

---

LA COMPREHENSION DE LA CONSIGNE SCOLAIRE EN  
FLE POUR UNE AUTONOMIE PROGRESSIVE.  
Cas du cycle moyen.

UNDERSTANDING THE SCHOOL INSTRUCTIONS IN SLF  
FOR PROGRESSIVE AUTONOMY.  
In the middle-school.

فهم التعليمات المدرسية في الفرنسية لفائدة أجنبيات لتعلم ذاتي تدريجي.  
في التعليم المتوسط

**Dr. LAADJAL Salah**

<sup>1</sup>MCB, Université Echahid Hamma Lakhdar

Email ([laadjal-salah@univ-eloued.dz](mailto:laadjal-salah@univ-eloued.dz))

*Date de soumission: 28/04/2020*

*date d'acceptation: 16/07/2020*

**Resumé:**

La compréhension de la consigne scolaire est une compétence méthodologique transversale. Elle est déterminante dans la réussite des tâches scolaires et des examens certificatifs. Or, pour de nombreux apprenants, elle représente un obstacle. Cependant, elles ne font aucun objet d'apprentissage. Des pistes métacognitives sont proposées dans cet article afin d'aider les apprenants du cycle moyen, surtout ceux de la quatrième année à mieux s'approprier cette compétence.

**Mots clefs:** consigne; compréhension; activités métacognitives; français langue étrangère; cycle moyen.

**Abstract:**

Understanding the school instructions is a cross-sectional methodological skill. Hence, it is crucial to the success of school tasks and certification exams. However, for many learners, it

represents an obstacle. Nevertheless, they are not subject to learning. In this article, metacognitive tracks are proposed to help middle-school learners, especially fourth-year learners, to better appropriate this competence.

**Key words:** Understanding; instructions; activities; metacognition; French foreign language; middle-school learners.

### ملخص باللغة العربية

فهم التعليمات المدرسية كفاءة منهجية حاسمة في نجاح المهام المدرسية وتقييم النشاطات التربوية وكذا الامتحانات. ومع ذلك، بالنسبة لكثير من المتعلمين، تعتبر عقبة. ونقترح في هذا المقال من خلال مسارات ما وراء المعرفة مساعدة المتعلمين في التعليم المتوسط كمرحلة وسيطة وخاصة في مستوى السنة الرابعة على التكيف بشكل أفضل مع هذا النوع من النصوص ليتمكن من التعامل مع الأسئلة والتعليمات ما يمكنه من استقلالية أكثر في النشاطات والامتحانات .

الكلمات المفتاحية :

الكلمات المفتاحية: الفهم؛ التعليم؛ نشاطات ما وراء المعرفة؛ الفرنسية لغة أجنبية؛ التعليم المتوسط.

## I. INTRODUCTION.

La compréhension des consignes scolaires relève d'une compétence transversale. Pour plusieurs chercheurs, une compétence est un savoir-agir, dépassant ainsi l'étendue sémantique d'un savoir-faire. Dans cet article, on retient la définition de Tardif (2006, 22) : « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* »<sup>1</sup>. Dans notre étude, la famille de situations consiste en un ensemble de situations visant une seule compétence.

Cependant, les consignes scolaires ne font l'objet d'aucun apprentissage systématique, comme si leurs formulation et compréhension allaient de soi. Pourtant, leur apparente simplicité peut être trompeuse. La négligence de leur importance, dans son côté didactique ou pédagogique, peut condamner la réussite des

apprenants. Ceci s'avère, d'autant plus complexe que la pédagogie que nous souhaitons, désormais que les apprenants soient acteurs de leur scolarité et de leurs apprentissages. Pour cela, les apprenants doivent faire appel à leur esprit critique et à différents processus de compréhension. Or ceci implique des démarches de raisonnement parfois plus délicates que le simple apprentissage en vue d'une restitution.

Cette étude se donne pour projet d'examiner certains aspects d'un geste didactique et pédagogique important, celui de la compréhension de consignes scolaires. En effet, l'intérêt aux comportements des apprenants pour saisir les consignes fait, désormais, une tâche essentielle des pratiques pédagogiques de l'enseignant comme le précise Meirieu : « *Les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement. [...] Que fait un enseignant sinon donner des consignes ?* »<sup>2</sup>

Il est, donc, nécessaire, paraît-il, de réfléchir aux consignes que l'on donne, à la manière dont les apprenants les lisent et les comprennent. Il y a là une compétence clé pour la réussite scolaire. Dans cet article, nous essayerons de brosser la consigne sous forme d'une approche théorique d'une façon générale pour une brève mise en situation du sujet.

Nous pouvons dire que la question des consignes est préoccupante puisque depuis les réformes scolaires de 2003, on parle plus des consignes scolaires, avec les appels grandissants à l'autonomie de l'enseignant et de l'apprenant sans établir un travail réfléchi sur ce sujet. Les lamentations si fréquentes, aujourd'hui des enseignants, des apprenants, ainsi que des parents sur la difficulté de la compréhension des consignes sans tentative d'explications, surtout pendant les examens certificatifs. Il faut ajouter que nous avons choisi le cycle moyen, le cycle intermédiaire, où l'apprenant est doté de prérequis de base et il va affronter des situations plus complexes au secondaire, ce qui peut donner l'occasion d'intervenir à tous les niveaux de l'action.

