selon leurs connaissances et leurs points de vue.

L'objectif de ces questions vise à :

- Les questions (1-2) nous ont permis de savoir si les consignes du manuel scolaire sont adaptées au niveau des apprenants.
- Quant aux questions (3-4-5-10) elles comprennent les typologies des consignes.
- La question (7) nous a permis de savoir le genre de reformulation que les enseignants utilisent lors de l'explication de la consigne.
- Nous avons voulu voir à travers les questions (6-8) si les enseignants expliquent les consignes dans différents situations d'apprentissage.
- La question (9) consiste à savoir les critères adoptés de la part de l'enseignant lors de la rédaction des consignes.

4. Le déroulement de l'expérience

Nous avons effectué notre expérience avec une seule classe de 5^{ème} année, notamment avec dix-huit apprenants et plus précisément avec six apprenants dans chaque séance. Cette expérience consiste à déceler les difficultés qui bloquent les apprenants lors de l'exécution de la tâche et montrer le rôle de l'enseignant.

Pour effectuer notre expérience, nous avons organisé quatre séances :

La 1ère séance

Nous étions présente pour la première fois le 26 janvier 2020. Cette séance a été consacrée à la découverte de l'établissement et de la classe où nous avons choisi de faire notre expérimentation, nous avons discuté avec l'enseignante en ce qui concerne notre objectif et les procédures de la recherche.

La 2ème séance

La deuxième séance s'est déroulée le 27 février 2020. L'enseignante a programmé des activités. En premier lieu, elle commence à écrire l'activité¹¹ au tableau et demande aux apprenants de la recopier sur les cahiers d'exercices. Dans un second temps, l'enseignante fait une lecture oralisée, intervient à chaque fois pour les orienter vers les indices de l'activité, afin de mieux exécuter la tâche.

Pendant que les apprenants faisaient l'activité, nous avons fait le tour des tables afin d'observer et prendre des notes à l'aide de formulaire d'observation. À la fin de la séance, l'enseignante fait la correction oralement avec les apprenants, suivie d'une autre sur le tableau pour les aider à bien recopier sur les cahiers.

La 3ème séance

Le lundi 02 mars 2020 à 13 h, nous avons assisté avec les apprenants une autre fois. L'enseignante a fait un rappel comme elle a l'habitude de le faire sur les leçons du point de langue abordées dans la séquence, avant de leur faire une évaluation formative¹². Puis elle commence à distribuer les copies à ses apprenants, entre temps, elle essaye souvent d'ajuster leurs incompréhensions, en recourant à la reformulation quand ils rencontrent des difficultés. Comme dans la séance précédente, nous essayons de ne rater aucun détail pour compléter notre grille. Durant l'observation nous avons remarqué si les apprenants ont compris la tâche qu'on leur demande de faire et de compléter notre grille.

La 4ème séance

Nous avons assisté à cette dernière séance le 05 mars 2020, qui a été consacrée à la production écrite¹³. Dans cette séance, l'enseignante jongle entre deux actions : elle affiche la consigne sur le tableau et l'explique en même temps. Avant que les apprenants débutent la réalisation de la tâche, l'enseignante commence à donner des exemples concernant le sujet, afin que ses apprenants puissent accéder au sens des énoncés. De notre côté, nous avons observé l'attitude adoptée par chaque apprenant.

¹¹ Voir annexe n°3 : activité 1p.14.

¹²Voir annexe n°3 : activité 2p .14.

¹³Voir annexe n°3 : activité 3p .15.

5. Les limites et les points forts de notre expérience

L'objectif de notre recherche était de repérer les difficultés qui entravent la compréhension des consignes par les apprenants. Parmi les limites que nous avons rencontrées durant notre expérience :

- Nous n'avons pas eu l'occasion d'effectuer d'autres séances avec la deuxième enseignante à cause de la pandémie du corona virus.

-Nous avons voulu effectuer plusieurs activités afin de diversifier les consignes pour obtenir des données approfondies, mais le temps était très limité.

Concernant les points forts :

- Nous étions bien accueillie par le directeur de l'établissement.

- L'enseignante nous a aidé et conseillé pour réaliser notre expérience et atteindre notre objectif.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons détaillé le déroulement de notre enquête. Entre autre nous avons décrit le lieu de notre expérience, le public visé et les outils de recueils de données qui nous aideront à analyser et interpréter les résultats dans le chapitre suivant.

Chapitre 04

Analyse des données recueillies

Introduction

Après avoir présenté le cadre de l'enquête du travail dans le troisième chapitre, nous allons aborder à présent l'analyse et l'interprétation des résultats.

Pour atteindre les objectifs de notre recherche, dans ce chapitre nous soulèverons le voile sur les difficultés de la compréhension de la consigne et le rôle de l'enseignant. Nous allons essayer de présenter les résultats recueillis en nous basant sur les résultats obtenus à partir de la grille d'observation et via aussi le questionnaire afin d'affirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

1. Dépouillement de la grille d'observation pour les apprenants

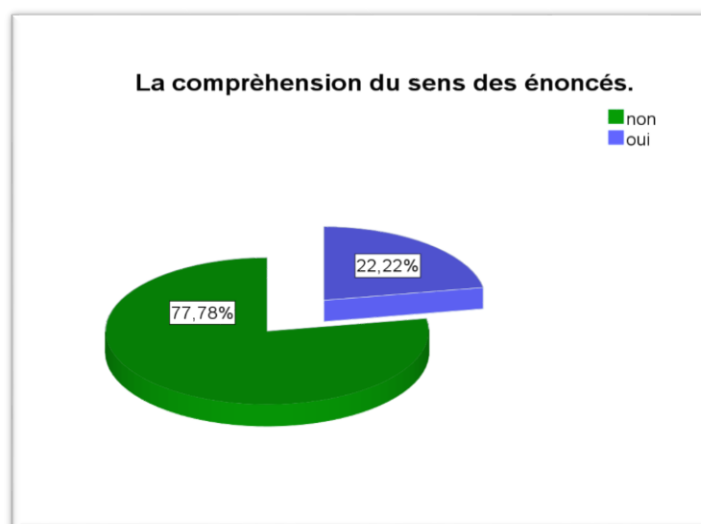
Après avoir achevé notre enquête avec les apprenants, nous nous sommes arrivés à obtenir les résultats qui nous montrent les difficultés constatées par les apprenants. Nous allons analyser ci-dessous chaque critère mentionné dans la grille séparément en rapport avec les dix-huit apprenants.

1.1 Analyse de la grille d'observation

Critère n° 1 : La Compréhension du sens des énoncés.

La Compréhension du sens des énoncés		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	4	22,2	22,2	22,2
	non	14	77,8	77,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

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



Représentation graphique du tableau N°1

Le graphique ci-dessus et le tableau nous montrent que 77.8 % des apprenants n'arrivent pas à accéder au sens de la consigne, et que 22.2 % des apprenants effectuent la tâche sans éprouver des obstacles.

En effet, nous avons remarqué que la majorité des apprenants de la classe présentent des réelles difficultés à dégager l'implicite de la consigne, ils ne savent pas exactement ce que l'on attendait d'eux. La compréhension du sens des énoncés reste toujours la tâche la plus complexe pour les apprenants qui éprouvent des difficultés à les intégrer avant de pouvoir exécuter l'activité.

Critère n°2 : Donner la priorité au verbe introducteur.

Donner la priorité au verbe introducteur		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	5	27,8	27,8	27,8
	Non	13	72,2	72,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tableau N°2 : Mesures quantitatives relatives à la priorité donnée au verbe introducteur.



Représentation graphique du tableau N°2

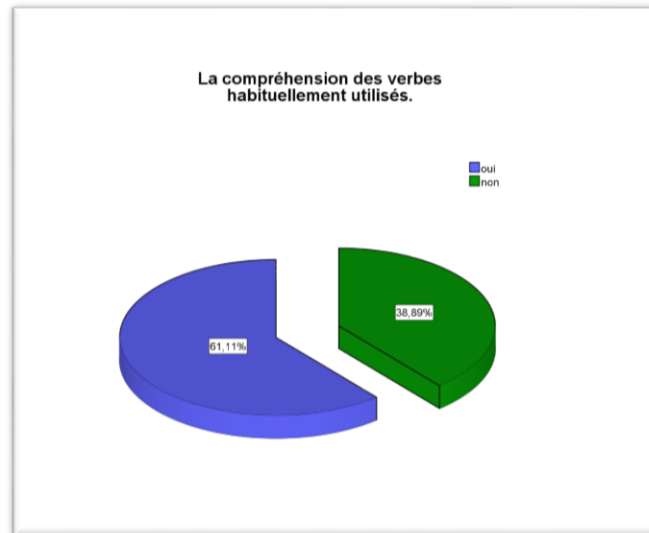
Nous avons pu constater qu'une partie importante des apprenants représente un pourcentage de 72.2 %, ne parviennent pas à donner la priorité au verbe introducteur, tandis que les 27.8 % qui restent y arrivent.

