

تأثير أفعال العمل على فهم الطلاب لتعليمات القراءة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية

L'impact des verbes d'action sur la compréhension des consignes de lecture des collégiens en FLE

The impact of action verbs on the understanding of reading instructions for college students in French as a foreign language

Ghezal Nadra*

Maitre-assistante classe A, Doctorante, Email : gh.nadra@yahoo.fr

Université de Batna2, Département de français

Reçu le: 13/11/2019

Accepté le: 12/01/2021

Publié le: 16/01/2021

Résumé :

Cette étude met en exergue l'une des difficultés de la compréhension de l'écrit, à savoir l'appréhension des consignes; d'où l'intérêt accordé à la compréhension/incompréhension des verbes d'action par des élèves en contexte de FLE, lors de la formulation des consignes par l'enseignant. En effet, en vue d'évaluer l'activité de lecture-compréhension, l'enseignant adresse des questions aux élèves, en leur proposant des consignes plus ou moins appropriées. Les textes constituant ces consignes, qui incitent à l'action, peuvent être la source de problèmes pour ces apprenants ; c'est pourquoi, on a interrogé 100 collégiens scolarisés en 4^{ème} année, dans le but de déterminer leur manière d'agir face aux consignes de compréhension de l'écrit pour souligner, ainsi, leurs insuffisances en vocabulaire. Dans ces conditions, la présente étude propose d'examiner les

nadra@yahoo.fr : * Ghezal Nadragh

difficultés qu'éprouvent les traiteurs de consignes. On estime que cet examen puisse leur fournir de l'aide dans l'accès au sens, et non leur imposer des entraves.

Mots clés : compétence - compréhension de l'écrit – compréhension des consignes de lecture – verbes d'action – verbes de consignes.

Abstract:

This study adress one of the difficulties of reading comprehension, namely the understanding of instructions; Hence the interest given to the comprehension / misunderstanding of action verbs by students in the context of French as a foreign language, when the teacher's instructions are formulated. Indeed, in order to evaluate the reading-comprehension activity, the teacher addresses questions to the students, offering them more or less appropriate instructions. The texts constituting these instructions, which encourage action, can be a source of problems for them; this is why we interviewed 100 middle school students in 4th year, with the aim of determining their way of acting in the face of reading comprehension instructions and thus highlighting their deficiencies in vocabulary. Under these conditions, this study proposes to examine the difficulties experienced by depository processors. It is believed that this examination can help them gain access to meaning, not impede them

Keywords: action verbs - competence -- instruction verbs - Reading comprehension - understanding of reading instructions.

المخلص:

تسلط هذه الدراسة الضوء على إحدى صعوبات الفهم المقروء وهي فهم التعليمات. ومن هنا جاء الاهتمام بالفهم / سوء فهم أفعال العمل من قبل التلاميذ في سياق الفرنسية كلغة أجنبية، عند صياغة تعليمات المعلم. في الواقع، من أجل تقييم نشاط القراءة والفهم، يقوم المعلم بطرح الأسئلة على الطلاب، ويقدم لهم إرشادات مناسبة. النصوص التي تشكل هذه التعليمات ، والتي تشجع على العمل ، يمكن أن تكون مصدر مشاكل بالنسبة لهم ؛ هذا هو السبب في أننا أجرينا مقابلات مع 100

من طلاب المرحلة الإعدادية في السنة الرابعة ، بهدف تحديد طريقتهم في التصرف في مواجهة تعليمات فهم القراءة وبالتالي تسليط الضوء على أوجه القصور لديهم في المفردات. في ظل هذه الظروف ، تقترح هذه الدراسة فحص الصعوبات التي يواجهها معالجات الإيداع. يعتقد أن هذا الفحص يمكن أن يساعد في الوصول إلى المعنى، وليس إعاقته.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة - الفهم القرائي - فهم تعليمات القراءة - أفعال العمل - أفعال التعليمات.