Depuis leur entrée dans le système scolaire, les apprenants doivent exécuter sans cesse des consignes dans toutes les disciplines à travers d'énoncés d'activités, de questionnements, de

---

sujets d'évaluation, et aussi d'examens. Les consignes scolaires demeurent une entrée essentielle dans les pratiques pédagogiques, comme le confirme Meirieu « *les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement, que fait un enseignant sinon donner des consignes ?* »<sup>3</sup>.

Pourtant, il arrive très souvent qu'elles ne suscitent pas l'intérêt des concernés. Il se peut que les apprenants ne sachent pas lire ce qui leur est demandé. Ou est-ce qu'ils ne comprennent pas ce que nous attendons d'eux ? Ou sont-ils incompetents de mobiliser des stratégies pour exécuter ce travail ? Nous pouvons aussi, nous interroger sur la pertinence des consignes élaborées de la part des enseignants ou même par les concepteurs de manuels ? Puisqu'elles font partie de compétences transversales, et puisque les enseignants, ainsi que les apprenants en souffrent, notre problématique se pose la question suivante : quels sont les outils que nous pouvons mettre entre les mains des enseignants pour faciliter aux apprenants la compréhension des consignes scolaires afin de développer une autonomie progressive ?

Nous soutenons que les activités métacognitives destinées à améliorer l'appropriation de cette compétence (celle de la compréhension de la consigne) apporteraient un début de solution. Ainsi, l'une des manières les plus efficaces serait d'aider les apprenants à (apprendre à apprendre) en assurant l'apprentissage de l'autonomie.

L'objectif, ce n'est pas de résoudre le problème posé d'une manière intégrale, mais d'essayer de proposer des activités aux enseignants afin d'aider leurs apprenants à développer les comportements utiles devant les tâches scolaires. Ces comportements seront mis en œuvre dans le cadre de la classe et les amener à développer une autonomie progressive lors des travaux à domicile et pendant les examens.

Notre méthodologie se base fondamentalement sur une analyse quantitative d'un corpus sélectif se composant des copies des apprenants pour interpréter leurs comportements face aux consignes. Ce corpus est formé de copies d'un prétest, des copies d'activités d'expérimentation et en fin celles d'un post-test.

---

## **II. Les consignes scolaires notion et difficultés.**

### **II.1. *Qu'entendons-nous par « consigne scolaire » ?***

J.M. Zakhartchouk éprouve que tout, dans le métier d'enseignant est consigne : elle concerne, certes la mise en activité des apprenants mais, aussi tout ce qui concerne le contexte scolaire. Il précise aussi qu'elle permet de mettre en place tout un système, toutes les règles de la vie scolaire permettant de favoriser, au mieux l'entrée dans les apprentissages. La consigne paraît bien plus qu'un simple moyen d'entrer dans l'activité. Nous nous appuyons, sur de différentes définitions celle du dictionnaire de pédagogie<sup>4</sup>, du dictionnaire des concepts-clés<sup>5</sup>, de C.Mettoudi et A.Yaiche<sup>6</sup>, de J.M. Zakhartchouk<sup>7</sup> pour tenter d'élaborer une synthèse de définitions de la consigne scolaire qui mentionnerait plusieurs de ses aspects.

Une consigne scolaire est un énoncé, principalement écrit ou oral, injonctif, souvent court, précis, formulé par un enseignant dans un contexte scolaire, ou par des concepteurs de documents pédagogiques. Elle est adressée à des apprenants pour les orienter dans des situations d'éducatives, d'apprentissage et/ou d'évaluation de savoirs et de savoir-faire en se référant à un objectif déterminé et à des procédures définies.

### **II.2. *Les types et les formes de la consigne scolaire.***

Une consigne peut être traduite par une multitude de types et de formes, selon l'intention de l'enseignant en fonction du contexte. Elle peut prendre différentes formes grammaticales. Elle peut être formée d'une phrase impérative, d'une phrase interrogative, d'une phrase déclarative, affirmative, négative ou infinitive. Une consigne peut être exprimée par le biais de plusieurs temps et des modes suivants : infinitif, impératif, indicatif (présent et futur simple) et subjonctif précédé du verbe impersonnel « il faut ».

Les consignes varient selon leurs modalités de présentation ; elles sont : orales, écrites, gestuelles ou pictogrammes. Selon leurs structures : courtes, longues, simples ou composées, ouvertes ou fermées. Selon leurs fonctions : elle

sont d'évaluation, d'apprentissage, ou d'organisation. Selon leurs formulations : « mauvaise » si elles sont trop compliquées. C'est souvent le cas de formules interronégatives, ou des structures syntaxiques complexes, pour lesquels l'apprenant aura du mal à relier les substituts à leur référent. Elles sont aussi mauvaises lorsqu'elles sont trop concises. Ce qui oblige les apprenants à recourir aux inférences nécessaires pour réaliser la tâche demandée. Elles sont « bonnes » si elles sont simples et précises, permettant le choix de la procédure ou la stratégie d'exécution et contextualisent l'activité.