Cela indique que les apprenants ne donnent pas une importance aux verbes introducteurs et, n'arrivent pas à interpréter ce qui est demandé, ce qui empêche l'accomplissement de la tâche.

Critère n° 3 : la compréhension des verbes habituellement utilisés.

la compréhension des verbes habituellement utilisés.		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	11	61,1	61,1	61,1
	non	7	38,9	38,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tableau N°3 : Mesures quantitatives relatives à la compréhension des verbes habituellement utilisés.



Représentation graphique du tableau N°3

Nous avons observé que la majorité des apprenants (61.1 %) est familiarisée avec les verbes utilisés dans les activités, mais que (38.9 %) des apprenants éprouvent des difficultés à comprendre ces verbes.

Tant que la majorité des apprenants connaissent ces verbes, cela signifie que ce sont toujours les mêmes verbes qui reviennent dans les différentes activités. Ils sont familiers auprès des apprenants, ce qui leur permet d'effectuer la tâche et de ne pas avoir de soucis pour comprendre les consignes. Ils sont en quelque sorte habitués.

Critère n°4 : difficulté de relier les consignes avec les leçons

difficulté de relier les consignes avec les leçons.		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	13	72,2	72,2	72,2
	non	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tableau N°4: Mesures quantitatives relatives à la difficulté de relier les consignes avec les leçons.



Représentation graphique du tableau N°4

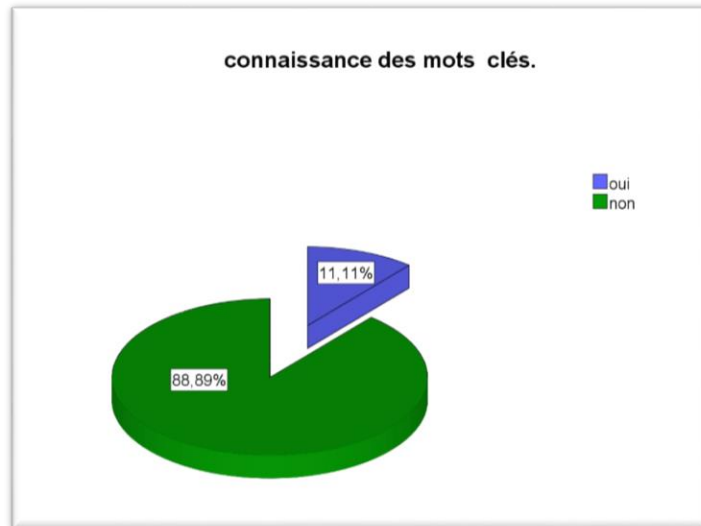
En nous appuyant sur les données chiffrées, il est clair que 72.2 % des apprenants n'arrivent pas à établir un lien entre l'apprentissage qu'ils ont acquis et la consigne afin de répondre à ce qui est demandé. Cependant (27.8 %) arrivent à mettre en œuvre leurs connaissances pour comprendre la consigne.

L'interprétation de ces données nous conduit à dire qu'un pourcentage important d'apprenants n'arrive à mobiliser et à exploiter leurs connaissances pour pouvoir comprendre la consigne et effectuer la tâche demandée.

Critère n°5 : connaissance des mots-clés.

connaissance des mots clés.		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	2	11,1	11,1	11,1
	Non	16	88,9	88,9	100,0
	total	18	100.0	100.0	

Tableau N° 5: Mesures quantitatives relatives à la connaissance des mots-clés.



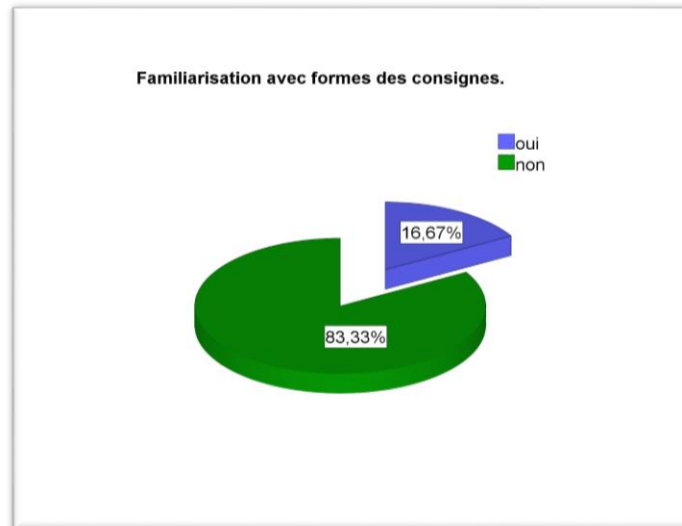
Représentation graphique du tableau N°5

D'après le tableau et sa représentation graphique ci-dessus, nous voyons que 88.9 % des apprenants n'arrivent pas à décrypter la consigne et repérer les mots-clés pour comprendre ce qui est demandé. Tandis que, seulement (11.1 %) des apprenants ont réussi à déceler sans aucune difficulté les mots-clés.

Critère n° 6 : familiarisation avec formes des consignes.

familiarisation avec formes des consignes		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	3	16,7	16,7	16,7
	Non	15	83,3	83,3	100,0
	total	18	100.0	100.0	

Tableau N°6 : Mesures quantitatives relatives au critère 6 de la grille d'observation.



Représentation graphique du tableau N°6

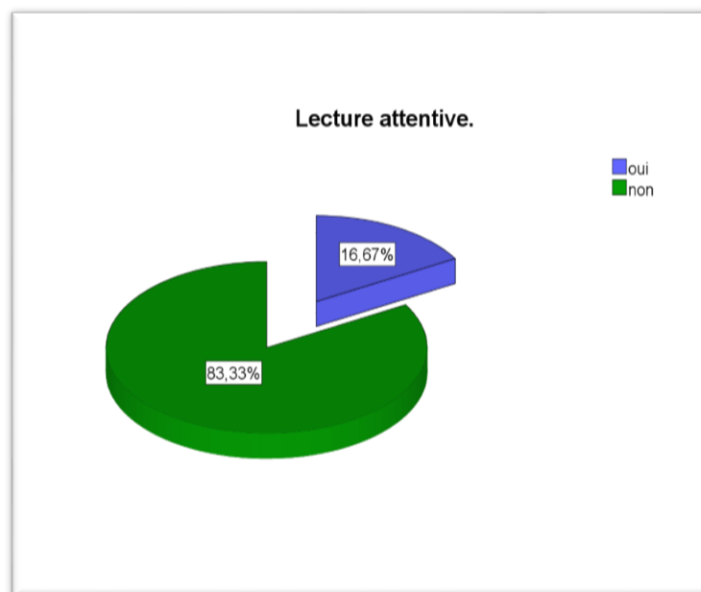
Nous constatons en nous référant aux données regroupées dans le tableau ci-dessus que la majorité des apprenants qui représente un pourcentage de 83.3 % éprouvent une réelle incapacité à se familiariser avec les différentes formes des consignes, tandis que 16.7 % de nos enquêtés arrivent à comprendre toutes les formes de la consigne.

Il nous semble que les apprenants de la 5^{ème} année primaire ne sont pas familiarisés avec toute possible des consignes surtout quand ils se trouvent confrontés à des consignes longues et complexes. Il paraît donc très important d'habituer les apprenants à traiter des tâches diverses.

Critère n° 7 : lecture attentive.

lecture attentive		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	3	16,7	16,7	16,7
	non	15	83,3	83,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tableau N°7: Mesures quantitatives relatives au critère 7 de la grille d'observation.



Représentation graphique du tableau N°7

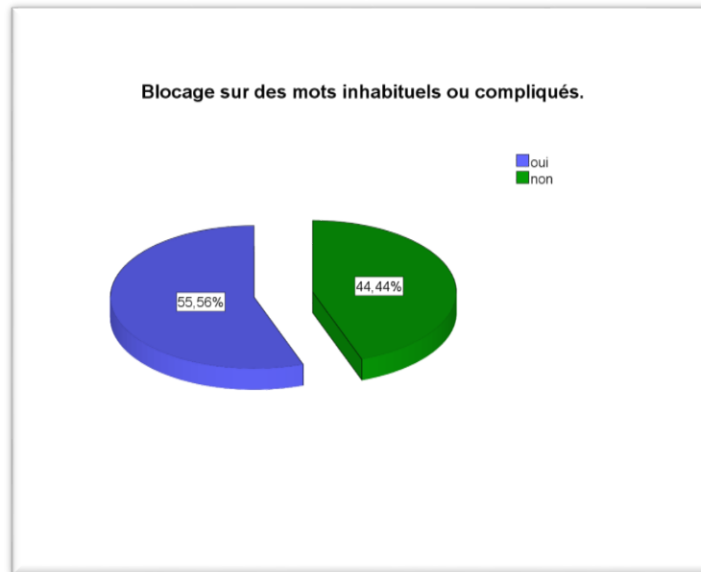
À partir de ce que nous avons obtenu, nous remarquons que 83.3 % des apprenants ne lisent pas les consignes attentivement et (16.7 %) repèrent tous les éléments pertinents qui contiennent la consigne.