- Introduction

Les sujets des épreuves écrites semblent être à la portée des élèves. Toutefois, au vue des copies d'examen et des résultats du Brevet d'Enseignement Moyen (BEM), on constate que les candidats obtiennent des notes relativement décevantes dans certaines matières. À ce propos, l'ancienne ministre de l'éducation nationale, Nouria Benghabrit Remaoun¹ admet devant les députés et les cadres de son secteur que le niveau des élèves scolarisés dans les établissements, aussi bien au primaire qu'au moyen et au secondaire, est *faible*, a-t-elle bien précisé, en mathématiques, en culture scientifique et en compréhension de l'écrit. De ce fait, on s'est rendu compte que la compréhension de l'écrit demeure une activité très ardue pour la plupart des apprenants algériens, ceux en contexte de français langue étrangère en particulier. Il n'est donc pas étonnant d'entendre les professeurs se plaindre dans la salle des enseignants, ainsi que dans leurs classes. Du coup, ils reprochent aux élèves d'arriver au collège avec des prérequis déficients. Ces enseignants sont nombreux à déclarer que les collégiens ne comprennent pas, c'est-à-dire qu'ils ne saisissent pas ce qu'on leur dit en classe et éprouvent du mal à assimiler tel texte, tel énoncé, telle question, etc. bref, ils ne peuvent en formuler de phrases pour répondre aux consignes. C'est pourquoi, on s'est focalisé sur ces dernières, surtout sur la façon dont ils les traitent.

1- Didactique de la consigne

¹La ministre de l'éducation nationale, Nouria Benghabrit, a reconnu, ce lundi 3 décembre 2018, que le niveau des élèves algériens est faible. « Oui, nos élèves ont des difficultés d'apprentissage. Oui, leur niveau est faible en mathématiques, en culture scientifiques et en compréhension de l'écrit. », a déclaré la ministre lors d'une journée parlementaire à l'APN autour du thème « École algérienne : la réforme de l'enseignement et les alternatives pédagogiques. Horizons 2030 et défis de la qualité ».

La consigne se retrouve, certes, au cœur des apprentissages et constitue « *la pierre de touche de tout enseignement* » (Meirieu, Ph, 1999, préface dans J.-M. Zakhartchouk). Elle est omniprésente au cours du processus d'enseignement/apprentissage et est considérée comme la porte d'accès privilégiée au savoir et au savoir-faire ; elle peut représenter, en plus, un facteur de réussite ou d'échec. Ceci explique, sans doute, l'abondance des travaux consacrés à la problématique de la consigne dans le champ de la didactique

1.1- Les conceptions de la consigne scolaire

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK souligne que :

Le thème de la lecture de consignes a émergé ces vingt dernières années dans le champ de la littérature pédagogique, même si, malheureusement, il a donné lieu à assez peu de vraies recherches scientifiques. Des manuels de toutes disciplines lui consacrent une place non négligeable sous la forme d'exercices ou de fiches méthodologiques. Des stages de formation sont organisés. On ne peut plus parler de travail dans le secondaire sur la lecture sans prendre en compte des activités sur cet aspect particulier qu'est la lecture de consignes (Zakhartchouk, 2004, p.71).

Par les propos de la citation, l'étude des consignes est en pleine expansion depuis quelques années. Au surplus, longtemps ignorées, les consignes occupent actuellement le centre d'intérêt de champs disciplinaires très variés sous diverses appellations : *texte ou discours procédural* pour HEURLEY (1994), *texte de consigne* pour VIRBEL (1997), *texte qui incite à l'action* pour Jean-Michel ADAM (2001) ou encore, *texte d'action* pour REVAZ (1997).

Dans une perspective didactique, ce type de texte, incitant habilement à la compréhension, commence à susciter la préoccupation de nombreux enseignants et spécialistes à partir des années 80-90. Ceci dit, ce type de texte tient progressivement une place capitale dans le contexte scolaire. Dans le *Dictionnaire de pédagogie Bordas*, ce type est défini comme une indication fournie par l'enseignant aux élèves pour leur permettre

d'effectuer le travail qui leur est demandé dans les meilleures conditions (Arenilla et al., p.90). De son côté, Jean-Pierre CUQ le conçoit en tant que discours pointant la réalisation d'une tâche qui vise l'accomplissement d'une ou plusieurs actions (Cuq, 2003, p.53).