### ***II.3. Les difficultés de compréhension des consignes.***

Les difficultés communes aux deux principales modalités des consignes (orale ou écrite) peuvent trouver leur origine la compréhension du message ou dans la production de leur réponse. Selon Zakhartchook, il s'agit ainsi de difficultés touchant : la compréhension lexicale, lexicale inadapté ; la compréhension syntaxique ; la compréhension contextuelle ; la compréhension pragmatique ; et la production de la réponse. Il faut savoir, aussi que la chronologie des actions n'est pas toujours respectée dans leur énonciation.

Cette approche théorique permet de rappeler combien la compréhension d'un message est un phénomène complexe surtout quand il s'agit d'une consigne pour un apprenant.

## **III. L'expérimentation.**

### ***III.1. Lieu de l'expérimentation.***

Notre choix s'est porté sur l'école moyenne Ennahada de Chéria à la wilaya de Tébessa. Une école réputée par les résultats réalisés chaque année au BEM.

### ***III.2. Le groupe expérimental.***

La classe qui a été choisie pour cette expérimentation est une classe hétérogène de 4<sup>e</sup> année moyenne. Vu la nature et la complexité de l'objet de recherche, nous avons estimé qu'il était préférable de prendre une classe de quatrième année moyenne qui, nous semble-t-il, se prêtait le mieux aux fins de la présente expérimentation parce que nous pouvons penser que les élèves

d'une classe d'examen ont, à priori, plus d'intérêt aux consignes plus que les autres.

Le groupe expérimental en question est un groupe de volontaires de majorité féminine. Il se compose de vingt-six (26) apprenants dont : 14 filles et 12 garçons, leur moyenne d'âge est de 15 ans. Ils ont fait un parcours d'apprentissage ordinaire qui laisse penser que ces élèves ont, déjà suffisamment de prérequis acceptables. Nous pouvons penser également qu'ils sont, nous semble-t-il, en mesure d'être évalués par les outils choisis.

### ***III.3. Les outils de l'expérimentation.***

Pour mettre en œuvre ces propositions, nous avons opté pour les outils suivants :

- un prétest pour évaluer l'état des lieux et connaître le niveau des élèves au départ de notre expérimentation ;
- trois activités métacognitives pour installer les compétences visées ;
- et un post-test, pour juger l'efficacité de notre intervention.

Le tableau suivant présente la distribution et les objectifs des séances :

<b>Séance 1</b>	<b>- pré-test</b>	<b>Vise, principalement, une évaluation des connaissances et des compétences maîtrisées ou en cours d'acquisition. L'établissement de ce « profil de départ » servira comme point d'appui pour les activités.</b>
<b>Séance 2</b>	-Identifier une consigne parmi un corpus de phrases. -Repérer le verbe et les mots importants de la consigne.	<b>Le premier travail est de repérer la consigne par rapport à d'autres types de phrases.</b>

Séance 3	Activité2	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ordonner et planifier les tâches à effectuer dans une consigne.</li> <li>-Maîtriser le vocabulaire spécifique des consignes.</li> </ul>	<p><b>une activité, dont l'objectif était d'identifier et de reconnaître les mots-clefs des consignes.</b></p>
Séance 4	Activité3	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Associer consigne et tâche(s) correspondante(s).</li> <li>-Vérifier la bonne application d'une consigne.</li> <li>-créer une consigne simple.</li> </ul>	<p><b>l'objectif principal était de savoir écrire la consigne d'un activité déjà résolu en vue de fixer l'évolution des représentations des élèves par l'écriture. Elle allait permettre de rentrer un peu plus dans ces détails.</b></p>
Séance 5	-post-test	<p><b>permet d'attester les apprentissages réalisés par l'apprenant et la réussite des activités. Il permet de prendre des décisions relatives au cheminement de l'action dans le cadre de notre travail. Il sert à informer l'apprenant et l'enseignant sur le degré de la réussite de la tâche en fonction des objectifs tracés dans cette expérience.</b></p>	

### III.2. Méthodologie de l'expérimentation.

Après avoir recueilli les réponses fournies par les éléments de notre échantillon, nous avons soumis le corpus à une analyse quantitative permettant de vérifier l'hypothèse émise

---

préalablement afin de cerner les difficultés d'ordre générique de la compréhension de la consigne scolaire. La méthodologie d'analyse que nous avons adoptée consiste à traiter des réponses obtenues pour chaque item dans toutes les copies qu'elles soient dans le prétest ou dans le post-test ou celles des trois activités. Les statistiques seront répertoriées dans des tableaux et représentées par des histogrammes. Puis, nous avons présenté et interprété les données obtenues afin de déterminer les facteurs qui détraquent la compréhension des consignes.