Nous pouvons dire que la majorité des apprenants de la classe font une lecture superficielle qui les empêche de saisir le sens de la consigne.

Critère n° 8 : Blocage sur des mots inhabituels ou compliqués.

Blocage sur des mots inhabituels ou compliqués.		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	10	55,6	55,6	55,6
	non	8	44,4	44,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tableau N° 8 : Mesures quantitatives relatives au blocage sur des mots inhabituels ou compliqués.



Représentation graphique du tableau N°8

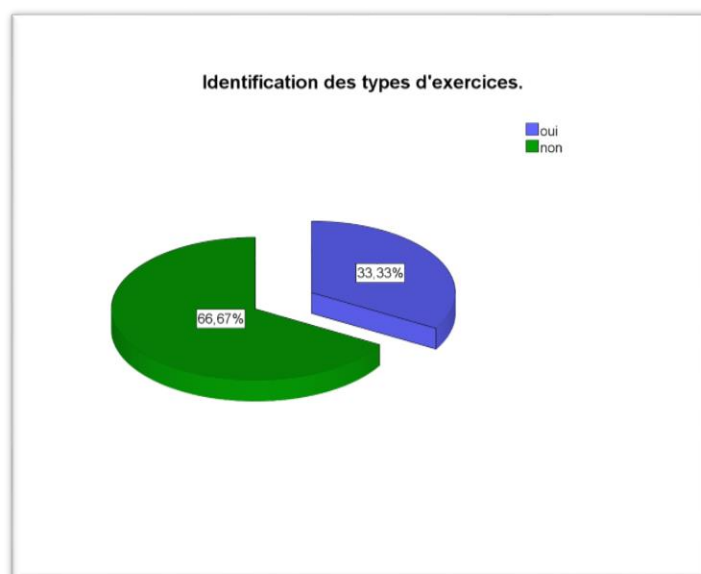
Nous voyons que plus que la moitié des apprenants qui représente un pourcentage de 55.6 % se bloque au niveau des mots non-familiers, alors que (44.4 %) déchiffrent facilement la consigne.

Nous pouvons dire que la complexité des mots pourrait être la source de blocage des apprenants qui les empêchent de décrypter la consigne et effectuer par conséquent la tâche.

Critère n° 9 : Identification des types d'exercices.

Identification des types d'exercices.	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	6	33,3	33,3
	Non	12	66,7	100,0
	total	18	100.0	100.0

Tableau N°9 : Mesures quantitatives relatives à identifier des types d'exercices.



Représentation graphique du tableau N°9

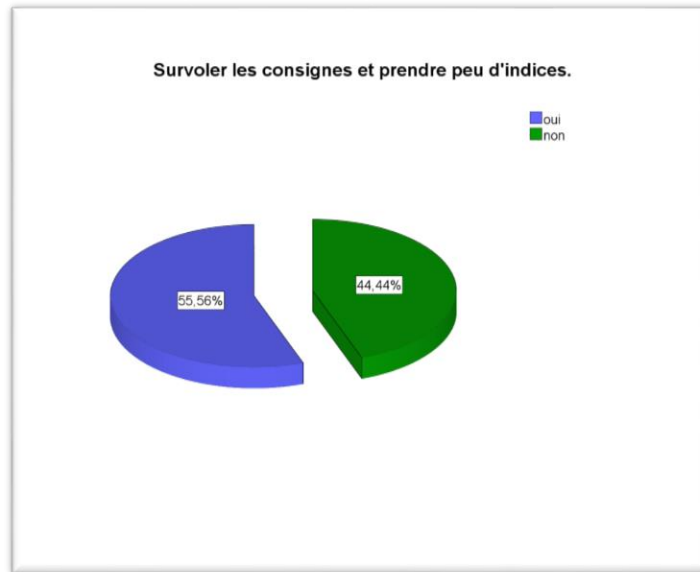
En nous référant aux données chiffrées, il est clair que (66.7 %) des apprenants n'arrivent pas à identifier le type des activités proposées, tandis que les 33.3 % arrivent à les reconnaître spontanément sans éprouver des difficultés.

Toutes les activités servent à mesurer l'acquisition des connaissances des apprenants. L'identification de ses types et se familiariser avec, aide les apprenants à effectuer la tâche. Zakhartchouk conforte notre interprétation : « *Un exercice scolaire est un texte injonctif, qui demande à l'élève de procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir au résultat souhaité afin de vérifier qu'il a acquis une (des) connaissance(s) qu'il maîtrise un (des) savoir-faire qu'il est capable de les transférer dans une situation nouvelle.* » (1990, p.1).

Critère n° 10 : Survoler les consignes et prendre peu d'indices.

Survoler les consignes et prendre peu d'indices.		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	10	55,6	55,6	55,6
	Non	8	44,4	44,4	100,0
	total	18	100.0	100.0	

Tableau N°10 : Mesures quantitatives relatives au critère 10 de la grille d'observation.



Représentation graphique du tableau N°10

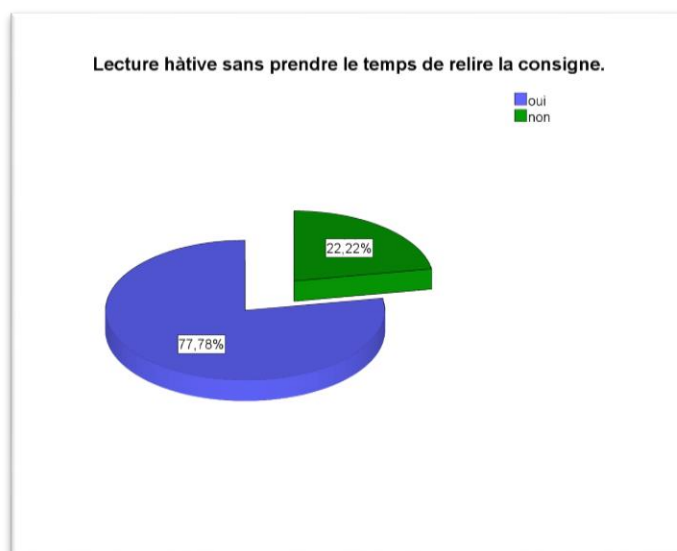
Nous observons que plus que la moitié des apprenants (55.6 %) lit à peine la consigne, tandis que (44.4 %) font une lecture attentive.

Cette précipitation de la lecture la consigne empêche l'apprenant à repérer les éléments porteurs d'information dans la consigne. Comme le précise Bourgeois : « *Ces élèves procèdent alors à une lecture très approximative et peuvent faire abstraction de certains éléments (2006, p.15)* ».

Critère n°11 : lecture hâtive sans prendre le temps de relire la consigne.

lecture hâtive sans prendre le temps de relire la consigne		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	oui	14	77,8	77,8	77,8
	Non	4	22,2	22,2	100,0
	total	18	100.0	100.0	

Tableau N°11 : Mesures quantitatives relatives au critère 10 de la grille d'observation.



Représentation graphique du tableau N°11

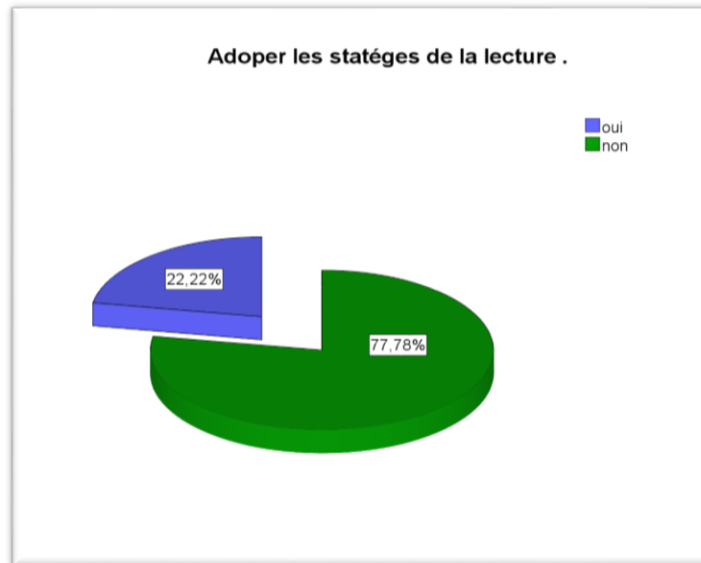
Nous avons constaté que la majorité des apprenants (77.8 %) ne prennent assez de temps pour lire la consigne alors qu'une minorité qui représente un pourcentage de 22.2 % lit lentement.

