

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE EN MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master Académique

« Didactique du Français Langue Etrangère »

THÈME

Le rôle de la consigne d'écriture dans l'amélioration

de la production écrite en classe de FLE.

Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne

Présenté Par :

Bouchelaghem Mohammed Yacine

Soutenu le : Juillet 2017

Devant le jury composé de :

Présidente : Boussaha Nedjla

Examinatrice : Allouani Djamila

Rapporteur : Mme. Hazourli Imène

Université Chadli Ben Djedid. El-Tarf

Université Chadli Ben Djedid. El-Tarf

Université Chadli Ben Djedid. El-Tarf

Année universitaire 2016-2017

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

À mes chers parents.

À toute mes amies et collègues

À toute ma famille

Et à ceux qui m'aiment

MOHAMMED YACINE

REMERCIEMENT

Avant tout, je remercie Dieu le tout puissant qui m'a donné la force et la patience afin de réaliser ce modeste travail, au terme duquel, il m'est un agréable devoir de formuler mes vifs remerciements à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à ma formation tant morale qu'intellectuelle.

*Mes vifs remerciements s'adressent tout d'abord à mon encadreur Mme **Hazourli Imène** qui a bien voulu m'encadrer et dont les conseils et les orientations m'ont permis d'enrichir et de finir cette recherche.*

Je remercie mes enseignants de poste de la graduation, merci également à tous ce qui m'ont aidé de près ou de loin, dans la réalisation de ce travail.

Je remercie tous mes amis pour leur aide, patience et encouragement quand fatigue et désespoir m'ont pris au piège.

Merci à vous

Résumé :

La consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre.

La consigne d'écriture peut d'aider l'élève dans la conduite de son apprentissage et de le guider pour le faire progresser plus rapidement dès le cycle moyen. En effet, face à une tâche scolaire à réaliser, elle peut diriger l'élève lors la rédaction de production écrite. Cette dernière est l'une des pratiques dans L'enseignement/Apprentissage en FLE dans laquelle l'élève s'exprime à ses idées, ses sentiments et pour communiquer à l'autre et la consigne est pour aider l'élève à organiser sa production écrite et de s'exprimer et transmettre son message d'une manière claire et lisible, donc la consigne joue un rôle très important pour la réussite scolaire.

Il est donc primordial pour l'enseignant de réfléchir à l'élaboration et à la passation de ses consignes scolaires afin de favoriser la compréhension des élèves.

Mots clés : la consigne, production écrite, FLE, la tâche scolaire, apprentissage.

Abstract :

The instruction is an order given to carry out a work, a statement indicating the task to be accomplished or the goal to be achieved. Designing a work order is an activity that deserves a great deal of attention, as the quality of the order depends in part on the quality of the work performed. Moreover, the same instruction can be interpreted differently by several individuals: the reading of an active instruction of the mechanisms of understanding and interpretation that allow the subject to construct a representation of the task or the goal to be achieved.

The writing instruction can assist the student in the conduct of his learning and guide him in order to make it progress more quickly in the middle cycle. Indeed, when faced with a school task to be carried out, it can lead the pupil when writing a written production. The latter is one of the practices in Teaching / Learning in FFL in which the student expresses himself to his ideas, his feelings and to communicate to the other and the instruction is to help the pupil organize his production Written and to express oneself and to convey his message in a clear and legible way, therefore the instruction plays a very important role for the success of the school.

It is therefore essential for the teacher to consider the development and placement of his school instructions in order to promote students' understanding.

Key words: instruction, written production, French foreign language, school task, learning

التلخيص :

التعليمية هي إعطاء أمر بإنجاز عمل، بيان يحدد المهمة المطلوبة أو الهدف المطلوب بلوغه. تصميم تعليمية عمل هو النشاط الذي يستحق اهتماما كبيرا بسبب نوعية التعليم التي تعتمد أساسا على نوعية العمل المنجز. وعلاوة على ذلك، نفس التعليمية يمكن أن تفسر بشكل مختلف من قبل مختلف الأفراد: قراءة التعليمية تنشط آليات الفهم والتفسير والتي تسمح ببناء تمثيل مهمة أو هدف

التعليمية الكتابية يمكن أن تساعد التلميذ في تسيير تعليمه وتقوده إلى تطوير قدرته السريعة في الكتابة وهذا في التعليم المتوسط. في الحقيقة، لانجاز مهمة مدرسية، فإنه يمكن ان توجه التلميذ أثناء كتابة التعبير الكتابي وهذه الأخيرة هي واحدة من التطبيقات في نظام التدريس/ التعليم للغة الفرنسية كلغة اجنبية والتي يستطيع من خلالها التلميذ ان يعبر عن أفكاره ومشاعره ويستطيع التواصل مع البعض، والتعليمة تهدف الى مساعدة التلميذ على تنظيم تعابيره الكتابية والتعبير ونقل رسالته بطريقة واضحة ومقروءة، وبالتالي فإن التعليمية تلعب دورا هاما جدا في النجاح الأكاديمي

تكون من اجل تطوير قدرات الكتابة عند التلميذ، ولذلك فمن المهم للمعلم التفكير في تطوير وإعداد التعليمية الكتابية الرامية إلى تعزيز فهم الطلاب

الكلمات المفتاحية: التعليمية الكتابية، التعبير الكتابي، اللغة الاجنبية الفرنسية، المهمة المدرسية، التعليم

Table de Matière

Table de Matière

Introduction Générale	01
------------------------------------	-----------

Chapitre I : l'écriture

Introduction	04
I.1.Qu'est ce que la production écrite ?	04
I.2.La production écrite en français langue étrangère	07
I.2.2.Les modèles de production écrite	08
I.2.2.1. Un modèle linéaire	08
I.2.2.2. Les modèles non linéaires	08
I.2.2.2.1. Le modèle de Hayes et Flower	08
I.2.2.2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia	09
I.2.2.2.3. Le modèle de Deschènes	09
I.2.2.3. Un modèle de production en LE : Le modèle de Moirand	09
I.2.3. Les Difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE	10
I.2.3.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	11
I.2.3.1.1.Difficultés linguistiques	11
I.2.3.1.2.Difficultés socio-culturelles	12
I.2.3.1.3.Connaissances référentielles	12
I.2.3.2.Difficultés liées aux connaissances procédurales	13
I.2.3.2.1. La planification	14
I.2.3.2.2.La mise en texte	14
I.2.3.2.3. La révision	14
I.3.Les erreurs dans la production écrite.....	14
I.3.1 Définition de l'erreur.....	14
I.3.2. Typologie de l'erreur.....	14
conclusion	16

Chapitre II : la consigne d'écriture

II.1. Qu'est-ce qu'une consigne ?.....	18
II.1.1Iconsignédéfinitions.....	18
II.1.2 L'importance de la consigne.....	20
A-Lutter contre l'échec scolaire.....	20
B-donner du sens aux apprentissages.....	20
II.1.3-Typologie des consignes.....	21
II.1.3.1- Les formes de consignes.....	21
a) Orale/ écrite.....	21
b) Courte/ longue.....	22
c) Simple/ complexe.....	22
d) Ouverte/ fermée.....	22
II.1.3.2-Les fonctions des consignes.....	23
a) Les consignes – but.....	23
b) Les consignes – procédures.....	23
c) Les consignes – guidage.....	23
d) Les consignes – critère	23
II.1.4la compréhension de la consigne.....	24
II.1.5Les obstacles.....	25
II.2. La place de la consigne dans la tâche scolaire.....	25
II.2.1. Comment se caractérise la tâche scolaire ?.....	26
II.2.2. La consigne, le modèle.....	26
II.2.3. L'évaluation.....	26
II.2.4. Le moment du guidage : création d'un espace social et discursif.....	27
II.2.5Comment le contexte langagier participe de la compréhension de la consigne et de la tâche ?.....	27

Chapitre III : corpus, méthodologie et public

III.1-Description de l'établissement.....	30
---	----

A- Les enseignants.....	31
B- Les élèves.....	31
III.2-Motivation.....	32
III.3. Caractéristiques du public visé	33
III.3.1. La classe des langues	33
III.3.2. La classe de 4ème année	33
A-4ème AM 1.....	33
B-4ème A.M 2.....	34
III.3.4. Description de l'enquête	35
III.3.4.1. Objet de l'enquête	35
III.3.4.2. L'échantillon.....	36
III.3.4. Le corpus.....	36
III.3.4.1-Description du questionnaire	36
III.3.4.1.1-Le Questionnaire de pré-enquête.....	36
III.3.4.1.2-Objectif du questionnaire.....	36
III.3.4.1.3. Présentation du corpus.....	37

Chapitre IV : Analyse et interprétation des résultats

IV. Analyse des résultats.....	39
IV.1.1. L'analyse des questions.....	39
Conclusion Générale.....	52

Bibliographie

Annexe

Introduction générale

Introduction générale :

La langue est un système de signes conventionnels constitué d'unités porteuses de sens qui sont elles-mêmes composées d'unités non significatives, soit les sons et les lettres. C'est un outil privilégié que l'être humain utilise pour penser et communiquer avec semblables dans une situation de communication donnée ou les personnes entrent en relation : par l'intermédiaire d'une langue ; dans un lieu et dans un temps particulier ; selon certaines modalités déterminées par les caractéristiques psychologiques, sociales et culturelles des interlocuteurs. Elle s'exerce à travers quatre habilités : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite.