Pour les statistiques nous avons utilisé la moyenne arithmétique, en qualité de sa simplicité et efficacité pour calculer le taux de réussite ou celui d'échec. La moyenne arithmétique d'une série statistique est la moyenne ordinaire, c'est-à-dire le rapport de la somme d'une distribution d'un caractère statistique quantitatif discret par le nombre de valeurs dans la distribution. Les outils, le prétest, le post-test ou les activités ne se voulaient pas être parfaits ni exhaustifs. Il ne s'agit que de suggestions qui demeurent perfectibles pour un travail ordinaire dans des situations ordinaires.

### **III.3. Le prétest.**

#### ***III.3.1 Description globale du prétest.***

Une séance de quarante-cinq minutes est consacrée au prétest réalisé auprès de vingt-six élèves. Il s'agit de répondre à quatre consignes. Il faut signaler que ses questions ont été présentées sans tentatives d'explication excepté la mise en situation.

Nous avons obtenu des résultats globaux de réussite d'une moyenne de (**27,17 %**) qui seront analysés et interprétés dans les détails des activités dans la partie suivante.

#### ***III.3.2 Description et analyse des activités.***

##### ***III.3.2.1 Activité1.***

Analyse et interprétation des résultats obtenus de la consigne « *Je souligne les phrases qui sont des consignes.* »

L'ensemble de ces résultats montre, d'une manière globale un taux de réussite moyen (**56,40 %**) à l'activité. Avec des

consignes plus classiques du type de celles, que les élèves rencontrent souvent dans les manuels ont le plus fort degré de réussite. Nous voulons entraîner les apprenants à identifier une consigne, à l'isoler dans l'ensemble des données de l'activité. Nous considérons ce travail comme un préalable indispensable à tout travail méthodologique sur les consignes. Nous avons essayé pousser l'apprenant à s'interroger sur ce qu'est une consigne, c'est déjà se préparer à être mieux outillé pour la décoder.

### **III.3.2.2. Activité 2**

Analyse et interprétation des résultats obtenus de la consigne « *Je lis la consigne, puis je numérote dans l'ordre ce qu'il faut faire.* »

Pour comprendre une consigne et pour pouvoir l'exécuter, il est nécessaire d'analyser les différentes composantes de sa formule. Il peut être intéressant de pratiquer des activités autour du nombre de tâches demandées par la consigne et des suites logiques d'actions à exécuter pour résoudre une activité.

Domage, l'échec est total aucun apprenant (0 %) n'a pu mettre en ordre les actions nécessaires pour répondre à la consigne « *Je lis la consigne, puis je numérote dans l'ordre ce qu'il faut faire.* » Dans l'activité chapeauté de « *Conjugué les verbes des phrases suivantes au futur, trouve l'infinitif, puis conjugué-les au passé.* » L'objectif est donc de savoir inventorier d'un côté des ressources et des données, et de l'autre la consigne (qui peut comporter des éléments informatifs ou non). Ensuite, nous pouvons utiliser la même démarche pour « décortiquer » une activité. Cet inventaire peut amener l'apprenant à constater qu'il lui manque des « éléments » ou des « outils » pour répondre. C'est-à-dire qu'il doit rechercher d'autres informations ou des prérequis.

### **III.3.2.3 Activité 3.**

Analyse et interprétation des résultats obtenus de la consigne « *Je souligne le(s) verbe(s) des consignes.* »

Il faut rappeler que la notion du « verbe » fait partie des acquisitions précoces abordées dès le niveau primaire. Normalement, à cette période d'apprentissage, les apprenants

peuvent résoudre cette activité facilement. Cependant, seulement quatre apprenants ont obtenu quatre réponses justes et sept ont en obtenu trois. Cela revient peut-être à la nouveauté du terme « *verbes de consignes* » pour les apprenants et les a probablement déroutés de ce qui est fréquent, « *verbe de phrase.* », normalement connu. Le taux de réussite est de **(43,07 %)**.

#### **III.3.2.4 Activité 4.**

Analyse interprétation des résultats obtenus de la consigne : « *Je retrouve la consigne donnée à l'élève qui fait cette activité.* ». L'objectif principal était de savoir écrire la consigne d'une activité déjà résolue en vue de fixer l'évolution des représentations des élèves par l'écriture. Cette activité permettra de s'intéresser non plus à la consigne dans son ensemble, mais de rentrer un peu plus dans ses détails.

La majorité absolue de l'effectif du groupe (24 apprenants) n'a fourni aucune réponse. L'échec est total, ils semblent avoir rencontré de telles difficultés qu'ils ont préféré rendre leurs copies vierges. Ce qui dénote, nous semble-t-il un manque de confiance en soi à la fois évident et préoccupant ?

Les obstacles pouvaient se situer à différents niveaux :

- la compréhension de la consigne (notamment au niveau du vocabulaire utilisé.) ;
- la compréhension de la logique des réponses fournies ;
- le lien logique à établir entre les différents énoncés et les réponses fournies ;
- le manque de vocabulaire, mais cela me semble peu probable, car il s'agit de termes qu'ils rencontrent fréquemment ;

Mais la mauvaise compréhension de la consigne est la difficulté majeure lorsque nous étudions de façon globale les copies des apprenants.