Il est bien clair qu'une grande partie des apprenants pensent qu'ils savent déjà la réponse et ceci les pousse à la précipitation en effectuant la tâche et vont jusqu'à ne pas lire la consigne.

Critère n° 12 : Adopter les stratégies de la lecture.

Adopter les stratégies de la lecture.		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	4	22,2	22,2	22,2
	Non	14	77,8	77,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tableau N°12 : Mesures quantitatives relatives au critère 10 de la grille d'observation.



Représentation graphique du tableau N°12

Nous observons dans le tableau et le graphique ci-dessus que les apprenants qui représentent un pourcentage de 77.78 % n'arrivent pas à adopter les stratégies de la lecture tandis que les 22.22 % s'approprient les différentes stratégies qui leur permettent de décrypter la consigne. L'auteur explique plus clairement le profil d'un lecteur stratège. Il mentionne que : *«Le lecteur stratégique planifie sa lecture, en vérifie le bon déroulement et effectue un retour sur cette dernière. S'il rencontre un problème en cours de route, il est capable de reconnaître qu'il y a perte de compréhension et de choisir le moyen qui convient le mieux pour récupérer le sens du texte.»*.

Synthèse

Notre étude consiste à connaître les contraintes qui entravent les apprenants dans l'exécution de la tâche. D'après les résultats obtenus, nous voyons bien que les apprenants de notre expérience n'arrivent souvent pas à comprendre ce qui est demandé en butant face à un certain nombre d'obstacles. Ces derniers, d'après l'interprétation des résultats sont liés principalement au problème de la compréhension du vocabulaire et au déchiffrement des mots employés dans la consigne.

En premier lieu, nous avons vérifié l'existence de l'incompréhension de vocabulaire, où nous sommes basée sur six critères dans lesquels nous voulions tester les connaissances linguistiques des apprenants : s'ils ont compris le sens de l'énoncé, les verbes utilisés et la syntaxe, etc.

En second lieu, nous nous sommes appuyée aussi sur six critères qui s'articulent autour du déchiffrement, où nous avons observé la façon de lire la consigne et les stratégies qu'adoptent les apprenants pour décrypter la consigne.

En guise de conclusion, nous avons vu que plus de la moitié des apprenants souffrent d'incompréhension des consignes, ce qui explique que nous avons confirmé l'existence de ces difficultés proposées dans notre hypothèse de départ.

2. Dépouillement du questionnaire

Le recours au questionnaire est conçu dans le but de connaître le rôle que jouerait l'enseignant dans l'élaboration et la passation de la consigne, ce qui nous a permis d'accroître notre recherche et donner plus de crédibilité à nos résultats.

2.1 Analyse et interprétations des résultats

Nous avons interrogé une enseignante qui a 26 ans d'ancienneté.

Q01 : Comment trouvez-vous les consignes du manuel scolaire ?

- Faciles difficiles autres

Q02 : Utilisez-vous les consignes du manuel scolaire ?

- Toujours souvent rarement

D'après sa réponse, nous comprenons que l'enseignante utilise souvent les consignes proposées dans les activités du manuel scolaire. Cela indique qu'elle préfère des consignes produites de façon personnelle. En ce qui concerne son avis sur les consignes scolaires, elle n'a pas voulu se déclarer, en répondant par "autres". Cela traduit que les consignes utilisées dans le manuel scolaire ne s'adaptent pas aux profils de ses apprenants.

Q03: Utilisez-vous les mêmes types de consignes ou les variez-vous d'une activité à une autre ?

«Il faut diversifier les consignes, chaque consigne a une finalité pédagogique et didactique ; certaines sont répétées plusieurs fois et font partie de la routine, d'autres sont bien précises et invitent à la réalisation d'une tâche.»

Nous comprenons à travers les réponses de l'enseignante qu'elle utilise fréquemment des consignes variées suivant des objectifs bien précis de chaque apprentissage. Selon elle chaque consigne a une finalité pédagogique et didactique, ceci ne l'empêche pas de réutiliser certaines consignes plusieurs fois. Nous pouvons dire que l'enseignante sait comment et à quel moment utiliser les consignes à bon escient.

Q04 : Donnez- vous à vos apprenants des consignes ?

Ouvertes fermées courtes longues simples composées
Gestuelles

Q05 : lesquelles préférez-vous ? Pourquoi ?

«Chaque consigne a un objectif. Certaines sont des conseils, d'autres impératives, certaines orales d'autres écrites, certaines éducatifs et d'autres didactiques. Même observez le tableau est une consigne.»

Nous remarquons que l'enseignante a opté pour tous les types des consignes ce qui explique que l'utilisation des différentes consignes est indispensable dans la classe de 5^{ème} année. Nous comprenons d'après sa réponse que son emploi de ces types des consignes ne servent pas forcément à des fins éducatives, ils peuvent être des conseils ou des consignes pour le guidage.

Q06 : Expliquez-vous les consignes à vos apprenants ?

«Pas toujours , l'enseignant doit élaborer des consignes qui contiennent tous les renseignements que l'élève doit posséder pour réaliser une tâche ,il doit s'assurer qu'elle est comprise en demandant aux apprenants de la reformuler et de dire ce qui est attendu d'eux pour former un élève autonome .»

À partir des réponses de l'enseignante, nous pouvons dire qu'elle n'explique pas toujours les consignes, car pour elle la consigne doit contenir au préalable les données nécessaires que l'apprenant doit trouver pour réaliser la tâche. Elle préfère être à l'écoute de ses apprenants et voir ce qu'ils n'ont pas compris au lieu de tout leur expliquer afin de développer chez eux une certaine autonomie, les pousser en quelque sorte à faire l'effort de comprendre la consigne. Les propos de Zakhartchouk consolident nos propos : *«Qu'il faut procéder à une explication quand celle-ci est nécessaire .Mais face à des demandes confuses, il faut aider les élèves à se débrouiller et faire avec.»(2019, p.56).*

Q07 : Pour quel genre de reformulation optez-vous ?

- Remplacer un verbe par un autre verbe connu.
- Modifier complètement la consigne.
- Simplifier le vocabulaire.
- Orienter vers les mots clés.

Nous observons que l'enseignante, d'une part favorise le recours au remplacement des verbes qui paraissent difficiles par d'autres qui leur permettent d'accéder au sens de la consigne. D'autre part, elle soutient l'idée d'orienter ses apprenants vers les mots-clés. Zakhartchouk confirme que : « *faire chercher des "mots importants" est intéressant car cela incite les élèves à ... chercher, se poser des questions, trouver un point d'accroche dans l'énoncé [...] il faut leur faire prendre conscience que certains mots de l'énoncé sont particulièrement importants.* (Ibid., p.49).

Q08 : Etes-vous d'accord sur l'intervention de l'enseignant lors de la réalisation de la tâche pour aider les apprenants à mieux comprendre la consigne ?

•oui, comment ?

•non, pourquoi ?

«Non, le maître doit inviter les élèves à reformuler la consigne, à poser des questions pour former un apprenant autonome, dans ce cas le rôle de l'enseignant est de corriger les incompréhensions de chacun des élèves.»

Nous remarquons que l'enseignante refuse d'intervenir lors de la réalisation de la tâche. Selon elle, l'apprenant doit exécuter la tâche sans aide extérieure, d'une manière autonome, son rôle est seulement d'ajuster les incompréhensions de ses apprenants. Nous comprenons plus par les réponses de Zakhartchouk :

«Revenons sur les choix de l'enseignant, déjà évoqués plus haut. Il s'agit bien ici de savoir pour lui s'il doit ou non «intervenir» :

-va-t-il laisser les élèves «se débrouiller» avec une consigne parfois complexe, ne pas trop vite répondre aux demandes d'explicitation au risque de provoquer l'irritation ou l'incompréhension des élèves (qu'on évite cependant si on a fixé des règles du jeu, si on a clairement expliqué... qu'on n'expliquerait pas) ?

-va-t-il refuser le coup de pouce qui va permettre aux élèves d'entrer dans la consigne, leur donner la clé qui leur manque, sans laquelle ils vont s'enfermer et échouer ? En fait, l'enseignant a, là aussi, à jongler entre exigences contradictoires.»(2000, p.71).

Q09 : Sur quels critères vous appuyez-vous pour rédiger des consignes ?

«-Pour rédiger des consignes :

- L'enseignant doit définir l'objectif visé , choisir un vocabulaire adéquat.

-Choisir la bonne consigne pour favoriser l'autonomie de l'élève .

-Donner à partir de la consigne les informations nécessaires à la résolution du problème qui se trouve à l'intérieur de la consigne .»