L'apprentissage des langues n'est plus considéré comme passif recevant le stimulus externe mais comme processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Du fait qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, et plus particulièrement la compétence de l'écrit, il semble naturel et nécessaire de demander comment s'auto former pour améliorer cette compétence.

La production écrite est l'une des pratiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ou les élèves peuvent évaluer par eux même leur niveau de langue à partir de la production. Donc elle conserve une place de choix dans la didactique du français. Elle permet de contrôler la maîtrise de la langue mais aussi de transmettre à l'élève les règles régissant les différents types de texte. Car l'écrit joue un rôle crucial dans la réussite scolaire.

L'écriture est un objet de représentation pour étudier la relation de l'apprenant à l'évaluation. Le rapport à l'écriture est complexe, les apprenants peuvent acquérir des connaissances d'ordre linguistique, sans pour autant parvenir à produire un texte satisfaisant, les acquisitions linguistiques ne sont seuls garantes d'une production écrite réussie, bien sûr qu'il existe d'autres compétences d'ordre psycho-cognitif ou socioculturel et aussi son objectif qui est l'amélioration d'une production écrite. Nous pouvons dire que cette tâche n'est pas assez simple et facile à atteindre ou la majorité des élèves rencontrent des problèmes énormes lors de la production des textes ; la plupart d'entre eux sont incapables de produire un simple écrit. Dans le cadre de notre recherche, nous allons travailler sur « rôle de la consigne d'écriture dans l'amélioration de la production écrite en classe de FLE » cas des élèves de 4ème année moyenne et mettre la lumière sur cette simulation qui ne cesse de préoccuper tous ceux qui s'intéressent à ce secteur de l'enseignement. Donc pour ce faire, il nous semble pertinent de

coréaliser un travail qui vise à répondre à cette interrogation qui constitue la question de notre problématique. On se demande donc :

-Quelle est le rôle de la consigne d'écriture dans l'amélioration de la production écrite en classe du FLE ?

Pour répondre à cette problématique nous proposons l'hypothèse suivante :

- La consigne d'écriture est une carte route que l'apprenant doit suivre pour produire un texte et son rôle c'est orienter, diriger et guider les apprenants pour rédiger une bonne production écrite.

L'objectif :

Notre objectif de notre recherche sera de montrer l'importance de la consigne dans le développement de la compétence de l'écrit chez les apprenants des classes du FLE, l'influence de cette dernière dans l'apprentissage des langues étrangères et comment lutter les difficultés rencontrées par les apprenants en les langues étrangères lors la réalisation de la tâche scolaire.

Notre travail de recherche sera divisé en deux parties, chaque partie contient deux chapitres

Le premier "L'écriture : nous exposerons dans ce chapitre les définitions de la production écrite, la production écrite en Français langue étrangère. Viendront ensuite des modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture et leurs évaluations. Enfin, les difficultés et les erreurs en production écrite. Dans le deuxième chapitre nous allons présenter les définitions de la consigne et l'importance de cette dernière, puis nous parlerons sur les types de consigne, à la fin nous avons traité les spécificités de la consigne et définition de la tâche.

La deuxième partie est pratique, elle est composée de deux chapitres. Le premier sera consacré à la description de l'établissement et présentation des caractéristiques de l'enquête par questionnaire. Le deuxième chapitre, quant à lui, sera consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Chapitre I: l'écriture

Chapitre I : l'écriture :

Introduction :

L'écriture c'est le fait d'écrire ou manière d'écrire, la représentation de la pensée par des signes de convention. L'écriture y est conçue comme simple transcription d'une pensée qui lui Préexiste, selon la formule de Boileau : « *Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement / Et les mots pour le dire arrivent aisément* ». La tâche d'écriture s'organise en une succession d'opérations, selon un ordre rationnel : *chercher les idées (collecte de vocabulaire), faire le plan, ensuite seulement passer à l'écrit au brouillon, le corriger, le recopier au propre.*

I.1-qu'est-ce qu'une production écrite ?

« *L'apprentissage de la production écrite est l'une des facilités fondamentales de l'enseignement des langues* » J.DOLZ, 2009

Cela montre que la production écrite joue un rôle très important dans l'apprentissage des langues étrangères.

L'apprenant lors la réalisation de sa tâche d'écriture : présente ses idées, s'exprime à ses pensées, ses sentiments...

L'écriture est un objet de représentation qui étudie la relation de l'apprenant à l'écrit.

Donc, écrire c'est une communication indirecte à l'aide des capacités intellectuelles ainsi que langagières maîtrisées par l'apprenant.

Une bonne rédaction de la production écrite est fondée sur l'application des règles de la langue d'où s'exercer cette activité.

L'écriture est un acte complexe et composite. Cette activité qui paraît aisée à certains faits est loin d'être facile et accessible. Elle fait appel à de nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale. Nous pouvons citer dans ce sens les compétences linguistiques, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive.

Depuis son apparition, la notion de « compétence de communication » occupe une place importante dans la didactique des langues. Dans cette compétence J.P. Cuq distingue quatre habilités à savoir : l'habileté de compréhension de l'oral, l'habileté de production de l'oral, l'habileté de compréhension de l'écrit, et l'habileté de production de l'écrit.

Se basant sur son observation et son expérience, J.P.Cuq a remarqué que dans la vie quotidienne, nos productions verbales orales ou écrites sont en permanence contrôlées sur tous les plans (linguistique, discursif, pragmatique, etc.) par le destinataire. En conséquence, toute communication soit orale ou écrite suppose une évaluation. Ceci a poussé J.P.Cuq à postuler l'existence d'une cinquième composante dans la compétence communicative, c'est la compétence évaluative.

En didactique des langues étrangères, et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. Son enseignement vise à développer chez les apprenants la capacité à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative. Dès lors, les apprenants écrivent pour être lus. A ce sujet Thào pense que les apprenants ne rédigent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant mais que la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens : les apprenants écrivent pour transmettre leurs idées et communiquer avec un/des lecteur(s).

L'apprenant est donc invité à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées »¹.

D'après Albert, cette compétence fait entrer en action cinq types de compétences à des degrés divers de la production :

-La composante linguistique : qui consiste à maîtriser les divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques que textuelles qui aident à la réalisation des différents messages.

-La composante référentielle : qui englobe d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.

-La composante socioculturelle : qui consiste à connaître l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

-La composante discursive (ou pragmatique) : c'est-à-dire la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent.

-La composante cognitive : elle permet la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

Ainsi, nous pouvons dire que la production d'un texte est une tâche très difficile, car elle fait appel à une imbrication de compétences dont l'apprenant est contraint à faire usage lors de la production. D'autre part, il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée.

Toutes ces composantes corroborent à la tâche du scripteur qui doit respecter les règles et écrire d'une manière convenable, clair, compréhensible et ordonnée, viennent s'ajouter aussi le savoir et l'habileté qui sont indissociables à cette édification.

L'apprenant doit être muni d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe, etc.) et par la suite effectuer un ensemble d'opérations intellectuelles que beaucoup de chercheurs ont essayé de mettre à jour par le biais des modèles de processus rédactionnels. L'objectif de ces chercheurs était de décrire et de comprendre le processus le fonctionnement cognitif du scripteur lors de l'exécution d'une tâche rédactionnelle.

I.1.1 Définition de la production écrite :

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

La production écrite est l'une des activités importantes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle n'est pas une aptitude isolée :

Son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante, puisque ces deux processus : la lecture et l'écrit, se développent simultanément, ils doivent être enseigné en même temps.