#### **III.4 Déroulement des séances.**

Pour toute situation d'apprentissage, « *nous distinguons trois principales sphères – trois principaux niveaux – qui sont autant de portes d'entrée afin d'analyser et de mieux comprendre le comportement d'apprentissage de l'apprenant : la sphère cognitive, la sphère métacognitive et la sphère psychoaffective* »<sup>8</sup>.

---

Dans notre article, nous nous intéressons à la métacognition par des séances d'activités métacognitives. Des activités mettant en jeu diverses opérations intellectuelles telles que le repérage des verbes d'action, des mots importants, la production de consignes en rapport avec des réponses données par des élèves actifs et enfin la liaison de consignes aux réponses qui leur correspondent.

L'ouverture des séances, à dominante méthodologique, a été marquée par la perplexité des élèves qui n'ont pas manqué de chercher à répondre aux consignes de la première activité.

Une discussion a été privilégiée parce qu'elle permettait un échange oral sur la consigne plus facile et plus libre avant d'entamer les réponses. Cette discussion sur la consigne nous paraissait nécessaire. Les activités écrites devaient déboucher sur une phase de conscientisation. Les discussions ont en servie, par un échange entre les élèves qui sont parvenus à parler des activités entre eux de façon ordonnée à faire avancer notre réflexion commune. De plus, le travail sur les consignes les étonnait tellement au début que le débat oral venait rendre plus clair et naturel ce qui leur semblait artificiel et arbitrairement imposé.

Il était très difficile aux apprenants de distinguer consignes et méta consignes même si la typographie pouvait les guider dans ce sens. D'emblée, il a fallu distinguer le style des phrases qui ne sont pas des consignes et le style des consignes. La tâche à accomplir était donnée par les consignes en gras.

Au début, les apprenants ne comprenaient rien. Ils posaient des questions sur le but de cette activité et quel pouvait en être son intérêt, et quel pouvait être son aboutissement. Mais à la fin, ils en trouvaient du plaisir. Les élèves sont parvenus, dans l'ensemble, à faire ces activités, et nous en avons dégagé, ensemble l'un des éléments d'une bonne lecture de la consigne (repérage des verbes qui indiquent l'action à faire et des mots interrogatifs, formes, temps des consignes). Cependant, ces séances ne pouvaient être considérées que comme un point de départ dans l'assurance d'un travail plus réfléchi et convenable selon les situations d'apprentissages.

---

### **III.5. Le post-test.**

#### ***III.5.1 Description globale.***

Après le déroulement des trois activités suivant les objectifs signalés précédemment, nous avons programmé une séance pour un post-test. Notre objectif est de comparer l'état après les activités présentées à celle du prétest. Le post-test réalisé auprès de tous les apprenants consiste à exécuter quatre consignes, simples et directes concernant des travaux sur les consignes scolaires de même nature et contenue que celles déjà présentées durant le prétest dans le souci d'objectiver tant que possible notre travail d'analyse. Une amélioration globale immédiatement remarquée, est de **(61,01 %)** qui sera analysée détaillée dans la partie suivante.

#### ***III.5.2. description et analyse des activités.***

##### ***III.5.2.1 Activité1.***

Analyse et interprétation des résultats de la consigne, « *Je souligne les phrases qui sont des consignes* ». Une progression très remarquable **(86,53 %)** des élèves n'ont pas trouvé de difficulté concernant le repérage des consignes face à un taux de **(56,40 %)** pendant le prétest. Ce qui fait une amélioration de **(30,13 %)**. Les élèves ont progressé grâce à l'enrichissement de leurs connaissances sur la forme des consignes, en insistant sur les formes les plus fréquentes surtout l'impérative et l'infinitive. Si un seul élève sur vingt-six a réussi à **(100 %)** au premier test après les activités d'apprentissage dix-neuf apprenants l'ont fait à **100 %** au post-test.

##### ***III.5.2.2 Activité2***

Analyse et interprétation des résultats obtenus de la consigne « *Je lis la consigne, puis je numérote dans l'ordre ce qu'il faut faire.* ». La totalité des apprenants avait échoué au prétest **(0 %)** de réussite. Cette activité consistait à trouver les tâches à effectuer puis les ordonner logiquement. Le but étant de repérer les différentes composantes d'une consigne (partie informative et consignes). Cette activité a été réalisée pendant cette étape avec une progression de **(53,51 %)**. A partir de ce résultat, nous pouvons déduire que les élèves ont profité des

séances présentées bien que cette amélioration peut être qualifiée de moyenne. Si aucun apprenant n'a répondu à cette activité durant le prétest, au post-test, six apprenant l'ont résolue à (100 %), sept à (66,66 %) et huit à (33,33 %). Mais dommage pour cinq qui n'ont fait aucun progrès leur résultat est (0 %). Il reste à dire que l'amélioration de (**53,51 %**) est remarquable dans les conditions de l'expérimentation.