Nous avons constaté que l'enseignante s'appuie sur des critères bien précis dans l'élaboration de la consigne afin de faciliter la mise en travail des élèves, en focalisant sur les objectifs visés et le vocabulaire utilisé ainsi que les données mentionnées dans la consigne. Selon Ghellal : «*La rédaction d'une consigne d'écriture demande la plus grande attention. Elle ne supporte pas l'improvisation : l'enseignant médite ce que va entraîner le choix des mots et des tournures, surtout le système d'énonciation : quel temps utiliser ? Quel pronom ? Va-t-il y avoir un verbe introducteur ? etc.*»(2007, p.209).

Q10 : Les fonctions d'une consigne utilisée pour varier d'un énoncé à l'autre, quels types de fonctions utilisez-vous ?

- Les consignes –but.
- Les consignes –procédure.
- Les consignes –guidage.
- Les consignes –critères.

Nous relevons que l'enseignante favorise la diversité des fonctions dans la formulation des consignes et que ses choix dépendent des objectifs 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 complexité, expliquer ou aider à comprendre, y compris aider à comprendre qu'il est normal de ne pas forcément comprendre.*» (Op.cit., p.66).

3. Dépouillement de la grille d'observation destinée à l'enseignante

Concernant cette grille, nous avons élaboré sept critères afin de vérifier la pratique enseignante en classe dans chaque activité.

3.1 Interprétation des résultats

Première activité : souligne les verbes conjugués au passé composé dans les phrases suivantes.

D'après l'observation des pratiques de l'enseignante, nous remarquons que la formulation de la consigne est très précise dans le but de s'entraîner les apprenants à connaître le passé composé avec aussi un vocabulaire adapté à leurs niveaux.

Cependant, nous remarquons que malgré le fait que la consigne soit bien claire, les résultats nous montrent que les apprenants éprouvent des difficultés à traiter la consigne, d'une part, car les apprenants ne savent pas décrypter la consigne et d'autre part, car l'enseignante croyait que la consigne était facile et n'a pas vérifié l'incompréhension de ses apprenants et se limite seulement à les orienter vers les indices de l'énoncé. La reformulation est le processus que l'enseignante doit souvent prendre en compte afin de s'assurer de la compréhension de la consigne, car les apprenants ne perçoivent pas de la même façon, la difficulté ce qui peut être compliqué pour l'un, ne l'est pas forcément pour l'autre. Il peut alors être très efficace de demander à l'un de ces apprenants d'expliquer la consigne à sa façon. Lafaye déclare que : *«Pendant les séances de cours, je m'assure donc que tous les élèves comprennent bien ce que j'attends d'eux en les faisant reformuler entre pairs, en leur demandant à quels savoirs ils doivent faire appel pour répondre à la question posée.»*(2009.p, 2).

Deuxième activité : cette activité est considérée comme une évaluation formative destinée aux apprenants à vérifier leurs connaissances. Nous pouvons dire à propos de ce sujet qu'il contient des consignes de différentes formes, celles qui sont bien formulées et d'autres qui manquent de clarté.

D'après l'observation des pratiques enseignantes, nous comprenons que l'enseignante intervient souvent pour ajuster leurs compréhensions, ce choix est justifié par le fait de rendre ses apprenants plus autonomes.

Troisième activité : pendant une catastrophe naturelle, les pompiers jouent un rôle crucial dans les opérations de sauvetage et d'évaluation des gens, et cela vous incite et encourage à devenir un futur pompier.

Rédige un paragraphe de 04 phrases pour présenter ce métier préféré.

- mets un titre pour ton paragraphe.
- utilise le pronom « je ».
- conjugue les verbes au futur simple.

Nous remarquons que la consigne est très claire, mais trop longue ce qui perturbe la concentration des apprenants et les empêche à exécuter la tâche et de faire sortir l'implicite de la consigne malgré les efforts que fait l'enseignante pour faciliter l'entrée

dans la tâche. Parfois la formulation de la consigne elle-même pourrait être la source du problème.

Synthèse :

D'après les observations que nous avons faites et les résultats recueillis, nous pouvons dire que l'enseignant joue un rôle très important pour diminuer les obstacles qui entravent ses apprenants, et cela, par une bonne formulation de la consigne, en portant une attention sur certains critères comme un vocabulaire adapté, un objectif visé et les données nécessaires. L'enseignant est aussi sensé varier la façon de présenter les connaissances afin de ne pas habituer les apprenants à un seul type de consignes, comme il est responsable d'ajuster leurs incompréhensions.

En conséquence, l'enseignant doit être le facilitateur pour que ses apprenants arrivent à comprendre les consignes vu qu'il existe des apprenants qui ont besoin de plus de suivi, il ne faut pas les laisser confronter les obstacles tout seuls. Selon GREGORI :

« Le maître doit donc, avant de juger négativement les erreurs des élèves, se remettre en question, et s'interroger sur la clarté de ses consignes.

- Ma consigne est-elle trop fermée ou au contraire trop ouverte ?

- L'élève pouvait-il comprendre ce que j'attendais de lui ?

- La formulation de ma consigne a-t-elle gêné les élèves ? (forme négative, interronégative, langage trop soutenu,)

- L'ordre de mes questions, de mes consignes était-il pertinent ?

- N'ai-je pas contraint les élèves à entrer dans une problématique qui n'est pas encore la leur

?- La forme choisie pour les consignes convenait-elle à ce type d'activité ? » (2005. P, 35).

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons évoqué la partie pratique en s'appuyant sur l'analyse de notre corpus. En premier lieu, nous avons analysé les données de la grille d'observation destinée aux apprenants en concluant que les difficultés du déchiffrage et la méconnaissance du vocabulaire sont un vrai obstacle qui empêche le déroulement de la tâche chez les apprenants.

En second lieu, nous avons également distribué un questionnaire à l'enseignante de la classe afin qu'elle puisse donner son avis à propos de la compréhension des consignes et les pratiques qu'elle met en œuvre pour faciliter l'exécution à la tâche.

S'adjoind à cela une grille d'observation destinée aussi à l'enseignante qui nous a permis de connaître ses pratiques sur l'élaboration et la passation de ses consignes.

Conclusion

Dans les pratiques de la classe, la notion de la tâche est présente à tous les stades de l'apprentissage, la consigne est une composante indispensable de la tâche, elle est conçue comme un outil qui indique le cheminement du travail afin de parvenir au résultat final. Cependant, la consigne n'est pas seulement un moyen qui permet à l'enseignant de juger l'efficacité de son enseignement, mais elle explique aux apprenants ce que nous attendons d'eux comme travail.

Nous rappelons que notre questionnement de départ repose sur l'idée que les obstacles qui entravent la compréhension de la consigne par les apprenants résultent de certaines difficultés, bien que notre intérêt concernant les apprenants, nous avons remarqué que sans prendre l'enseignant en considération, notre travail serait incomplet et pour cela, nous avons également accordé une attention particulière au rôle qu'il tiendrait dans la compréhension de la consigne.

À la lumière des résultats obtenus nous pouvons dire que nous avons validé nos deux hypothèses de départ.

Cette étude nous a permis d'une part de confirmer que le problème de l'incompréhension de la consigne provient de différentes difficultés ; difficultés concernant le vocabulaire et celles liées au déchiffrage. En effet nous avons constaté que ces apprenants n'arrivent pas à accéder au sens de la consigne et cela provient de leurs insuffisances linguistiques qui les empêchent de comprendre le vocabulaire utilisé et à faire sortir les données nécessaires qui existent dans l'énoncé. Les difficultés du déchiffrage auxquelles sont confrontées les apprenants relèvent essentiellement d'une lecture trop rapide et de l'ignorance des stratégies de la lecture. Les apprenants ne savent donc pas comment ils doivent décrypter et lire les consignes.

D'autre part, les résultats obtenus lors de notre expérience montrent que la pratique enseignante a un impact sur la compréhension de la consigne chez les apprenants. L'enseignant est appelé à formuler les consignes en fonction de leurs niveaux et les accompagner jusqu'à ce qu'ils arrivent à s'approprier les stratégies efficaces afin de les aider à surmonter les obstacles et les rendre plus autonomes.

Enfin, nous avons observé que les recherches effectuées dans ce domaine en Algérie ne sont pas très nombreuses et il reste certainement beaucoup d'aspects à traiter à propos de

ce sujet. C'est pour cela que nous espérons que notre recherche ouvrirait des pistes à d'autres recherches qui permettraient d'apporter d'autres enrichissements sur ce thème.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

DE VECCHI, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris, Hachette Education.

METTOUDI, Ch & YAICHE, A. (1996). *Travailler avec méthode : L'aide méthodologique*. Paris, Hachette Education (chapitre 1 : les consignes).