La production écrite n'est pas une activité simple, mais une démarche par étapes composées du pré écriture, de l'écriture et de la post écriture (réécriture).

L'apprentissage est donc amené à former et exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer l'autre et donc à actualiser une compétence écrite, cette dernière renvoie à la capacité de produire des discours écrits bien formés et comprises.

Les définitions de l'écriture sont nombreuses, elles sont variées et sont évoluées dans le temps. La première définition est notée par l'un des dictionnaires de didactique comme :

« L'écriture est dérivée du mot écrit : ce terme désigne dans sans sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu ». On trouve dans le même sens :

« L'écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'ailleurs ».

Dans le même contexte :

« L'écriture est à la fois matière et vibration : matière sonore ou graphique : vibration porteuse de sens qui nous touche plus ou moins ».

Pour échanger des informations et communiquer, l'homme utilise ce moyen qui est l'écriture elle se définit : *« Comme étant un moyen de communication qui utilise un système de marques visuelles employées sur certains types de surfaces, elle est un genre d'expression graphique ».*

Donc l'écriture est une activité importante dans laquelle celui qui écrit s'engage, comme il est noté par Flower et Hayes : *« l'écriture est un moyen de processus mentaux distinctifs que le scripteur ou organise durant l'acte de composition de texte ».*

I.2. La production écrite en français langue étrangère :

L'apprentissage d'une langue étrangère suscite deux compétences différentes qui sont l'oral et l'écrit. L'écriture en langue étrangère se caractérise par sa complexité car dans une situation d'écriture plusieurs facteurs interviennent comme l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire.

A la fin de la classe de 4e année, l'apprenant doit être capable d'utiliser avec précision un vocabulaire abstrait et concret, procuré grâce aux textes et produits. Cette étude rigoureuse du vocabulaire permet aux apprenants de lire et d'écrire. Aussi la grammaire a un rôle primordial dans la maîtrise de la langue française. L'apprenant de la 4ème année doit être capable de construire des phrases correctes et qui s'enchainent de façon cohérente dans un texte. Elle est étudiée à travers les textes lus et en fonction des textes que l'apprenant va écrire.

L'orthographe est le troisième élément de la maîtrise de la langue française.

Un apprenant de quatrième année moyenne doit développer une vigilance orthographique permanente. Comme le souligne Yves Reuter : « *l'écriture n'est pas enseignée entant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse' magique' des autres enseignements, essentiellement les sous-systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison c'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer* » L'écriture dans ce cas fait intervenir comme outils l'orthographe.

I.2.2. Les modèles de production écrite :

Cornaire et Raymond² nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde. Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire:

I.2.2.1. Le modèle linéaire de Rhomer 1965 :

C'est un modèle unidirectionnel puisqu'il présente les processus de la production écrite sous forme de séquences ordonnées. En effet, Rhomer est l'un des premiers qui a s'intéressé à la production écrite. Cet auteur est s'appuie sur l'analyse des différentes phases mises en œuvre par des scripteurs adultes dont l'anglais est la langue maternelle.

Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes :

La pré écriture : Représente la phase d'élaboration d'un plan et de recherche d'idées.

L'écriture : Appelée également la rédaction du texte. C'est l'étape dans laquelle le rédacteur matérialise son plan en mémoire et s recherche d'idées effectuée au préalable.

La réécriture :représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenues quant à la forme et au fond.

Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail.

I.2.2.2. Les modèles non linéaires :

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

I.2.2.2.1. Le modèle de Hayes et Flower :

Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes :

- 1- le contexte de la tâche.
- 2- la mémoire à long terme du scripteur.
- 3- les processus d'écriture.

Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

I.2.2.2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

Il comporte deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond. La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée « connaissances-expression ». Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet traité, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience.

Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée « connaissances-transformation ». Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

I.2.2.2.3. Le modèle de Deschènes :

Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Il englobe deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur.

La première englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture. Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production.

La deuxième variable, celle du scripteur, englobe deux grands ensembles : Les structures de connaissances et les processus psychologiques.

Ces processus représentent dans l'ensemble des cas les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture.

Nous pouvons conclure que les modèles de production montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

I.2.2.3. Un modèle de production en LE : Le modèle de Moirand :

Sophie Moirand pour qui « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* » (1979) va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde.

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite.

D'abord il doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

Elle propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- Les relations scripteur / lecteur(s).
- Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document.

I.2.3. Les Difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et en LE, il ne faut pas perdre des yeux qu' :« *Il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile* ».

Face à un système d'une langue inconnue, le non-natif se sent démuni et sa tâche est, généralement, plus difficile.

En abordant la notion de surcharge cognitive nous pouvons rencontrer les mêmes problèmes que le locuteur natif, l'apprenti-scripteur en langue étrangère se trouve face à des difficultés supplémentaires :

- Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ;
- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1.
- Difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propre, que l'apprenant ne connaît pas.
- Dans une perspective cognitive, Tardif classe ces difficultés en deux catégories, à savoir : les difficultés liées aux connaissances déclaratives et les difficultés liées aux connaissances procédurales.

Toutefois, dans le cas de la production, nous pouvons ajouter un autre type de connaissances déclaratives, à savoir : les connaissances référentielles, c'est-à-dire les connaissances sur le monde. Ainsi, nous pouvons ajouter aux difficultés liées aux connaissances déclaratives les

difficultés référentielles.

I.2.3.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives :

Les connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, à des savoirs tels la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes et qui permettent la mise en application des connaissances procédurales. Dans cette catégorie, nous pouvons inclure les connaissances linguistiques et les connaissances socioculturelles.

I.2.3.1.1. Difficultés linguistiques

Ces difficultés ont trait aux divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui aident à la production des différents messages.

Pour l'analyse des difficultés nous présentons les aspects suivants :

A- Le lexique

Il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Aussi le scripteur se doit de choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

B- L'orthographe

L'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque plus dans un texte. Le non-respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte. Aussi, il peut poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture.

On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui a trait à l'application des règles de grammaire.

C-La morphosyntaxe

Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

Etant le caractère différé de la communication écrite, la morphosyntaxe constitue un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la même situation d'énonciation, en production

écrite (communication différée), le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

I.2.3.1.2. Difficultés socioculturelles :

En production écrite, la connaissance des règles grammaticales et celle du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à la maîtrise de la compétence communicative. Aussi, la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel permettant l'adaptation du message à la situation de communication qui l'a commandité.

En plus des problèmes proprement linguistiques (grammaire, lexique et orthographe), l'apprenti-scripteur en LE se heurte également à un autre type de problèmes qui ont trait à l'organisation et/ou à la structuration de son discours dans sa dimension rhétorique et culturelle. Chaque langue a des conventions rhétoriques qui lui sont propre comme le soulignent Kubota et Lehner. Dans la communication écrite, le scripteur doit, donc, tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication : attentes du lecteur, la visée de son texte, et. Pour se faire, ce dernier doit connaître ce qu'il faut dire et écrire d'une part, et comment le dire et écrire d'une autre part. Dans cette perspective, la compétence socioculturelle s'avère incontournable pour quiconque veut communiquer de manière convenable et pertinente. Dans le cadre européen de référence, cette compétence se définit comme : « la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. »¹⁰, elle touche la connaissance des marqueurs de relations sociales (salutations, conventions de prise de parole), les règles de politesse, la connaissance des proverbes, la connaissance des structures rhétoriques des discours, etc.

La non maîtrise de cette compétence et en particulier la non maîtrise de sa dimension rhétorique qui a trait à la « mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur. » risque d'affecter la qualité du texte à produire. Dans ce cas, en procédant à des transferts négatifs, le scripteur penche, généralement, vers l'utilisation des conventions rhétoriques propre à sa langue et à sa culture.

I.2.3.1.3. Connaissances référentielles

Aux difficultés liées à la compétence socioculturelle et aux connaissances rhétoriques qui concernent le « comment écrire », s'ajoute « le quoi écrire » qui à trait aux connaissances référentielles qui constituent une autre source de difficultés.

Concrètement, lors de la rédaction d'un texte, le scripteur se doit d'activer les connaissances relatives à un domaine ou à un sujet particulier en fonction du thème de la rédaction pour établir le contenu de son texte.

En effet, on « *ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine...* »¹² Comme le précise G. Vigner.

La connaissance référentielle, qui peut être définie comme la connaissance du monde, constitue une connaissance de type conceptuel.