### **III.5.2.3 Activité**

Analyse interprétation des résultats obtenus de la consigne « *Je souligne le(s) verbe(s) des consignes et je note le nombre de tâche(s) de chacune* ». Cette activité doit amener les élèves à trouver les mots le plus importants dans une consigne (le mot-clé qui est le verbe). Nous étions surpris par le résultat du prétest puisque seulement la réussite est de (**43,07 %**) à cette tâche puisque les élèves sont habitués à trouver le verbe d'une phrase simple. Quinze élèves n'ont réalisé qu'un pourcentage compris entre (0 %) et (40 %) et onze de (60 %) à (80 %) un résultat non satisfaisant. En insistant sur les verbes d'action comme mots clés essentiels de la consigne vu qu'elle a pour but de faire, nous sommes arrivé à (**64,95 %**) de réussite. C'est à dire une amélioration de (**21,88 %**) qui demeure perfectible.

### **III.5.2.4 Activité 4**

Analyse interprétation des résultats obtenus de la consigne « *Je retrouve les consignes données à l'élève qui a fait cette activité.* ». Ce travail a consisté, pour les élèves à rédiger des consignes à partir de données préalablement fournies (des activités résolues et c'est à eux d'en produire une consigne). Il s'agissait de lire très attentivement les données pour identifier la discipline dans laquelle la consigne allait être donnée et l'activité intellectuelle impliquée (donc trouver le verbe d'action le plus pertinent). Au prétest la réussite est au minimum seulement (**7,69 %**) deux apprenants ont pu trouver la bonne consigne par contre vingt-quatre n'ont fourni aucune. Au deuxième moment, cinq élèves ont donné des réponses justes à (100 %), dix-sept à (50 %) et quatre ne sont pas arrivé à faire les activités. Une

réussite de (51,92 %) est moyenne, mais acceptable comme premier pas vu que l'amélioration est de (44,23 %).

### III. 6. Comparaison du prétest et du post-test.

Le bilan de ces deux évaluations est considérable, partir d'un seul apprenant qui a réalisé plus de (50 %), au prétest dix-neuf l'ont fait au post-test. Il y a même quatre qui ont pu réaliser plus de (75 %). Comme il est détaillé au tableau ci-dessous.

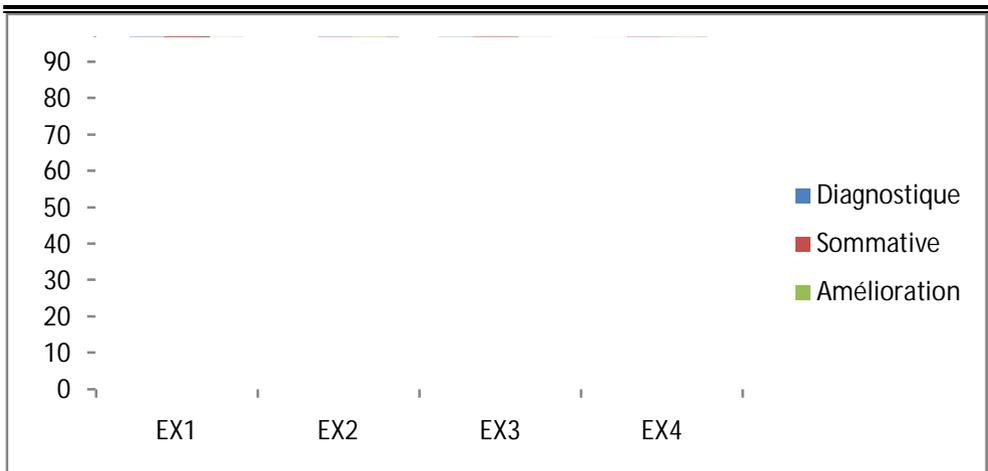
**Tableau 1 :** récapitulatif de l'expérimentation au niveau des prétest et post-test .

	<i>Nombre des élèves dans l'intervalle en %</i>				<b>Total</b>
	0 à 24.99	25à 49.99	50à74.99	75 à 100	
<i>prétest</i>	12	13	1	0	26
<i>post-test</i>	0	7	15	4	26

Les résultats de la situation initiale et la situation finale, ainsi que le pourcentage de l'amélioration sont mentionnés dans le tableau suivant.