Rousseau, J-J. (1817). *citoyen de Genève*. Paris, A BELIN, IMPRIMEUR, LIBRAIRE, 1volume.

ZAKHARTCHOUK, J-M. (1999). *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens, CRDP et CRAP-Cahiers Pédagogiques.

ZAKHARTCHOUK, J-M. (2019). *Comprendre les énoncés et consignes*. Futuroscope, canopé.

Article en ligne

Ghellal, A. (2007). « Lecture-Ecriture en classe de F.L.E ». in *Synergies Algérie*, n°1, pp. 181-216. Consulté à l'adresse (le 13-06-2020).

Jorge, P & Barth, A2. (2012). « Formulation des consignes en FLE : étude des particularités linguistiques1 ». in *Universidad Nacional, Costa Rica*, n°52, vol.2, pp.193-209, Consulté à l'adresse : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476139> (le 16-04-2020).

Ketele, J-M de. (1981). « Observer pour éduquer ; préf. de Marcel Postic ». in : *Revue française de pédagogie*, volume 57, pp. 77-78. Consulté à l'adresse : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1981_num_57_1_2252_t1_0077_0000_1 (le 06-06-2020).

LAFAYE, S. (2009). « De l'importance de la compréhension des consignes : base de la construction des apprentissages ». in *GEP Élèves en difficulté : Rôle des consignes dans le processus d'apprentissage*, pp.1-4. Consulté à l'adresse : https://eed.acversailles.fr/IMG/pdf/Proposition_d_article_sur_la_comprehension_des_consignes_pour_les_eleves_en_difficulte.pdf (le 05-04-2020).

MEIRIEU, Ph. « Enseigner, scénario pour un métier nouveau ». in : *Revue française de pédagogie*, n° 91, 1990, pp. 84-85. consulté à l'adresse : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_91_1_2469_t1_0132_0000_3 (16-03-2020).

ZAKHARTCHOUK, J-M. (1996). « Consignes : aider les élèves à décoder ».in *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, n°90. Des méthodes en français, pp.9-25. Consulté à l'adresse : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_90_1_1771 (27-02-2020).

ZAKHARTCHOUK, J-M. (2000). « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique » ? In *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22. Les outils d'enseignement du français sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly, pp.61-81. Consulté à l'adresse : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343 (le 13-03-2020).

ZAKHARTCHOUK, J-M. (2004). « Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. Formation et pratiques d'enseignement en question », in *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilés de Suisse Romande et du Tessin*, n°1, pp.71-80. consulté à l'adresse : revuedeshp.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf (le 05-05-2020).

ZERBATO-POUDOU, M-Th. (2001). « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche », in *Pratique : linguistique, littérature, didactique*, n°111-112, *Les consignes dans et hors l'école*, pp. 115-129. Consulté à l'adresse : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2001_num_111_1_2427 (le 12-03-2020).

Dictionnaire

GOSSOT B & ROLLAND M-C (2007) *.Dictionnaire de pédagogie, grand bordas*, Paris, édition Larousse.

LAROUSSE, P. (2004). *Le Grand Dictionnaire Larousse*. Paris.

ROBERT, J-P. (2005). *Dictionnaire Le Robert*. Paris, SEJER.

Sitographie

<http://fwdb.over-blog.com/article-32320696.html> (consulté le 13-07-2020).

<http://saoussendkhil.over-blog.com/2014/01/contrat-p%C3%A9dagogique-et-contrat-didactique.html> (consulté le 16-04-2020).

<https://studylibfr.com/doc/2255402/le-r%C3%A9pertoire-des-consignes-des-%C3%A9valuations> (consulté le 02-07-2020).

Mémoires

BOURGEOIS, M. (2006). *Aider les élèves à mieux comprendre les consignes*. (Mémoire de Master). PROFESSEUR DES ECOLES.

GREGORI, I. (2005). *Comment améliorer la compréhension des consignes ?*. (Mémoire de Master). PROFESSEUR DES ECOLES.

LINGANI, O. (2018). *La consigne dans le processus de transfert d'apprentissage : une séquence de sciences d'observation vue sous l'angle de la méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation (méthode ALFAA) au Burkina Faso*. (Mémoire de Master). L'Université d'Ouagadougou.

MAILLOT, C. (2006-2007). *LA CONSIGNE : clef de la communication, élève /enseignant*. (Mémoire de Master). CONCOURS DE RECRUTEMENT PROFESSEUR DES ÉCOLES.

INDEX DES TABLEAUX

Tableau N°1: Mesures quantitatives relatives au critère 1 de la grille d'observation.	35
Tableau N°2 : Mesures quantitatives relatives à la priorité donnée au verbe introducteur.	36
Tableau N°3 : Mesures quantitatives relatives à la compréhension des verbes habituellement utilisés.	37
Tableau N°4: Mesures quantitatives relatives à la difficulté de relier les consignes avec les leçons.	38
Tableau N°5: Mesures quantitatives relatives à la connaissance des mots clés.....	39
Tableau N°6 : Mesures quantitatives relatives au critère 6 de la grille d'observation.....	40
Tableau N°7: Mesures quantitatives relatives au critère 7 de la grille d'observation.	41
Tableau N°8 : Mesures quantitatives relatives au blocage sur des mots inhabituels ou compliqués.	42
Tableau N°9 : Mesures quantitatives relatives à identifier des types d'exercices.	43
Tableau N°10 : Mesures quantitatives relatives au critère 10 de la grille d'observation.....	44
Tableau N°11 : Mesures quantitatives relatives au critère 10 de la grille d'observation.....	45
Tableau N°12 : Mesures quantitatives relatives au critère 10 de la grille d'observation.	46

INDEX DES REPRESENTATIONS GRAPHIQUES

Représentation graphique du tableau N°1	36
Représentation graphique du tableau N°2	37
Représentation graphique du tableau N°3	38
Représentation graphique du tableau N°4	39
Représentation graphique du tableau N°5	40
Représentation graphique du tableau N°6	41
Représentation graphique du tableau N°7	42
Représentation graphique du tableau N°8	43
Représentation graphique du tableau N°9	44
Représentation graphique du tableau N°10	45
Représentation graphique du tableau N°11	46
Représentation graphique du tableau N°12	47

TABLE DES MATIERES

Introduction	1
Chapitre 01 : La consigne scolaire: quelques concepts clés	6
1. Différentes définitions	7
2. Typologie de la consigne scolaire	9
2.1 Formes de la consigne scolaire	9
2.1.1 Écrite /orale /gestuelle	9
2.1.2 Ouverte /fermée	10
2.1.3 Courte / longue.....	10
2.1.4 Simple / complexe.....	10
2.2 Fonctions de la consigne scolaire.....	11
2.2.1 Les consignes – buts.....	11
2.2.2 Les consignes – procédures	11
2.2.3 Les consignes – guidages	11
2.2.4 Les consignes – critères.....	11
3. La consigne dans le programme algérien de la 5 ^{ème} année primaire	12
Chapitre 02 : Enseignant, apprenant, consigne scolaire : quelle équation ? Quelle relation ?	14
1. Les obstacles qui entravent la compréhension de la consigne par l'apprenant	15
1.1 Le vocabulaire.....	15
1.2 Le déchiffrage	16
1.3 Le blocage.....	17
2. L'aide de l'enseignant dans l'exécution de la tâche.....	18
2.1 La reformulation de la consigne scolaire.....	18
2.2 La variété des consignes	19
2.3 La formulation de la consigne	19
3. La consigne : un contrat didactique	20
Chapitre 03 : Cadre de l'enquête	23
1. Description du lieu de l'expérience.....	24
2. Public de l'enquête.....	25
3. Les Outils de recueil de données.....	25
3.1 Grille d'observation	25
3.2 Le questionnaire	28
4. Le déroulement de l'expérience.....	30

5. Les limites et les points forts de notre expérience	32
Chapitre 04 : Analyse des données recueillies	34
1. Dépouillement de la grille d'observation pour les apprenants	35
1.1 Analyse de la grille d'observation.....	35
2. Dépouillement du questionnaire	49
2.1 Analyse et interprétations des résultats	49
3. Dépouillement de la grille d'observation destinée à l'enseignante.....	52
3.1 Interprétation des résultats.....	52
Conclusion	56
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	59
INDEX DES TABLEAUX.....	63
INDEX DES REPRESENTATIONS GRAPHIQUES	63
 ANNEXES	

Annexe 1 : Grille d'observation

La grille d'observation pour les apprenants utilisée lors de notre enquête

Niveau :

Classe :

Date ou période d'observation :

Numéro Date de séances :

Critères d'observation		Apprenant -1-	Apprenant -2-	Apprenant -3-	Apprenant -4-	Apprenant -5-	Apprenant -6-
La compréhension des consignes							
Le vocabulaire	Compréhension du sens des énoncés						
	Donner la priorité au verbe introducteur						
	Compréhension des verbes habituellement utilisés						
	Difficulté de relier les consignes avec les leçons						
	Connaissance des mots-clés.						
	Familiarisation avec les formes des consignes (orale, écrite, simple, complexe)						
Le déchiffrage	Lecture attentive						
	Blocage sur des mots inhabituels ou compliqués						
	Identification des types exercices						
	Survoler les consignes et prendre peu d'indices						
	Lecture hâtive sans prendre temps de relire la consigne						
	Adopter les stratégies de la lecture						

La grille d'observation pour les apprenants utilisée lors de notre enquête

La grille d'observation pour les apprenants

Niveau : 5^{ème} année primaire

Classe : A

Date ou période d'observation : 27-02-2020.