Cette dernière contient, selon Kellogg, la connaissance thématique qui implique la connaissance du domaine et du contenu disciplinaire relatifs à un champ particulier d'une part, et la connaissance discursive qui concerne la connaissance de la langue et à ses usages d'autre part. Olive et al affirme que la connaissance thématique et la connaissance discursive constituent : « *Deux grands ordres de connaissances [qui] contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle* », en précisant que : « *la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique* ».

Ainsi, en plus de l'impact des connaissances linguistiques et socioculturelles sur la qualité d'un texte, les connaissances référentielles contribuent également à la rédaction d'un texte de qualité, autrement dit un texte qui contient une quantité d'informations suffisantes et bien organisées.

Par ailleurs, Tardif a remarqué que d'excellentes connaissances générales sans un certain bagage de connaissances spécifiques sur l'écriture ne seront d'aucune utilité pour l'apprenant. Dans ce sillage, nous pouvons dire que le fait de posséder des connaissances référentielles sur le sujet de la rédaction faciliterait la mise en œuvre du processus rédactionnel, entre autre le processus de planification et par conséquent celui de la textualisation.

I.2.3.2. Difficultés liées aux connaissances procédurales :

Les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Cette catégorie concerne les processus et les stratégies rédactionnels.

I.2.3.2.1. La planification : elle consiste à définir les enjeux de l'écrit à produire (pourquoi j'écris ? à qui est destiné mon écrit ? et à établir un « plan-guidé » de l'ensemble de la production). Dans cette étape, le scripteur récupère les informations stockées dans sa mémoire à long terme, les sélectionnant les organisant et les adapte à la situation d'écriture.

I.2.3.2.2. La mise en texte : le processus de textualisation en LE est plus difficile, plus laborieux, moins productif et prend beaucoup plus de temps qu'en LM.

I.2.3.2.3. La révision : est une opération qui vise d'une part à l'évaluation de la production et d'autre part à l'adéquation du plan de la composition aux buts définis durant la planification.

I.3-Les erreurs dans la production écrite :

I.3.1- Définition de l'erreur :

Selon le dictionnaire Larousse c'est une action de tromper ; faute commise en se trompant.

En didactique : la notion d'erreur est délicate à définir, certains didacticiens comme Rémy PORQUIER et Uli FRAUENFELDER soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue :

« L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet. »

Mais J.P CUQ et ALLI proposent une définition provisoire de l'erreur, celle l'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue.

L'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage. Il faut alors que l'on s'interroge d'une part sur ce que l'on considère comme erreur et d'autre part, sur ce que recouvre la notion de norme en didactique des langues étrangères

« Est un écart par rapport à la norme. En ce sens elle est synonyme de faute. »

I.3.2-Typologie de l'erreur :

Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits de langues étrangères

Avant d'entrer dans une typologie des erreurs les plus fréquentes, il faut signaler que les élèves ne commettent pas les mêmes erreurs, vu leur niveau hétérogène.

Il existe deux types d'erreurs ; les erreurs dites de contenu et les erreurs de langue.

A-Erreurs de contenu :

En premier lieu, quand l'apprenant ne comprend pas la consigne (le sujet) de travail, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors sujet, cela renvoie à une mauvaise lecture du sujet qui peut entraîner une réponse mal cadrée.

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte à reproduire. L'apprenant doit respecter le type de texte (descriptif, informatif, narratif...), il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence). La cohérence et la cohésion textuelles deviennent ainsi indispensables.

Pour ce faire, l'apprenant doit utiliser Articulateurs logiques pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte (les idées se succèdent, juxtaposées sans mots de liaison appropriés, ce qui ôte de sa force au raisonnement et peut rendre l'expression confuse). Donc, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

B-Erreurs de forme :

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). Dans ce travail, nous nous focalisons particulièrement sur ces erreurs de la langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle (les interférences).

A cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman DEMIRTAS affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

«1-Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adj.). Etc.

2-Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs). Etc.

3-Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. »

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelles qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle.

En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant, il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

Conclusion :

Nous avons essayé de présenter dans ce chapitre la productions écrite ou l'élève exprime à ses idées et ses pensées ensuite nous avons passé à la production écrite dans les langues étrangères là ou nous avons cité les modèles de la production : le modèle linéaire et les modèles non linéaires Exp :Le modèle de Hayes et Flower, les modèles de Bereiter et Scardamalia,le modèle de Deschèneset Un modèle de production en LE : le modèle de Moirand, puis nous avons parlé sur les différentes difficultés rencontrées par les apprenants, Enfin nous avons présenté les erreurs dans la production écrite(erreurs de contenus et erreurs de formes)

Chapitre II : La consigne d'écriture

Chapitre 2 : la consigne d'écriture :

Introduction :

La lecture de consignes et sa compréhension sont deux points nodaux de l'apprentissage dans le sens où elles sont les composantes indispensables de toutes les activités dans les différents champs disciplinaires. On ne peut apprendre sans consignes autrement dit sans « Instructions ». Elles constituent un outil et un levier pédagogiques tant en termes d'acquisition, que de soutien, d'accompagnement ou de remédiation. On se demande donc : Qu'est-ce qu'une consigne ? Comment la consigne se présente-t-elle ? À quoi sert-elle ?

II.1. Qu'est-ce qu'une consigne d'écriture ?

II.1.1 La consigne définitions :

Selon Larousse : la consigne est définie comme : une instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter. Prescription, ordre donné à quelqu'un sur la conduite qu'il doit tenir. Donc on résume que la consigne est une phase qui a pour but de faire exécuter un travail.

Le dictionnaire de pédagogie, Larousse 1996 apporte des précisions, il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer, dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé ; objectif de la tâche, moyens à utiliser, temps..... »

Celui qui formule la consigne fournit les indications qu'il juge utiles pour qu'une personne ou un groupe de personnes puissent dans un contexte particulier, qui répond et réalise une tâche qui est la production écrite. Il produit une consigne qui a pour conséquences attendues et modifier le réel.

Les consignes s'opposent aux textes qui rendent compte d'un état du monde, selon Searle(1982) : « *deux directions d'ajustement s'opposent : une direction du monde au mot et une direction du mot au monde.* »

Il apparaît assez clairement parmi les caractéristiques des consignes est de comporter la direction d'ajustement typique des directifs. Le prototype de la consigne est d'ailleurs bien

souvent sous forme d'un énoncé composé d'une succession de verbes à l'infinitif ou à l'impératif, associé à des conditions.

Si un objet de communication est reconnu par une personne comme pouvant l'aider à réaliser une tâche, ici nous pouvons dire qu'il s'agit d'une consigne. C'est en mettre la lumière « *les consignes sont des objets de communication perçus par un individu, dans un control particulier, comme conçus par un prescripteur dans l'intention de faire réussir une tâche de façon optimale.* » les textes de consigne Hélène Veybac p 79.

Sur un temps plus pragmatique, Chantal Mettoudi et Alain Yaiche dans travailler avec méthode, la définissent comme « *une courte phrase, synthétique, du cahier d'exercice du fichier. Dans le second cas, le rédacteur s'adresse à un élève virtuel dont il s'est fait une représentation : elle correspond à l'image d'un élève moyen, sans trait de personnalité saillant, régulier dans son travail et capable de toute évidence de comprendre n'importe quelle consigne.* »

La consigne est définie comme le premier volet destiné à définir la tâche. Elle est porteuse d'information permanente à l'élève de se représenter les finalités de la tâche, donne lieu à une action c'est-à-dire que lorsque j'ai lu une consigne, logiquement je dois faire quelque chose. C'est le verbe de la consigne qui m'indique ce que j'ai à faire et la démarche que je suis, aussi représenter les résultats d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir de prendre en considération les conditions de réalisation.

Comprendre la consigne ce qui permet de renforcer les informations à son sujet. En principe, la consigne est également porteuse d'informations pour l'évaluation du produit.

Jean-Michel Zakhartchouk propose de définir la consigne scolaire comme : « *toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche* ». Autrement dit, la consigne est un type de « discours d'incitation à l'action ». Cependant, on ne peut déduire de cette définition que la consigne scolaire se réduise à l'exécution d'une instruction. Elle engage aussi une réelle réflexion didactique sur son propre objet. De ce fait, on pourra retenir que, plus qu'une simple instruction, la consigne est porteuse d'informations qui permettent à l'élève 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.

II.1.2 L'importance de la consigne :

Pourquoi travailler sur la consigne en classe ?