Dans le même ordre d'idée, Jean-Luc COUPEL et Guyot-Sechet YOLANDE stipulent que « *La consigne scolaire passée par l'enseignant vise à mettre l'élève en activité pour une production évaluable dans le cadre d'apprentissages listés dans les Instructions officielles en vigueur. Elle est stable, écrite ou codée* » (Coupel et Yolande, 2010, p.06). D'une autre manière, les auteurs pensent que l'élève peut la modifier, la redire autrement et la reformuler tout au long de l'activité. Il en est de même pour Jean-Michel ZAKHARTCHOUK qui la rattache (la consigne) à toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.) (Zakhartchouk, 1999, p.18).

À noter que la consigne s'appuie, d'une manière générale, sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage. Qui plus est, reconnue le plus souvent par sa forme injonctive, la consigne peut prendre- en tant que texte prescriptif - des formes grammaticales très diverses, cela signifie qu'elle peut se présenter sous la forme d'une question (Zakhartchouk, 1999, p.23).

1-2 Les consignes en compréhension de lecture

Au collège, l'enseignement/apprentissage de la lecture ne cesse d'occuper une place dominante dans la vie et des enseignants et des enseignés, voire dans la vie des parents. Ainsi, pour qu'un élève devienne un lecteur autonome, il convient qu'il comprenne les idées véhiculées par le document lu, pour en retirer de nouvelles informations et acquérir de nouvelles connaissances dans le cadre du processus d'installation des compétences.

En effet, l'utilisation de textes incitant à la réalisation d'action(s) est une partie intégrante des activités de lecture. Grâce à ces textes, l'enseignant peut renforcer progressivement la compréhension des élèves et vérifier ce qu'ils ont retenu. Dans ces circonstances, il met en pratique l'écrit par le biais des questions qui peuvent les amener à devenir plus attentifs, plus actifs et engagés dans leurs tâches. Pareillement, l'enseignant aide les jeunes lecteurs à

interagir avec la langue écrite afin d'en repérer le sens. Bien plus encore, les consignes de lecture poussent le lecteur à relire le texte, à bien mobiliser ses connaissances préalables, ses lectures antérieures, ses croyances, ses expériences personnelles et ses stratégies de lecture en vue d'accéder au sens, même si ce dernier s'annonce parfois d'une manière implicite ; dès lors, les consignes peuvent être utilisées comme un moyen d'enseignement ou d'évaluation de la compréhension.

2- Difficultés de compréhension des verbes de consignes chez les apprenants de FLE au collège

2.1- Matériel et méthodes

Afin de mettre en relief l'aboutissement théorique cité supra, une enquête par un questionnaire a été menée auprès des élèves scolarisés en fin de cycle au collège. Ce questionnaire tente de répondre à la problématique des habitudes et de la conduite à tenir des apprenants face aux consignes qui accompagnent un texte. Chose qui permet de déterminer les difficultés rencontrées par ces apprenants au niveau de la compréhension, plus particulièrement, les carences relatives aux verbes d'action. Les hypothèses que nous émettons pour cette fin concernent les points suivants :

- Les élèves ne lisent pas tous les mots de l'énoncé, ils lisent à la hâte et ne prennent pas la peine d'identifier et de réfléchir sur ce qu'ils vont réaliser comme action(s).
- Ils éprouvent des difficultés dans la compréhension du vocabulaire des verbes utilisés dans les consignes de lecture car, ou bien ils ne saisissent pas la tâche à accomplir, ou bien ils confondent le sens des mots avec celui d'autres termes.
- La reformulation par les élèves en utilisant leurs propres mots demeure le procédé le plus approprié permettant à l'enseignant de s'assurer de la compréhension. Il serait nécessaire, dans ce cas, de relire et de redire la question.