Numéro de séances : 1

Critères d'observation		Apprenant -1-	Apprenant -2-	Apprenant -3-	Apprenant -4-	Apprenant -5-	Apprenant -6-
La compréhension des consignes		Hassen	Salma	Walid	Amel	Jurrah	Roumaysa
Le vocabulaire	Compréhension du sens des énoncés	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>
	Donner la priorité au verbe introducteur	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>
	Compréhension des verbes habituellement utilisés	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>
	Difficulté de relier les consignes avec les leçons	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>
	Connaissance des mots-clés.	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>
	Familiarisation avec les formes des consignes (orale, écrite, simple, complexe)	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>
Le déchiffrage	Lecture attentive	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>
	Blocage sur des mots inhabituels ou compliqués	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>
	Identification des types d'exercices	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>
	Survoler les consignes et prendre peu d'indices	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>
	Lecture hâtive sans prendre le temps de relire la consigne	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>
	Adopter les stratégies de la lecture	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Oui</u>

— Oui
— Non

La grille d'observation pour les apprenants

Niveau : 5^{ème} année primaire

Classe : A

Date ou période d'observation : 02-03-2020

Numéro de séances : 2

Critères d'observation		Apprenant -7-	Apprenant -8-	Apprenant -9-	Apprenant -10-	Apprenant -11-	Apprenant -12-
La compréhension des consignes		Abdel EL Kader	Zaid	Ahmed	Falima Zohra	Chayma	Amin
Le vocabulaire	Compréhension du sens des énoncés	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
	Donner la priorité au verbe introducteur	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
	Compréhension des verbes habituellement utilisés	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
	Difficulté de relier les consignes avec les leçons	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
	Connaissance des mots-clés.	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Familiarisation avec les formes des consignes (orale, écrite, simple, complexe)	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Le déchiffrage	Lecture attentive	Non	Non	Non	Non	Oui	Non
	Blocage sur des mots inhabituels ou compliqués	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
	Identification des types d'exercices	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non
	Survoler les consignes et prendre peu d'indices	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
	Lecture hâtive sans prendre le temps de relire la consigne	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
	Adopter les stratégies de la lecture	Non	Non	Non	Non	Oui	Non

— Oui
— Non

La grille d'observation pour les apprenants

Niveau : 5^{ème} année primaire

Classe : A

Date ou période d'observation : 05-03-2020.

Numéro de séances : 3

Critères d'observation		Apprenant -13-	Apprenant -14-	Apprenant -15-	Apprenant -16-	Apprenant -17-	Apprenant -18-
La compréhension des consignes		Aga	Bilal	Nassin	Ibrahim	Fatima	Manel
Le vocabulaire	Compréhension du sens des énoncés	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Donner la priorité au verbe introducteur	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui
	Compréhension des verbes habituellement utilisés	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui
	Difficulté de relier les consignes avec les leçons	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
	Connaissance des mots-clés.	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Familiarisation avec les formes des consignes (orale, écrite, simple, complexe)	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Le déchiffrage	Lecture attentive	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Blocage sur des mots inhabituels ou compliqués	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui
	Identification des types d'exercices	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non
	Survoler les consignes et prendre peu d'indices	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
	Lecture hâtive sans prendre le temps de relire la consigne	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Adopter les stratégies de la lecture	Non	Non	Non	Non	Non	Non

— Oui
— Non

La grille d'observation pour les enseignants

Enseignante -1-			
Les critères d'observation	Les nombres des séances		
	Séance -1-	Séance-2-	Séance-3-
Elaborer une consigne très précise			
Utiliser un vocabulaire adéquat			
Enoncer des consignes à l'oral et les afficher au tableau			
Attirer l'attention des apprenants sur les indices des consignes			
Répéter les consignes plusieurs fois			
Reformuler les consignes avec des mots simples			
Modifier complètement la consigne			

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

La grille d'observation pour les enseignants

Les critères d'observation	Enseignante -1-		
	Les nombres des séances		
	Séance -1-	Séance-2-	Séance-3-
Elaborer une consigne très précise	oui	oui	Non
Utiliser un vocabulaire adéquat	oui	oui	Non
Énoncer des consignes à l'oral et les afficher au tableau	oui	/	oui
Attirer l'attention des apprenants sur les indices des consignes	Non	oui	oui
Répéter les consignes plusieurs fois	oui	/	Non
Reformuler les consignes avec des mots simples	Non	oui	oui
Modifier complètement la consigne	Non	/	oui

séance -1- : Jeudi le 27 Février 2020.

séance -02- : Lundi le 02 Mars 2020.

séance -03- : Jeudi le 05 Mars 2020.

Grille d'observation destinée à l'enseignante

Annexe 2 : questionnaire

Questionnaire destiné aux enseignants du français de la 5ème année primaire

Enseignant 1

Ancienneté :

Veillez répondre aux questions

1- Comment trouvez-vous les consignes du manuel scolaire ?

- Faciles difficiles autres

2- Utilisez-vous les consignes du manuel scolaire ?

- Toujours souvent rarement

3- Utilisez-vous les mêmes types de consignes ou les variez- vous d'une activité à une autre ?

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

4- Donnez- vous à vos apprenants des consignes :

- Ouvertes fermées courtes longues simples composées Gestuelles

5- lesquelles préférez-vous ? pourquoi ?

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

6- Expliquez-vous les consignes à vos apprenants ?

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

7- Pour quel genre de reformulation optez-vous ?

- Remplacer un verbe par un autre verbe connu
- Modifier complètement la consigne
- Simplifier le vocabulaire
- Orienter vers les mots-clés

8- Etes-vous d'accord sur l'intervention de l'enseignant lors de la réalisation de la tâche pour aider les apprenants à mieux comprendre la consigne ?

- oui,comment?.....

.....

.....

.....

- non,pourquoi ?.....

.....

.....

9- Sur quels critères vous appuyez-vous pour rédiger des consignes ?

.....

.....

10- Les fonctions d'une consigne utilisée pour varier d'un énoncé à l'autre, quels types de fonctions utilisez-vous ?

- Les consignes – but
- Les consignes – procédure
- Les consignes – guidage
- Les consignes – critère

Le questionnaire utilisé lors de notre enquête

Questionnaire destiné aux enseignants du français de la 5ème année primaire

Enseignant 1

Ancienneté : 26 ans

Veuillez répondre aux questions

1- Comment trouvez-vous les consignes du manuel scolaire ?

- Faciles difficiles autres

2- Utilisez-vous les consignes du manuel scolaire ?

- Toujours souvent rarement

3- Utilisez-vous les mêmes types de consignes ou les variez-vous d'une activité à une autre ?

Il faut diversifier les consignes... chaque consigne a une finalité pédagogique et didactique... certaines sont répétées plusieurs fois et font partie de la routine d'autres sont bien précises et orientées à la réalisation d'une tâche.

4- Donnez-vous à vos apprenants des consignes :

- Ouvertes fermées courtes longues simples composées Gestuelles

5- Lesquelles préférez-vous ? pourquoi ?

Chaque consigne a un objectif... certaines sont des conseils d'autres impératives... certaines orales d'autres écrites... certaines éducatif d'autres didactiques... même "Observez le tableau" est une consigne

6- Expliquez-vous les consignes à vos apprenants ?

Parfois... l'enseignant doit élaborer des consignes qui contiennent tous les renseignements que l'élève doit posséder pour réaliser une tâche. Il doit s'assurer qu'elle est comprise en demandant aux apprenants de la reformuler de dire ce qui est attendu d'eux pour former un élève autonome.

7- Pour quel genre de reformulation optez-vous ?

- Remplacer un verbe par un autre verbe connu
- Modifier complètement la consigne
- Simplifier le vocabulaire
- Orienter vers les mots-clés

8- Etes-vous d'accord sur l'intervention de l'enseignant lors de la réalisation de la tâche pour aider les apprenants à mieux comprendre la consigne ?

Non, comment ? Le maître doit inviter les élèves à reformuler la consigne, à poser des questions pour former un apprenant autonome. Dans ce cas le rôle de l'enseignant est de corriger les incompréhensions de chacun des élèves

- non.pourquoi ?.....