Pourquoi faire de la compréhension de la consigne un objet d'apprentissage ?

A-Lutter contre l'échec scolaire :

La lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent à l'élève de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement et l'élève sera en situation d'échec.

B-donner du sens aux apprentissages :

Dans la vie scolaire de l'élève, la consigne écrite ou orale est le chemin balisé et obligatoire qui mène aux apprentissages. Comprendre ce qui est demandé de faire aide l'élève à apprendre et à construire son savoir. Sous ce problème méthodologique se cache en fait toute la question du sens du travail scolaire.

Or comprendre des consignes, ce n'est pas seulement comprendre un court discours dans ces aspects syntaxiques et lexicaux. C'est aussi comprendre la fonction de cette phase de l'activité scolaire : c'est sur la base de ce court discours que l'on va devoir réaliser quelque chose, c'est le langage qui commande l'action (même si des éléments contextuels aident à élucider le sens des instructions entendues). La tâche figure dans la consigne. On peut alors se demander si la consigne est suffisante, à elle seule, s'il s'agit d'orienter l'activité des élèves.

Les énoncés sont-ils suffisamment porteurs de significations pour que les élèves donnent du sens à leur activité ?

La tâche permet de mettre l'élève en projet. Elle a une fonction mobilisatrice.

C'est la tâche qui met les élèves en route parce qu'ils peuvent s'en constituer une représentation préalable attractive, alors que l'apprentissage, au contraire, inquiète, effraie ou laisse indifférent. Néanmoins, dans une situation de résolution d'une tâche scolaire, l'enjeu n'est pas seulement la réussite des élèves. Certes un travail scolaire comporte très souvent une réalisation, une production visible qui seront évaluées mais l'enseignant ne peut s'en tenir à ces comportements observables à moins d'adopter une posture behavioriste des plus réductrices. Les tâches, comme le rappelle P. Meirieu sont infiniment fugaces et ont un degré

de réalité très faible. C'est la raison pour laquelle l'enseignant tout comme l'élève ne doivent pas rester centrés sur les aspects concrets de l'exercice mais au contraire sur ses finalités. Une question surgit alors : l'énoncé de l'objectif de la tâche peut-il être distingué de celui du but ?

Suffit-il de demander aux élèves qu'ils fassent quelque chose pour qu'ils le fassent réellement, en s'investissant intellectuellement dans la tâche ? D'autant plus qu'il ne suffit pas que les élèves s'investissent dans une tâche pour que cela soit, pour eux, source d'apprentissages effectifs/ En revanche, la référence aux objectifs d'apprentissage semble constituer une garantie plus fiable. Ainsi, il ne faut sans doute pas hésiter à communiquer, même d'une manière qui peut apparaître insistante, les objectifs d'apprentissage définis par les psychologues comme ces « habilités cognitives stabilisées » qui échappent à toute observation immédiate.

« Voilà ce que nous allons faire... Mais nous le faisons parce que cela va nous Permettre, précisément, d'apprendre quelque chose de nouveau. Quelque chose que nous ne savons pas encore mais que nous allons découvrir et que nous comprendrons vraiment qu'à l'issue de notre activité, mais quelque chose que nous prendrons le soin de repérer et de formaliser. »

II.1.3-Typologie des consignes :

II.1.3.1- Les formes de consignes :

La consigne peut revêtir de nombreuses formes. Cette richesse permet aux enseignants de faire un choix adapté aux situations d'apprentissage et aux besoins des élèves.

a) Orale/ écrite :

1-Les consignes orales sont les employées tout au long de la journée par l'enseignant. Elles ne sont pas seulement destinées aux situations d'apprentissage, elles visent aussi à gérer l'organisation du travail, le comportement des élèves, comme par exemple « Rangez vos cahiers ! ». 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 souvent se répéter.

2-Les consignes écrites, souvent placée en début d'exercice permettant à l'élève de se représenter les finalités de la tâche. Elles peuvent être utilisées dans des exercices de recherche, d'application, d'évaluation. Elles ont la particularité de pouvoir être conçues par l'enseignant mais aussi par des personnes extérieures à la classe (concepteurs de manuels). La forme écrite des consignes autorise une multiplicité de supports : l'enseignant dispose du tableau, des manuels, d'affiches, de fiches d'exercices et du cahier, mais aussi pour les écoles

les mieux équipées, de rétroprojecteurs voir même de diaporamas sur ordinateur. En fonction des modalités de travail (collectif ou individuel), des phases d'apprentissage (recherche, mise en commun, institutionnalisation), le maître peut adapter son support. De même, le choix de la forme des écrits est un atout supplémentaire ; une consigne écrite peut prendre la forme de phrases, de pictogrammes ou de schémas. La forme écrite a pour avantage de rester accessible aux élèves tout au long de l'exercice, ce qui privilégie une certaine autonomie. Néanmoins, il n'est pas rare que des consignes orales viennent accompagner, expliciter, reformuler des consignes écrites.

b) Courte/ longue :

Selon les didacticiens, une bonne consigne doit d'être courte pour éviter les difficultés de compréhension. Les consignes longues sont donc considérées comme complexes. En effet, une consigne longue peut contenir plusieurs éléments, l'élève doit repérer les différentes parties de la consigne.

La longueur d'une consigne nécessite une plus grande concentration chez l'élève, les efforts à fournir est plus important. Néanmoins, il semble assez réducteur de situer le niveau de difficulté d'une consigne à sa longueur. J.M. Zakhartchouk précise que la brièveté d'une consigne peut être source de difficulté car elles sont souvent trop denses ou trop peu précises. Une consigne doit comporter tous les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche, de telle sorte que l'élève sache exactement quoi faire sans solliciter de nouvelles informations.

c) Simple/ complexe :

Une consigne simple ne donne qu'une tâche à effectuer, elle ne comporte qu'un verbe que l'élève doit repérer. Elle semble aisée à comprendre.

Par contre, une consigne complexe implique plusieurs tâches. L'élève doit solliciter des compétences de lecture sélective pour repérer chaque élément de l'activité, il doit revenir au texte de la consigne après avoir répondu à un élément. Les tâches peuvent être hiérarchisées par étape ou peuvent être à faire simultanément. Ces consignes sont donc plus difficiles à traiter, elles nécessitent des comportements de lecteur plus élaborés. Un travail sur la lecture des consignes doit être mené très tôt afin de développer ces capacités chez les élèves.

d) Ouverte/ fermée :

La consigne ouverte est considérée par Jean- Michel Zakhartchouk comme une « consigne à guidage faible », elle comporte une part d'implicite, elle est dépourvue de toute indication qui

pourrait aider l'élève dans la réalisation de sa tâche. Par conséquent, elle favorise l'autonomie de l'élève. La deuxième c'est : La consigne fermée, elle est considérée comme une « consigne à guidage fort », elle est caractérisée par la présence d'explications et de conseils, elle est très précise et s'avère rassurante pour les élèves, notamment ceux en difficulté. Cependant, il ne faut pas habituer les élèves à des consignes uniquement fermées, qui incitent plus à une application docile qu'à la réflexion et à l'esprit critique. Par le biais des consignes ouvertes, les élèves peuvent se confronter à plusieurs points de vue. Celles-ci leur suggèrent d'expérimenter diverses solutions ou stratégies pour surmonter l'obstacle. L'élève apprend alors par essais et erreurs, donc dans une démarche d'apprentissage propre à la pédagogie dite « constructiviste ».

1.3.2-Les fonctions des consignes :

J.M. Zakhartchouk Dans son ouvrage *Comprendre des énoncés et des consignes*, et Philippe Meirieu (1993, p.183) la fonction d'une consigne peut varier d'un énoncé à l'autre. Elle renvoie à différents types d'instructions dans le milieu scolaire, on peut ainsi classer les consignes en quatre catégories selon leur visée :

a) Les consignes – but :

Qui définissent un projet à réaliser (par exemple : « Écrire un récit ») et renvoient donc à la notion de motivation chez les élèves.

b) Les consignes – procédures :

Elles tendent à indiquer les stratégies possibles, comment procéder et dans quel ordre pour parvenir au résultat, elles laissent plus ou moins d'autonomie à l'élève.

c) Les consignes – guidage :

Elles ont pour fonction d'attirer l'attention de l'élève sur un point précis, de le mettre en garde contre une erreur possible. Les consignes - guidage sont bien souvent auxiliaires à d'autres consignes car elles ne donnent pas de tâche matérielle à effectuer, par exemple : « Relis le texte avant de répondre. », « Observe attentivement. ».

d) Les consignes – critère :

Permettent aux élèves de se représenter la tâche à réaliser et de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant. La connaissance des critères de réussite, qui

correspondent à une décomposition des critères de qualité du produit fini, oriente ainsi l'activité du sujet qui sait précisément ce qu'on attend de lui.