2-2- Objectifs de l'enquête

L'investigation en question s'est déroulée au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire 2018/2019. Comme cela, l'échantillon à partir duquel on a réalisé l'enquête se compose de 100 participants ; soit 86 filles et 14 garçons, inscrits en quatrième année moyenne au collège Abou Kamel Elchoudjaâ de la ville de Bou Saâda (wilaya de M'Sila). Ces collégiens, pour qui le français représente une langue étrangère, ont débuté l'apprentissage de cette langue dès l'âge de 9 ans ; mais leur âge moyen durant l'investigation est de 14 ans. À partir de cette description, les réponses ainsi que l'analyse des résultats (ci-après) ont été obtenus des élèves de cet échantillon à la base de six (06) questions qu'on leur avait posées dans le but de :

- Connaître les représentations qu'ils ont vis-à-vis d'une consigne de compréhension de l'écrit (question n°1) ;
- Déceler les verbes d'action et les outils interrogatifs utilisés, le plus fréquemment, en séance de compréhension de l'écrit (question n°2) ;
- Savoir s'ils réalisent le rôle que jouent ces mots situés en début de phrases ou pas (question n°3) ;
- Connaître la manière dont-ils s'y prennent pour comprendre les consignes (questions n°4, 5 et 6).

3- Résultats et discussion

Question n°1 : Parmi ces phrases, souligne celles qui représentent une consigne, c'est-à-dire celles qui te demandent de faire quelque chose

- 1- Le corbeau et le renard.
- 2- Quels sont les personnages du texte ?
- 3- Dis-moi, quels sont les personnages du texte.
- 4- Les personnages du texte sont le corbeau et le renard.

Tableau 01 : Représentation des apprenants sur la consigne ; reconnaître ce qu'est une consigne

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage (%)
02	20	20,00%
02 et 03	74	74,00%
Aucune réponse	06	06,00%

Les réponses à la première question montrent que la plupart des élèves (74,00%) savent ce que représente une consigne. Avec plus ou moins d'aisance, ces élèves sont parvenus à reconnaître les phrases qui demandent d'effectuer une action ; c'est pourquoi, ils savaient qu'une *question* est aussi une demande pour se renseigner, pour saisir des informations, pour obtenir des explications, etc. De plus, en consultant les réponses, on a remarqué qu'il y avait seulement sept (07) parmi les 100 collégiens interrogés qui ont souligné les phrases, alors que les autres ont mis une croix devant la phrase qui correspondait à leur réponse. Le non-respect de la consigne s'explique, ici, soit par le manque de concentration, soit par une lecture hâtive du texte injonctif, ou, peut-être qu'ils se sont accoutumés à cocher les réponses.

Question n°2 : Barre les mots (verbes d'action, outils interrogatifs) que tu comprends :

Relevez, soulignez, transformez, réécrivez, classez, recopiez, remplacez, trouvez, cherchez, pourquoi, combien, reliez, lisez, écrivez, corrigez, reformulez, faites, ordonnez, quand, citez.

Tableau N° 02 : La compréhension ou l'incompréhension des verbes d'action liés aux consignes de la compréhension de l'écrit

Verbes	Répondants	(%)	Verbes	Répondants	(%)
Relevez	60	60,00%	Combien	06	6,00%
Soulignez	100	100,00%	Reliez	00	00,00%
Transformez	10	10,00%	Lisez	00	00,00%
Réécrivez	100	100,00%	Écrivez	00	00,00%
Classez	05	5,00%	Corrigez	00	00,00%
Recopiez	100	100,00%	Reformulez	00	00,00%

Remplacez	64	64,00%	Faites	00	00,00%
Trouvez	07	7,00%	Ordonnez	00	00,00%
Cherchez	80	80,00%	Quand	00	00,00%
Pourquoi	100	100,00%	Citez	00	00,00%