**Tableau 2 :** pourcentage de l'amélioration.

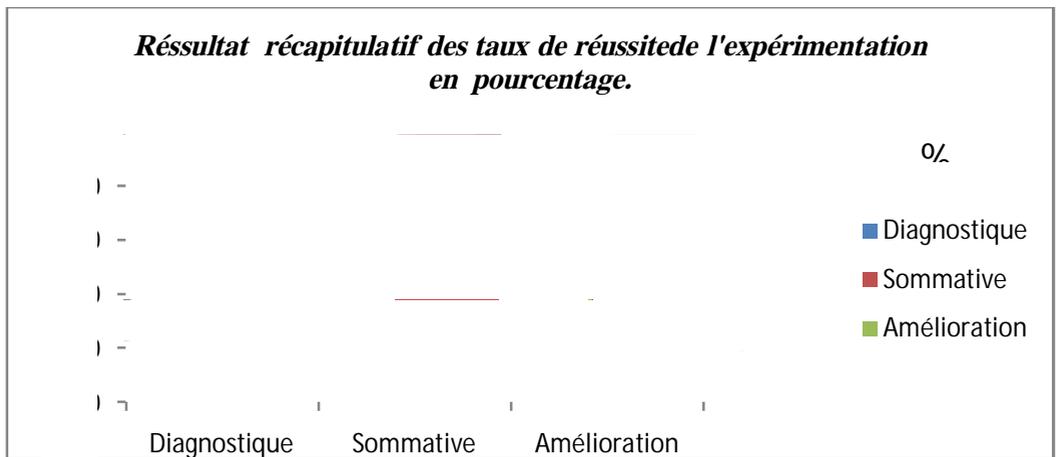
<b>Items</b>	<i>Evaluation en %</i>		
	<i>prétest</i>	<i>Post-test</i>	<i>Amélioration</i>
<b>Je souligne les phrases qui sont des consignes.</b>	56.40	86.53	30.13
<b>Je lis la consigne, puis je numérote dans l'ordre ce qu'il faut faire.</b>	0	53.51	53.51
<b>Je souligne le(s) verbe(s) des consignes et je note le nombre de tâche(s) de chacune.</b>	43.07	64.95	21.88
<b>Je retrouve la consigne donnée à l'élève qui a fait cet activité.</b>	7.69	51.92	44.23



**Histogramme 1** Représentation récapitulative des taux de réussite par activité en pourcent.

**III. 8. Comparaison globale entre les trois étapes de l'expérimentation.**

Ce dernier histogramme couronne l'analyse en exposant les différences entre les trois étapes essentielles de notre opération. Le taux de réussite réalisé lors du prétest est de (27,17 %). Celui du post-test affiche (61,01 %), ce qui fait une amélioration moyenne obtenue à la fin de notre travail de (33,44 %).



**Histogramme 2**

**Histogramme 2 :** Représentation récapitulative des taux de réussite par activité en pourcent.

---

Nous pouvons dire que le prétest a confirmé notre constat sur l'incompréhension de la consigne scolaire surtout si nous rappelons que la moyenne de réussite des apprenants dans ce travail est de **(27,17 %)**. Les difficultés rencontrées par les élèves sont nombreuses : mauvaise compréhension du vocabulaire ou de la structure syntaxique, absence d'identification des mots essentiels et des mots outils précisant les limites du sujet ou les relations entre les différentes étapes de l'action. Le lien non établi entre les informations données et la question posée ou entre l'activité et la « matière », enfin l'absence d'anticipation et de planification la tâche.

En vue des résultats réalisés (27,17 %) au prétest et **(61,01 %)** au post-test, les activités métacognitives ont renforcé notre conviction de leur utilité pour améliorer la compréhension de la consigne, la façon dont elle est perçue par les élèves et les difficultés qu'elle entraîne. La difficulté de compréhension peut constituer un obstacle majeur pour l'élève. Elle peut le bloquer et le prive d'investir son savoir et peut engendrer un manque de confiance en ses compétences. Un tel apprentissage a pour objectif, à long terme de développer des automatismes, et de susciter de nouvelles attitudes basées sur la réflexion, la prise de recul et la planification de son travail. À ces difficultés s'ajoute la variation des consignes dans leur formulation ou leur signification, d'un enseignant à l'autre, d'une discipline à l'autre. Le fait de s'éloigner des apprenants lors de la réalisation des activités peut paraître discutable, mais une aide de notre part, qui aurait sans doute été parfois souhaitée, n'aurait pas permis de mettre en évidence les besoins des apprenants et aurait perturbé considérablement toute analyse.

Ce constat justifie l'importance de l'apprentissage de cette compétence et son rôle dans la réussite des apprenants. Il faut bien distinguer dans l'analyse des réussites ou des échecs (de réalisation des tâches demandées ou de résolution des activités) si la source des difficultés est dans la lecture de la consigne ou de l'énoncé ou bien dans la maîtrise et la mobilisation des savoirs ou savoir-faire. Il nous paraît fondamental d'analyser autant les

---

réussites que les échecs, de façon collective dans les comités pédagogiques ce qui donnerait l'occasion de confronter de diverses méthodes et de partager des expériences vécues. Pour plus d'efficacité, une telle pratique demeure perfectible. Quelques points méritaient de légers aménagements. Tout d'abord, au niveau du temps, une semaine d'expérimentation paraît insuffisante. D'autres activités auraient pu être proposées. Celui notamment, permettant de repérer les verbes-clefs, les autres mots importants, et les formes de la consigne qui pourraient être prévues, méritait d'être approfondies et analysées, mais la situation et le temps ont fait défaut.