II.1.4. La compréhension de la consigne:

Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut essayer de vérifier si elle répond aux questions **Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pour quand ? Comment ? Pourquoi ?**

Pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut la faire reformuler, éventuellement plusieurs fois : le contrôle du feed-back est indispensable dans toute bonne communication.

S'il s'agit d'une consigne de travail rédigée (tâche précise à effectuer), nous ne connaissons aucune autre validation possible que celle de l'expérimentation (analyse de l'interprétation des consignes à l'issue de l'activité). Françoise Raynal & Alain Rieunier

Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre.

Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive. Une consigne devra toujours obéir à ces règles :

-Elle doit être claire et non ambiguë pour être correctement comprise par ceux et celles qui en sont les destinataires.

-Elle doit être acceptable et doit donc respecter le cadre de référence, les règles, lois, éthique de la profession.

-Il est nécessaire que la ou les personnes qui la reçoivent soient en mesure de l'exécuter. Il faut donc connaître les destinataires de celles-ci, le public auquel elle est susceptible d'être donnée. Lorsque l'on rédige une consigne, on se doit de plus d'adapter sa formulation au public cible.

-Il est indispensable que la personne qui doit exécuter la consigne puisse être en mesure d'évaluer si elle a réussi ou non correctement le travail « consigné ».

II.1.5 Les obstacles :

Les difficultés de compréhension de consignes ou d'énoncés sont identiques aux difficultés de lecture de base : problème de déchiffrage, méconnaissance du vocabulaire employé, mauvaise compréhension de la structure de la phrase, absence d'identification des mots-clés, des mots-outils précisant les limites du sujet ou des relations entre les différentes étapes de la tâche, absence d'anticipation et de planification de la tâche, etc. Qui plus est, le lien n'est pas forcément établi entre les informations données et la question posée ou entre l'exercice et la « matière ».

La formulation des consignes dans sa variété, d'une discipline à l'autre, a aussi un impact sur la réussite des élèves. Comprendre et effectuer la tâche demandée par une consigne suppose :

- d'être capable de lire seul une consigne usuelle visant une tâche à effectuer ;
- d'adopter des stratégies de lecture adéquates ;
- de connaître les outils linguistiques spécifiques aux consignes : système des temps (impératif, infinitif, futur), rôle des liens logiques, sens de la ponctuation ;
- d'être capable de reformuler la consigne ;
- d'identifier l'énonciation spécifique aux consignes, la structure de base et les informations essentielles (identification du verbe, de l'objet à traiter,) et les indicateurs d'étapes de la tâche (connecteurs) ;
- de distinguer le lexique scolaire employé dans les consignes selon sa fonction (exemple des verbes renvoyant à des gestes graphiques : souligner, relier, encadrer, compléter, etc., des verbes renvoyant à des opérations mentales : justifier, classer, observer, ou à des conduites langagières : écrire, désigner, expliquer, etc.) ;
- d'anticiper et d'explicitement l'action finale attendue ;
- de réfléchir avant d'agir ;
- d'accepter la demande ;
- d'évaluer si la consigne a été exécutée.

II.2. Spécificités de la consigne et définition de la tâche :

L'École ou de l'enfant découvre un étudiant de carrière.

Ceci est principalement pour apprendre les règles de l'école avec différentes méthodes préférables pour l'étude, tels que l'écoute de la prise de parole, et l'intérêt commun, la compréhension de la consigne, et donner un sens ou comprendre la tâche scolaire est fondamentale. Il faut que l'énoncé de la consigne doive être examiné dans toutes ces importances.

II.2.1. Comment se caractérise la tâche scolaire ?

La tâche repose sur un scénario bien réglé et ritualisé : énoncé de la consigne, successions d'actions, validation ou évaluation du résultat.

Ce sont les instructions ou consignes qui orientent l'action; c'est au cours de cette phase que le sujet se représente l'action et son produit, anticipe et planifie son activité sous forme d'une représentation subjective qui déterminera la forme de son intervention. La consigne joue un rôle essentiel dans réaliser de la tâche elle requiert une organisation mentale.

La réalisation d'une tâche mobilise d'autres compétences que la seule compréhension de la consigne. Elle fait appel à des dimensions temporelles au niveau de l'organisation de l'action, aux conduites d'achèvement de la tâche, à son inscription dans un ensemble qui lui donne sens. La tâche n'existe que pour donner forme au travail scolaire, aux apprentissages.

Elle s'inscrit dans une histoire de classe, dans une expérience scolaire passée et un futur à construire. Elle fait écho à ce qui se passe à d'autres moments. De ce fait, son contenu ne peut avoir de sens que référé à un ensemble plus vaste, ce qui nécessite d'aller au-delà des finalités concrètes immédiates. C'est bien là que se situe la difficulté pour certains élèves : donner du sens à la tâche, comprendre dans quel objectif d'apprentissage elle s'insère, et, plus simplement, relier l'exercice à la discipline de référence.

II.2.2. La consigne, le modèle :

La consigne est le premier volet destiné à définir la tâche. Elle est porteuse d'informations permettant à l'élève 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. Cependant, le passage de l'instruction à la compréhension de la tâche n'est pas simple. Comprendre la consigne ce n'est pas pour autant comprendre les finalités de la tâche.

II.2.3. L'évaluation :

Le moment pour évaluer la tâche de diriger un retour au groupe, qui fait renforcer les informations sur le sujet. En principe, la consigne porte également sur l'information pour évaluer le produit. Par conséquent, il est légitime que les deux parties qui encadrent la tâche est en interaction étroite. Il faut comprendre le temps d'évaluer la tâche comme un acte

dépassant le simple constat de la réussite ou de l'échec. En effet, la simple réalisation de la tâche « vous avez terminé, c'est bien » n'est qu'une simple validation. Lorsque les élèves ont réussi, on remarque la rapidité de la validation. L'enseignant ne s'attarde pas, il est clair que le produit conforme est accepté d'emblée comme garant d'un fonctionnement cognitif adéquat. L'évaluation quant à elle, suppose de prendre compte des critères permettant non seulement l'analyse du produit final en se référant aux éléments pertinents, mais aussi de donner le sens de l'activité l'objet de l'apprentissage pour l'élève.

II.2.4. Le moment du guidage : création d'un espace social et discursif :

L'enseignant accorde plus particulièrement de l'attention aux élèves qui produisent des erreurs ou sont en difficulté, l'objectif étant de les aider à corriger leurs erreurs, à réguler leur action. Ces moments-là sont particulièrement propices aux interactions verbales adulte-élève susceptibles non seulement d'aider à l'autorégulation mais également à donner du sens à l'activité. Se crée alors un contexte dont la nature n'est pas sans incidence dans la construction du rapport au savoir. Cet étayage, temporellement situé entre la consigne et le moment de l'évaluation, n'est pas indépendant de ces deux phases sur lesquelles il s'appuie et agit en retour. En effet, le moment est propice pour rappeler la consigne, vérifier la compréhension, aider l'élève à en comprendre le sens. Dans cette situation, le choix des termes utilisés par l'enseignant pour aider l'élève se révèle essentiel. En effet, lorsque l'élève rencontre des difficultés, le maître a tendance à simplifier son discours pensant, parfois à juste titre mais pas toujours, que la consigne n'est pas comprise parce que trop longue ou complexe. D'autres dimensions peuvent limiter cette compréhension. Cependant, le choix des termes se révèle néanmoins essentiel pour aider l'élève à élaborer des représentations sur son activité comme sur l'objet d'apprentissage.

II.2.5. Comment le contexte langagier participe de la compréhension de la consigne et de la tâche ?

Exemple sur l'apprentissage de l'écriture : l'élève doit exécuter la copie d'un mot. Les pratiques habituelles consistent majoritairement à décrire les lettres ou les segments de lettres à l'aide d'analogies : tracer un serpent (pour le s), une vague (pour le v), un pont ou une canne (pour les arceaux des n et m) ... Ce codage destiné à faciliter la mémorisation du "portrait" de la lettre, conduit à inscrire l'objet d'apprentissage, la langue écrite, dans un contexte inapproprié : un dessin. L'acte d'écrire se déroule hors contexte d'écriture. L'attention de

l'élève est attirée sur la forme des lettres, sur les habiletés motrices ce qui ne lui permet pas d'élaborer une réflexion sur l'écrit, sur ses modes de fonctionnement, sur son usage.