Certains verbes semblent être d'usage très familier ; la lecture des données du tableau dévoile les verbes d'action et les mots interrogatifs les plus fréquents chez les élèves de 4^{ème} année moyenne en séance de compréhension de l'écrit. On cite, entre autres, les verbes *soulignez, réécrivez, recopiez, cherchez* et *pourquoi*. En outre, on peut aussi citer des verbes moins fréquents pour d'autres, comme les verbes : *relevez* (60%) et *remplacez* (64%) qui sont des verbes dont ils ont très souvent l'habitude de croiser en compréhension de lecture, ce qui leur permet de les mémoriser et d'en garder le sens. Toutefois, ils distinguent très difficilement les verbes : *transformez, classez, trouvez* et *combien*, mais ils ne reconnaissent pas du tout les verbes : *reliez, lisez, écrivez, corrigez, reformulez, faites, ordonnez, quand* et *citez*, bien qu'on les retrouve dans les consignes de lecture du manuel scolaire de 4^{ème} moyenne.

Bernadette PLENNEVAUX[‡] insiste sur l'intérêt que l'on devrait accorder au vocabulaire qui tourne autour de la consigne, étant donné qu'il représente l'élément pivot permettant à l'élève d'entrer dans l'activité. Par conséquent, il convient de le disposer d'un lexique précis, comme il convient d'attirer son attention sur la pertinence de ces mots qui se situent en début de phrases, ajoute-t-elle.

Question n°3 : Ces mots en début de phrases te permettent de :

Tableau N° : 03 Le rôle des verbes d'action dans la formulation des consignes

Réponses	Nombre d'élèves	Pourcentage (%)
Bien comprendre ce qu'il faut faire	52	52,00 %
Comprendre les consignes	28	28,00 %
Répondre aux questions	20	20,00 %

[‡] Bernadette Plennevaux, institutrice maternelle à l'école des frères Saint Barthélemy de Châtelaineau.

Pour l'ensemble des participants à l'enquête (52,00%), ces mots situés en tête de phrases permettent de comprendre ce qui est demandé pour pouvoir y répondre. Néanmoins, l'élève doit se méfier des ressemblances et des confusions existant entre certains verbes d'action qui, semblablement, entraînent d'autres erreurs d'interprétation comme le cas des verbes : *argumenter*, *expliquer*, *commenter* et *résumer*. Il convient, dès lors, de s'interroger sur l'emploi des verbes utilisés et de réfléchir sur la tâche cognitive impliquée.

En effet, l'identification et la compréhension des verbes d'action et des mots interrogatifs sont primordiales à la compréhension des textes qui incitent à faire. Pour aider les jeunes traiteurs de consignes à mieux les comprendre, il s'avère incontournable de les familiariser avec les mots-consignes les plus courants. Pour ce faire, Jacques FRASCHINI recommande l'élaboration d'un « *mémo-consigne* » (Fraschini, 2010, p.26) qui leur servira de référent durant toute l'année.

Question n°4 : Pour mieux comprendre ce qui est demandé, il suffit d'identifier :

Tableau N° 04 : La compréhension de la consigne

Réponses	Nombre d'élèves	Pourcentage (%)
Le verbe d'action seulement	04	04,00 %
Le verbe d'action et les mots clés	70	70,00 %
Tous les mots de la consigne	100	100,00 %

Ici, il convient de lire entièrement la consigne, comme il est important de saisir non seulement le sens du verbe d'action (04,00%), mais également des mots clés (70,00%) qui composent la consigne pour comprendre exactement ce qui est demandé. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les élèves semblent être conscients de l'intérêt de chaque élément constitutif de la consigne. Dans cette perspective, à entendre dire Christine HENNIQUEAU-MARY et Dominique THOUIN « *Que les erreurs de consigne ont pour origine l'absence de conscience linguistique, c'est-à-dire de la valeur que prennent les mots dans un groupe, valeur donnée par leur sens lexical et leur rôle les uns par rapport aux autres* » (Henniqueau-

Mary et Thouin, 2010,p.11), ce qui sous-entend que chaque mot qui constitue la question a été choisi avec la rigueur de son concepteur pour qu'il soit compris, d'où la valeur du contexte dans la détermination du sens.