#### **IV. CONCLUSION.**

L'objet de cette étude est d'expérimenter une pratique métacognitive pour analyser des pratiques pédagogiques. Elle s'est axée sur les difficultés de compréhension des consignes que rencontrent les apprenants du moyen. Ce message injonctif est, en effet, le mode privilégié de communication entre les protagonistes de la situation d'apprentissage. Beaucoup de ces partenaires sont d'ailleurs unanimes pour constater l'obstacle que peut présenter la mauvaise compréhension des consignes dans le bon déroulement de la scolarité d'un apprenant, voire sa réussite à des examens certificatifs. Il faut constater que la consigne scolaire ne fait aucun objet d'apprentissage excepté quelques orientations de quelques inspecteurs consciencieux du danger de cet handicap.

En étudiant sa spécificité, nous remarquons que la consigne est un message pouvant apparaître banal, mais qui cache en réalité le besoin de recourir à de nombreuses stratégies de compréhension, appelant ensuite les stratégies de production de réponses.

Des réflexions théoriques sur la question nous ont aidés à mieux cerner ces difficultés. Ces recherches sur la métacognition nous ont fourni quelques pistes pour les séances d'apprentissage ou de remédiation. Nous les avons, donc, favorisées parmi d'autres pistes de travaux pédagogiques et didactiques. Ainsi, une des

manières les plus efficaces d'aider en assurant l'apprentissage de l'autonomie (ce que nous pourrions appeler : « *aider à se passer d'aide*<sup>9</sup> ». Il consiste à apprendre à comprendre, dont nous avons fait l'expérimentation qui n'est qu'un début, mais nous croyons qu'elles sont promotrices pour contribuer à apporter une solution efficace.

Réfléchir sur l'élaboration d'une progression en ce qui concerne la compréhension des consignes comme compétence à installer du primaire au secondaire nous semble primordial pour permettre à l'élève d'être très tôt autonome dans ses apprentissages et favoriser sa réussite. Il nous paraît intéressant d'intégrer cette progression dans un projet d'apprentissage afin de lui donner une réelle importance et un véritable intérêt. Il faut reconnaître, enfin qu'il reste beaucoup de travail à faire sur les consignes scolaires en théorie qu'en pratique et qui fera, peut-être, un projet de recherches plus approfondies.

---

<sup>1</sup> TARDIF, Jacques. *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. 2006. P. 22.

<sup>2</sup> MEIRIEU Philippe, préface de ZAKHARTCHOUK J-M., *Comprendre les énoncés et les consignes*, 1999, CRDP de Picardie Amiens.

<sup>3</sup> Meirieu, Ph. Préface. In J.-M. Zakhartchouk, *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens : CRAP. Cahiers Pédagogiques. 1999.

<sup>4</sup> ARENILLA, Louis, GOSSOT, Bernard, ROLLAND, Marie-Claire, et al. *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Bordas, 2009.

<sup>5</sup> Françoise Raynal & Alain Rieunier. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. ESF éditeur. 1997

<sup>6</sup> C. Mettoudi et A. Yaiche « *Travailler avec méthode, l'aide méthodologique* », collection *L'Ecole au quotidien*, éd. Hachette Education.p18.

<sup>7</sup> *Comprendre les énoncés et les consignes*, Jean-Michel ZAHARTCHOUK, Cahiers Pédagogiques, 1999.page 18.

<sup>8</sup> Frenkel Stéphanie, « Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation », *Enfance*, 2014/4 (N° 4), p. 427-457.

DOI : 10.4074/S0013754514004029. URL :

<https://www.cairn.info/revue-enfance2-2014-4-page-427.htm>

Consulté le 26/04/2020. 10 h 30.

<sup>9</sup> GRANGEAT, Michel. *La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation*. M. Grangeat (Éd.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, 1997, p. 95-129.

**Bibliographie :** (taille 14)

1. **Livres :**

1- DE LA GARANDERIE, Antoine. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Éditions du Centurion, collection « Paidoguides », 1987.

2- DJILALI, Keltoum et TOUNSi, Mina-Wahiba *Livre de Français : 4<sup>e</sup> Année Moyenne*. Onps, « Edition scolaire », 2011.

3- Grangeat, M. (1997, 2<sup>e</sup> éd. 1999). *La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation*. In M. Grangeat (coord.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 95-129). Paris : ESF éditeur

4- MEIRIEU Philippe, préface de ZAKHARTCHOUK J-M., *Comprendre les énoncés et les consignes*, 1999, CRDP de Picardie Amiens.

5- METTOUDI, Chantal et YAICH, Alain. *Travailler avec méthode, l'aide méthodologique*. Collection L'École au quotidien, 2<sup>e</sup> éd : Hachette Education.2007.

6- RAYNAL, Françoise & RIEUNEUR Alain. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. 7- ESF éditeur.1997.

REMOND, Martine. *La métacognition : Une composante de la compréhension*,/IUFM & INRP, 2009.

8- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, édition. Cahiers Pédagogiques. .Paris 1999.