L'adulte prend essentiellement appui sur les caractéristiques formelles de l'écrit. L'attention des élèves est principalement centrée sur la réponse graphique attendue, sur la réussite de la tâche. Par ailleurs, l'action n'est pas analysée du point de vue du fonctionnement de l'objet étudié (la langue écrite) mais du point de vue de la conformité avec le modèle, de l'expérience concrète, de la réussite technique. Ces pratiques ne favorisent pas le partage de l'intention d'apprentissage de l'enseignant. Le principe de conformité gomme les autres aspects de cette activité d'écriture. Les termes utilisés réduisent les fonctions du langage et ramènent l'écriture à une suite de tracés décontextualisés du système d'écriture, les lettres, décrites à l'aide d'analogies, sont rarement nommées. Le contexte ainsi créé s'éloigne du contexte langue écrite.

Rien n'interdit de décrire la forme des lettres à l'aide d'analogies, mais il est nécessaire de procéder à un détachement progressif par rapport au contexte concret, c'est à dire faire référence au concept, nommer les lettres, inscrire l'activité dans un contexte social d'écriture.

Conclusion :

En deuxième chapitre nous avons parlé de la consigne : elle est le premier volet destiné à définir la tâche. Elle donne des indications pour faire le travail. Elle se présente par plusieurs formes et plusieurs fonctions, ensuite nous avons cité la place de la consigne dans la tâche scolaire et les caractéristiques de la tâche.

Chapitre III : Corpus, Méthodologie et Public

Chapitre III : corpus, méthodologie et public

Introduction

Afin d'appuyer les théories de vérifier les hypothèses avancées et de répondre à la problématique, nous allons procéder à faire une enquête avec des élèves de la 4^{ème} année moyenne, en leur proposant un questionnaire en relation directe avec le cadre théorique de ce travail de recherche.

Dans ce chapitre, nous aborderons l'aspect pratique de notre recherche. Cela, nous permettra de déterminer le rôle de la consigne d'écriture dans l'amélioration de la production écrite en classe du FLE.

Nous commencerons notre partie par une description de l'établissement et objet de l'enquête, nous tenterons par la suite de décrire de la façon la plus précise qui soit, le public concerné, le lieu et Le questionnaire de pré-enquête. Finalement, nous serons appelés, après à la réalisation de l'enquête proprement dite.

III.1-Description de l'établissement :

L'établissement que nous avons choisi nommé C.E.M KAHLRAS Abd El Madjid, il se situe à la commune de Ras El Akba Daïra de Houari Boumediène Willaya de Guelma, elle se situe à l'ouest de 30 km de la willaya, elle est juste à côté de la route nationale n° 20 entre Guelma et Constantine.

Cet établissement a été créé en 2007 contenant 10 salles et une salle d'informatique, 02 laboratoires, 01 salle de professeurs, un atelier et une bibliothèque pour un effectif de 08 groupes.

L'établissement comporte des services fondamentaux tels : service de la direction, le secrétariat, l'économat et la surveillance générale (2 surveillantes et un surveillant général)

Cet établissement comporte 16 enseignants et 179 élèves :

A- Les enseignants :

Matière	Nombre d'enseignants
Langue Arabe	3 enseignants
Langue Française	2 enseignants
L'anglais	2 enseignants
Mathématique	2 enseignants
Physique	2 enseignants
Science de nature et de vie	2 enseignants
Histoire-géographie	2 enseignants
Sport	1 enseignant
Total	16 enseignants

B- Les élèves :

Niveau	Nombre d'élèves	Nombre de groupes
1 ^{ère} année	46 élèves	2 classes
2 ^{ème} année	44 élèves	2 classes
3 ^{ème} année	47 élèves	2 classes
4 ^{ème} année	42 élèves	2 classes
Total	179 élèves	8 classes

Niveau	Nombre des garçons	Nombre des filles	Les redoublants
1 ^{ère} année	24 garçons	22 filles	1 redoublant
2 ^{ème} année	21 garçons	23 filles	1 redoublant
3 ^{ème} année	29 garçons	18 filles	2 redoublants
4 ^{ème} année	21 garçons	21 filles	11 redoublants
Total	95 garçons	84 filles	15 redoublants

III.2-Motivation du choix :

Notre choix pour cette population est d'après plusieurs motifs, le plus important est ce que les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ont des difficultés lors de la production écrite, et ils ne peuvent pas améliorer leurs productions que par le biais de comprendre la consigne et le rôle de cette dernière.

Dans le but de savoir l'existence de l'écrit dans les nouveaux programmes de la réforme et de leur mise en œuvre par les enseignants ; nous avons choisi d'entamer notre recherche à partir du cycle moyen parce qu'il constitue non seulement une partie intégrante du système scolaire mais aussi c'est une période de passage entre le primaire et le secondaire.

Les recherches portant sur l'écrit sont récentes à l'étranger, en Algérie nous avons pu remarquer que les recherches effectuées jusqu'ici ne donnent pas une véritable analyse sur la place de l'écrit dans le système éducatif algérien. Ayant pour objectif d'essayer d'effectuer cette analyse, nous avons pris le souci d'élaborer notre travail de recherche sur l'écrit et sa mise en œuvre dans la classe de langue.

En plus nous avons fait le choix de faire cette analyse dans un milieu rural pour essayer de savoir le niveau réel des élèves et le travail des enseignants dans cet endroit négligé qui représente une partie importante de notre système scolaire.

III.3- Caractéristiques du public visé :

III.3.1 La classe des langues :

La classe est un lieu où un être adulte (enseignant) est en contact avec un groupe d'élèves qui interviennent à la construction du cours de langue en d'autres termes elle représente un mode d'interaction discursive où les apprenants tentent de faire partager le savoir avec leurs partenaires.

Dans la classe de langue, le travail de l'enseignant consiste aussi à évaluer les acquis des apprenants à travers des questions orales ou écrites, d'exposés (travaux de recherche), de devoirs de maison, de devoirs surveillés et de compositions trimestrielles. Il appartient au maître de varier les situations d'apprentissage, de jouer entre les moments d'apprentissage collectif, le travail individuel et le travail en petits groupes, homogènes ou non, selon l'objectif visé.

La classe de langue est une petite entreprise où les partenaires sont invités à coopérer ensemble pour sa bonne mise en œuvre. Elle doit répondre à leurs besoins et motivations, c'est un lieu privilégié pour le développement d'activités, de coopération et de tutorat entre les élèves ; c'est pourquoi cette réforme du système scolaire vise que l'école redevienne un lieu perfectionné d'enseignement et de formation en vise la qualité de l'enseignement.

III.3.2 La classe de 4^{ème} année :

Dans cet établissement il y a deux classes de 4^{ème} A.M chaque classe on trouve 21 élèves :

A-La classe de 4^{ème} AM₁ :

Cette classe est de dominante féminine, en effet elle contient 11 Filles (52,38%) et 10 garçons (47,62%), dans cette classe on trouve 01 élève né en 1999 c'est-à-dire (4,76%), 2 élèves en 2000 c'est-à-dire (9,52%), 06 élèves en 2001 c'est-à-dire (28,6) et 12 (57,14) élèves en 2002.

Cette classe contient donc 12 élèves qui sont à leur âge normal (57,14%) et les autres 09 (42,86%) sont des redoublants (une fois, deux fois et même trois fois durant leur cursus).

Aussi cette classe contient un déséquilibre de niveau car 05 élèves c'est-à-dire (23,8%) de la classe ont un bon niveau, 02 élèves ont un niveau moyen c'est-à-dire (9,52%) et 14 élèves ont un niveau faible c'est-à-dire (66,68%) de la classe.

Les redoublants en 4^{ème} année on trouve 6 élèves redoublants en B.E.M c'est-à-dire (28,6%)

On trouve aussi 03 élèves qui n'ont pas eu la moyenne dans le premier trimestre c'est-à-dire (14,27%) et dans le deuxième trimestre il y a 4 élèves qui n'ont pas eu la moyenne c'est-à-dire (19,04%).