Question n°5 : T'arrive-t-il de ne pas comprendre ce qu'on te demande de faire ?

Tableau N° 05 : Difficultés de compréhension

Réponses	Nombre d'élèves	Pourcentage (%)
Non jamais	00	00,00%
Très souvent	34	34,00%
Souvent	46	46,00%
Toujours	20	20,00%

Les résultats obtenus démontrent que 34,00% des élèves ont répondu à la variable *Très souvent*, ce qui signifie qu'ils ont du mal à déterminer ce qu'on attend d'eux, alors que les 20,00% ayant répondu à la variable *Toujours*, sont ceux qui – dans la plupart des cas – ne parviennent pas à comprendre la consigne.

À ce propos, plusieurs éléments peuvent être remis en question : s'il est évident qu'ils n'éprouvent pas tous les mêmes difficultés, la récolte des réponses dévoile les raisons de leur incompréhension. Ainsi, et pour certains d'entre eux, le vocabulaire est un véritable obstacle ; les mots de la consigne sont très compliqués et difficiles à expliquer, même en consultant un dictionnaire. En revanche, aucun (00,00%) n'a répondu à la variable *Toujours*, ce qui signifie qu'aucun des 100 élèves interrogés n'a admis la non-maîtrise des verbes de consigne, alors que presque la moitié (46,00%), ayant répondu à la variable *Souvent*, avoue connaître la signification des mots sans avoir compris la question dans sa globalité.

Question n°6 : Le professeur vous demande-t-il de redire la consigne avec vos propres mots ?

Tableau N° 05 : Le manque d'autonomie

Réponses	Nombre d'élèves	Pourcentage (%)
Oui	00	00,00 %
Non	95	95,00 %

Parfois	05	05,00 %
---------	----	---------

Les résultats que le tableau affiche mettent en évidence une des anciennes considérations en didactique selon laquelle, l'enseignant est reconnu le seul détenteur du savoir ; dans cette considération, l'enseignement est conçu dans le modèle transmissif et dans un sens unilatéral. Ce type d'enseignement laisse entrevoir un professeur qui monopolise la parole sans trop se soucier de ce que pourrait retenir ses élèves. À partir de ce moment, ces derniers, censés être attentifs, sont en situation d'écoute ; ils sont considérés dans ce modèle comme des réceptifs négatifs car ils ne font qu'attendre les explications de leur enseignant, ce qui pousse à poser la question : est-ce qu'ils apprennent vraiment ?

Renald LEGENDRE nous fait savoir que, reformuler, signifie déjà « *Dire dans ses mots* » (Legendre, 2005, p.1166). Pareil pour le CRÉSAS[§] qui souligne que « *Les reformulations successives par chacun des enfants des données du problème et de la question posée permettent une intériorisation de la tâche ou une clarification du but* » (GRÉSAS, 1987, p.16). À partir de là, il devient pertinent d'inciter les élèves à redire la consigne, en vue de vérifier ce qu'ils ont compris et de corriger les éventuelles incompréhensions rencontrées chez chacun d'eux.

4- Solutions suggérées

Répondre à une demande n'est pas une tâche aisée pour les élèves du collège. Cette tâche leur implique une compréhension de l'ensemble des termes qui composent la consigne. Pour bien traiter cette dernière, il faut qu'ils disposent d'assez de temps pour bien l'analyser, pour en identifier les verbes d'action et pour en réfléchir sur ce qui est demandé afin d'apporter des réponses convenables aux attentes de son concepteur. Dans une autre optique, la consigne doit être reformulée avant d'entreprendre l'activité pour s'assurer qu'elle

[§] CRÉSAC : Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire.

est bien comprise. Toutefois, des confusions peuvent se faire pour certains verbes de consignes tels que *comparer/distinguer*, *décrire/définir*, *justifier/expliquer*, *souligner/surligner*, etc. ce qui risque d'engendrer des perturbations sémantiques chez les élèves ; dans ce cas précis, il faut qu'une démarche d'explicitation des significations soit adoptée pour éviter toute ambiguïté ou mécompréhension du verbe de consigne.