9- Sur quels critères vous appuyez-vous pour rédiger des consignes ?

.....

.....

10- Les fonctions d'une consigne utilisée pour varier d'un énoncé à l'autre, quels types de fonctions utilisez-vous ?

- Les consignes – but ✗
- Les consignes – procédure ✗
- Les consignes – guidage ✗
- Les consignes – critère ✗

9. Pour rédiger des consignes, l'enseignant doit définir l'objectif visé.

- Choisir le vocabulaire adéquat
- Choisir la bonne consigne pour favoriser l'autonomie de l'élève
- Donner à partir de la consigne les informations nécessaires à la résolution du problème qui se trouve à l'intérieur de la consigne

Questionnaire répondu par l'enseignante

Annexe 3 : Les activités utilisées lors de l'enquête

Jeudi 27 février 2020

Activité:

Souligne les verbes au passé composé dans les phrases suivantes :

- Je suis allé à Mostaganem.
- Maman prépare une tarte.
- J'ai vu des oiseaux et des animaux.

Activité N°1

Evaluation de français (N°14)

Texte :

Un tremblement de terre (ou séisme) est un phénomène naturel qui provoque des vibrations de la surface de la terre. Ces secousses sont brutales.

Les tremblements de terre se composent toujours d'une secousse principale suivie de secousses secondaires.

Il existe différents types de tremblements de terre. On utilise un appareil appelé sismographe pour mesurer l'intensité de la secousse.

(Texte adapté)

I-Compréhension de l'écrit : (06 points)

01/ Donne un titre au texte .

02/ Répond par « vrai » ou « faux ».

- Le tremblement de terre est un phénomène naturel.....
- Le sismographe est l'appareil qui mesure la puissance d'un tremblement de terre.....

03/ -Trouve dans le texte le synonyme du mot suivant :

Vibrations =

-Trouve dans le texte l'antonyme du mot suivant :

Principale ≠

04/ Souligne le complément de but dans la phrase suivante :

On utilise le sismographe pour mesurer l'intensité de la secousse.

05/ Conjugue les verbes entre parenthèses au futur simple :

- Les tremblement de terre (provoquer) des vibrations de la surface de la terre.
- Si un jour se produit un séisme, je (être) volontaire pour aider les blessés.

06/ Réécris la phrase suivante en commençant par « cette ».

- Ces secousses sont brutales. - Cette

Activité N°2

Jeudi 5 mars 2020

Production écrite:

Pendant une catastrophe naturelle, les pompiers jouent un rôle crucial dans les opérations de sauvetage et d'évacuation des gens, et cela vous incite et encourage à devenir un futur pompier.

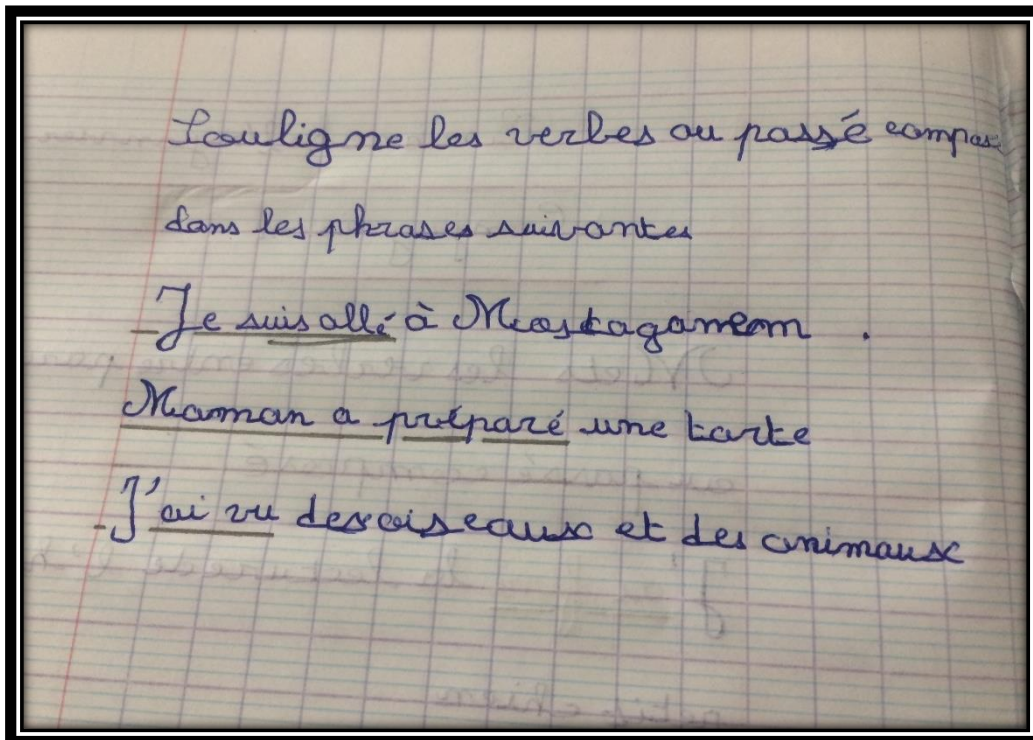
Rédige un paragraphe de 4 phrases pour présenter ce métier préféré.

• Rédige un paragraphe de 4 phrases pour présenter ce métier préféré.

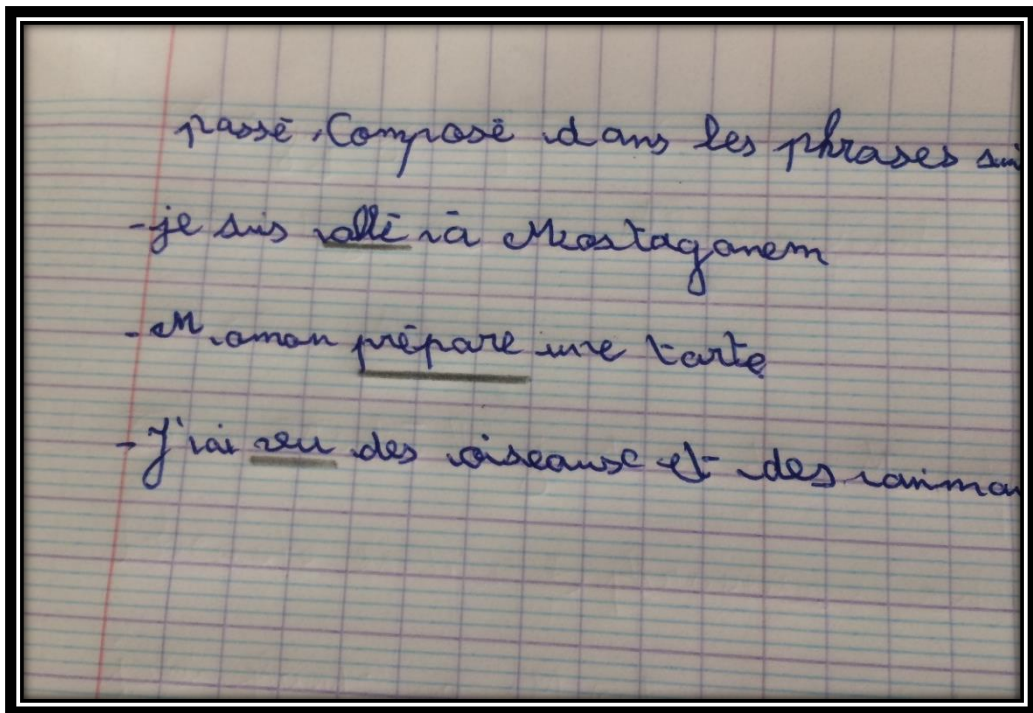
- Mets un titre pour ton paragraphe.
- Utilise le pronom « je ».
- Conjuge les verbes au futur simple.

Activité N°3

Annexe 04 : Les copies des apprenants



Activité n°1 : la copie de Hassen.



Activité n°2 : la copie de Walid.

5. Je conjugue le verbe au futur :

Je provoquerai	Nous provoquerons
Tu provoqueras	Vous provoquerez
Il provoquera	Ils provoqueront
Elle provoquera	Elles provoqueront

Activité n°2 : la copie de Chaymae.

- ③ vibrations = vibration principale ≠ principales
- ④ souligné
 on utilise le sismographe pour mesurer l'intensité de la secousse.
- ⑤

Activité n°2 : la copie de Zaïd.

II production écrite
Pendant une catastrophe
naturelle, je me cache sur la
tapis, je ~~me~~ reste calme, je ne
touche pas l'électricité au séisme

Activité n°3 : la copie d'ikram.

production écrite :
Le métier
Le métier est un catastrophe
naturel. Les pompier qui
vit pour aider les malades.
Je reste calme.

Activité n°3 : la copie de Manel.