Pour y remédier, la classe peut contribuer à la création d'une fiche glossaire. Lucy GONZALEZ invite les élèves à créer, lors des travaux dirigés et pratiques, un glossaire exhaustif de verbes symbolisés ou schématisés comme référence, dans le but de faciliter leur compréhension et leur appropriation. Par ailleurs, il semble encore indispensable de consacrer du temps à l'apprentissage d'une variété de verbes d'action, ce procédé peut constituer un objectif à long terme. Pour ce faire, on pense que la signification des verbes propres aux consignes de compréhension de l'écrit, compris dans le manuel scolaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne, doit être acquise.

Il faut admettre, malgré tout, que le travail sur les consignes est un travail de longue haleine. C'est un travail où l'enseignant y joue un rôle primordial par la mise en place d'ateliers ou d'activités pratiques favorisant la compréhension des textes d'action. On peut, à titre illustratif, fournir un aperçu sur les activités proposées par Alain YAICHE et Chantal METTOUDI dans leur ouvrage *Travailler avec méthode* (2003) et par Jean-Michel ZAKHARTCHOUK dans son ouvrage *Lecture d'énoncés et de consignes*(1987). En effet, de nombreux exercices sont mis à disposition dans ces deux ouvrages. Ces exercices décrivent convenablement des situations effectives de travail avec les élèves où sont suggérées des pistes d'intervention sur le traitement des consignes afin de venir en aide aux élèves en difficulté de compréhension. Dans un autre cadre, on peut réfléchir sur les besoins des enseignants de moments de formation centrée sur l'aide à l'apprentissage de la compréhension des questions.

5- Conclusion

En termes de conclusion, on rappelle que l'intérêt de cette étude consistait à souligner les conduites des apprenants du collège envers les tâches, d'une part, et d'autre part, à déceler plus particulièrement ce qui trouble leur compréhension et empêche l'exécution stricte de ce qui leur est demandé. L'objectif était donc, de comprendre comment les consignes sont-elles traitées par les élèves du moyen constituant notre corpus (100 participants). On a tenté de souligner l'effet ou l'impact des verbes d'action dans la compréhension des consignes de lecture chez ces élèves dans un contexte de FLE. Les résultats de l'enquête menée auprès de collégiens en fin de scolarité révèlent le manque d'attention et de raisonnement envers le traitement des questions de la compréhension de l'écrit. En vue de les rendre plus performants et plus autonomes, on pense qu'il est nécessaire qu'ils apprennent à lire attentivement la consigne, toute entière, en mettant le doigt sur le mot qui indique l'action à réaliser. Cela dit, ils doivent être conscients du rôle que joue le verbe de la consigne dans l'accomplissement de la tâche. En vue aussi de remédier à leurs carences de compréhension, on pense qu'il est indispensable qu'ils connaissent la signification des verbes employés le plus fréquemment dans les consignes de lecture.

Enfin, et pour s'assurer de leur compréhension, les élèves sont appelés à redire ce qui leur est demandé en employant leurs propres mots ; le choix d'un verbe d'action, aussi univoque que possible, pourrait bien leur faciliter la tâche. Certainement, ces collégiens manquent d'autonomie parce qu'on ne leur a pas appris de le devenir ; ils ne sont pas capables de lire et d'exécuter, seuls, une consigne et sans erreurs. Il est temps de penser à retravailler les consignes dans les classes et de développer les bons comportements devant une tâche donnée en formant des élèves stratèges autonomes. (Zakhartchouk, 2004, p.74).

- Références:

1. Adam, J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? <https://doi.org/10.3406/lqge.2001.872>. In: Langages,

- 35^e année, n°141. Les discours procéduraux, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc. pp. 10-27.
2. Arenilla, L, Rolland, M-C, Roussel and M-P. (1996). Dictionnaire de pédagogie. Edition Bordas. Paris.
 3. Coupel, J-L. et Guyot-Sèche, Y. (2010). Apprendre le langage des consignes. Edition RETZ, Paris, France.
 4. CRÉSAS (1987). On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et construction des savoirs. Travaux issus du Colloque du Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire « Interactions sociales et construction des savoirs », tenu à l'Université de Lorraine. Édition : ESF, Paris, France.
 5. Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde. Edition Asdifle, Paris, France.
 6. Cuq, J-P et Gruca, I. (2003). Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde, Pug : Grenoble. France
 7. Frascini, J. (2010) Le mémo-consigne in Cahiers pédagogiques (Revue), CRAP >483 - p.23. Consulté le 30/01/2016 sur : http://doc.espe-aquitaine.fr/pmb/opac_css
 8. Ganier, F., Heurley, L. (2006). L'utilisation des textes procéduraux : lecture, compréhension et exécution d'instructions écrites. <https://doi.org/10.3406/intel.2006.1291>. In: Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, n°44, 2006/2. Systèmes d'aide. Enjeux pour les technologies cognitives. pp. 45-62.
 9. Henniqueau, M-C. et Thouind, D. (2010, Septembre - Octobre). On croit bien faire, mais... Cahiers pédagogiques, n°483, p.12.
 10. Heurley, L. (1994) : Traitement de textes procéduraux : étude de psycholinguistique cognitive des processus de production et de compréhension chez des adultes non experts, thèse de doctorat en psychologie, université de Bourgogne. Dijon

11. Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin, 3^{ème} édition. Montréal, Canada.
12. Revaz, F. (1997). Les textes d'action. Collection Recherches textuelles, université de Metz : Klincksieck. Paris.
13. Virbel, J. (1997). Divers types de différences entre divers types de consignes (II). In J. Virbel, J.-M. Cellier, & J.-L. Nespoulos (Eds.), *Cognition, discours procédural, action* (pp. 3-23). Toulouse : Programme de Recherches Sciences Cognitives. Éditeur : Presses universitaires de Rennes, France.
14. Zakhartchouk J-M (1999). Comprendre les énoncés et les consignes. Editeur : Canopé – Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie d'Amiens, France.
15. Zakhartchouk J-M. (2004). Quelques pistes pour enseigner la lecture des consignes. <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf>. Formation et pratiques d'enseignement en question, n° 1, pp. 71-80.

Annexe

Consigne : Lis attentivement, puis réponds aux questions suivantes :

Question n°1 : Parmi ces phrases, souligne celles qui représentent une consigne, c'est-à-dire celles qui te demandent de faire quelque chose.

- 1- Le corbeau et le renard.
- 2- Quels sont les personnages du texte ?
- 3- Dis-moi, quels sont les personnages du texte.
- 4- Les personnages du texte sont le corbeau et le renard.

Question n°2 : Barre les mots (verbes d'action, outils interrogatifs) que tu comprends :
Releve - souligne – transformez – écrivez – réécrivez – classez – reliez – recopiez – lisez – remplacez – trouvez – cherchez - corrigez – faites – reformulez- quand – pourquoi – combien – ordonnez - reliez.

Question n°3 : Ces mots en début de phrases te permettent de :

- Bien comprendre ce qu'il faut faire.
- Comprendre les consignes.
- Répondre aux questions.

Mets une croix devant la réponse qui te convient.

Question n°4 : Pour mieux comprendre ce qui est demandé, il suffit d'identifier :

- Le verbe d'action seulement.
- Le verbe d'action et les mots clés.
- Tous les mots de la consigne.

Mets une croix devant la réponse qui te convient.

Question n°5 : T'arrive-t-il de ne pas comprendre ce qu'on te demande de faire ?

- Non jamais.
- Très souvent.
- Souvent.
- Toujours.

Mets une croix devant la réponse qui te convient.

Question n°6 : Le professeur vous demande-t-il de redire la consigne avec vos propres mots ?

- Oui.
- Non.
- Parfois

Mets une croix devant la réponse qui te convient.