Pour le résultat annuel de la langue française, nous avons :

- Le 1^{er} trimestre : nous avons 14 élèves sur 21 élèves qui ont eu la moyenne, c'est-à-dire 66,66%

- Le 2^{ème} trimestre: aussi il y a 14 élèves sur 21 élèves qui ont eu la moyenne, c'est-à-dire 66,66%

B-La classe de 4^{ème} AM₂ :

La classe de 4^{ème} année AM₂ est de dominante masculine, elle contient 11 garçons (52,38%) et 10 filles (47,62%), dans cette classe on trouve 01 élève né en 1999 c'est-à-dire (4,76%), 03 élèves en 2000 c'est-à-dire (14,27%), 06 élèves en 2001 c'est-à-dire (28,6%) , 10 élèves (47,614%) nés en 2002 et 01 élève né en 2003 c'est-à-dire (4,76%).

Elle contient donc 10 élèves qui sont à leur âge normal (47,61%) sur 21 et 10 élèves sont des redoublants (une fois, deux fois et même trois fois durant leur cursus).

Dans cette classe il y a 05 élèves c'est-à-dire (23,8%) de la classe ont un bon niveau, 04 élèves ont un niveau moyen c'est-à-dire (19,04%) et 12 élèves ont un niveau faible c'est-à-dire (57,16%) de la classe.

Les redoublants en 4^{ème} année on trouve 05 élèves redoublants en B.E.M c'est-à-dire (23,8%)

On trouve aussi 03 élèves qui n'ont pas eu la moyenne dans le premier trimestre c'est-à-dire (14,27%) et dans le deuxième trimestre il y a 04 élèves qui n'ont pas eu la moyenne c'est-à-dire (19,04%).

Pour le résultat annuel de la langue française, nous avons :

- Le 1^{er} trimestre : nous avons élèves 12 sur 21 élèves qui ont eu la moyenne, c'est-à-dire (57,14%)

- Le 2^{ème} trimestre : aussi il y a élèves 12 sur 21 élèves qui ont eu la moyenne, c'est-à-dire (57,14%)

Les classe de 4^{ème} année sont chargées donc d'un total de 42 élèves : 21 filles soit (50%) et 21 garçons soit (50%) variée de 13 ans à 18 ans, nés entre 1999 et 2003.

Dans les deux classes il y a 11 élèves redoublants c'est-à-dire 26,19%. Aussi il ya 06 élèves qui n'ont pas eu la moyenne dans le premier trimestre c'est-à-dire 14,28% et dans le deuxième trimestre 08 élèves qui n'ont pas eu la moyenne c'est-à-dire 19,04%.

En analysant les résultats des élèves en français nous signalons une hétérogénéité remarquable de niveau, en prenant le résultat annuel des deux trimestres nous trouvons: 10 bons élèves c'est-à-dire 23,80%, 6 élèves moyens c'est-à-dire 14,28% et le reste 26 élèves sont faibles ce qui représente 61,90% d'élèves.

Pour le résultat annuel de la langue française, nous avons :

- Le 1^{er} trimestre : nous avons 16 élèves sur 42 élèves qui ont eu la moyenne, c'est-à-dire 38,09%

- Le 2^{ème} trimestre : aussi il y a 16 élèves sur 42 élèves qui ont eu la moyenne, c'est-à-dire 38,09%

III.3.3. Description de l'enquête :

III.3.3.1. Objet de l'enquête :

Nous tentons à travers cette enquête d'analyser les réponses d'apprenants de 4eme année moyenne afin d'examiner le rôle de la consigne d'écriture dans l'amélioration de la production écrite en classe du FLE, nous essaierons notamment de vérifier sur terrain les hypothèses formulées auparavant.

Nous avons choisi la 4eme année moyenne comme un échantillon car c'est un passage entre deux paliers, le primaire et le secondaire. Pour voir s'ils sont prêts de faire un examen final qui leur permet d'accéder au secondaire, et de vérifier si l'élève arrive vraiment à comprendre la consigne avant de réaliser la tâche.

III.3.3.2. L'échantillon :

Nous avons jugé utile de limiter notre enquête à un échantillon représentatif de 31 questionnaires d'élèves des deux classes qui se compose de 42 élèves, 21 filles et 21 garçons variée de 13 à 18 ans, au CEM KAHLRAS Abd El Madjid qui se situe à Ras El Akba wilaya de Guelma.

Les Apprenants :

Dans un souci d'assurer la fiabilité des résultats, nous avons considéré qu'il était nécessaire que les apprenants soient de la même classe (4^{ème} annéemoyenne, âgés de 13 ans à 18ans).

L'enseignant :

C'est un enseignant âgé de 52 ans, son expérience dans l'enseignement dépasse les 32 ans.

Le Lieu De L'enquête : « C.E.M KAHLRAS Abd El Madjid »

III.3.4- Le corpus :

III.3.4.1-Description du questionnaire :

III.3.4.1.1-Le Questionnaire de pré-enquête :

La qualité d'une recherche dépend de celle de l'instrument de récolte de données, nous avons jugé nécessaire de la soumettre à une passation d'essai auprès de quatre enseignants sélectionnés parmi nos proches.

Cette démarche fut riche en indication permettant de Récolter des commentaires quant à la compréhension ou la pertinence des questions.

C'est grâce à ce questionnaire que nous avons pu modifier certaines questions, alors que d'autres ont été supprimées pour pouvoir constituer notre questionnaire final.

III.3.4.1.2-Objectif du questionnaire

Notre enquête par questionnaire se veut d'être un moyen qui permette de recueillir des informations précises à propos la production écrite en FLE.

Notre questionnaire comprend des questions fermées et des questions ouvertes qui ont trait non seulement aux représentations des élèves quant à la production écrite et son enseignement mais aussi à la compréhension de la consigne d'écriture lors de la mise en œuvre des activités

d'apprentissage.

En fonction des objectifs visés, les questions peuvent être répertoriées ainsi :

- Acte d'écrire
- Acte des difficultés lors de la production écrite
- Acte de la compréhension de la consigne d'écriture

III.3.4.1.3. Présentation du corpus :

Afin de produire notre mémoire de fin d'étude, nous avons élaboré un questionnaire qui se compose de 11 questions dont une, est ouverte et dix (10) sont fermées sauf que la 3^{ème} question se divise en deux parties : question ouverte et question fermée pour connaître exactement pourquoi les apprenants n'arrivent pas à comprendre la consigne ce qu'il conduit à ne pas organiser un bon texte.

Nous avons distribué 31 exemplaires du questionnaire, et nous avons reçu le tous.

C'était une expérience libre surtout quand ils donnent leurs opinions vis-à-vis de professeurs pour ses efforts lors de la formulation de la consigne, et leur a permis de donner des propositions qui leurs paraissent solutions pour la rédaction d'un bon texte.

Notre intérêt est de vérifier si l'élève arrive vraiment à comprendre la consigne avant de réaliser la tâche.

Conclusion :

Dans ce chapitre qui fait partie de cadre pratique, nous avons présenté le lieu de recherche, puis nous avons parlé sur le public qui sont les classes de 4^{ème} année, les élèves de 4^{ème} année sont caractérisés par la variété de l'âge de 13 ans à 18 ans, et leur âge normal est 14 ans, il ya 15 redoublants, ensuite nous avons parlé sur notre enquête et son objectif, elle se compose par 11 questions : une ouverte et 10 fermées sauf que la 3^{ème} question se compose par deux questions une ouverte et une fermée, ce questionnaire destiné au public qui était cité précédemment.

CHAPITRE IV : Analyse et interprétation des résultats

CHAPITRE IV : Analyse et interprétation des résultats

Introduction :

L'analyse des résultats dans le corpus des apprenants du FLE devrait permettre de comprendre le rôle de la consigne pose un problème lors de la production écrite.

à travers un simple questionnaire de différents types, nous traiterons d'examiner ou se pose le problème exactement relevées dans le corpus des apprenants.

Pour effectuer cette étude, nous avons appuyé sur la démarche analytique comme méthode de base de toute recherche, en ce qu'elle s'appuie sur des données de corpus des apprenants, pour vérifier le degré de la validité de la problématique de rôle de la consigne d'écriture dans l'amélioration de la production écrite en classe du FLE.

IV.1. Interprétation des résultats :

Dans notre enquête nous avons distribué 31 exemplaires de questionnaire et nous avons reçus les tous, ils ont répondu au questionnaire à l'aide l'enseignant qui a expliqué les questions, malgré nous avons essayé de les faciliter au maximum, tout ça renvoie au niveau de populations choisie.

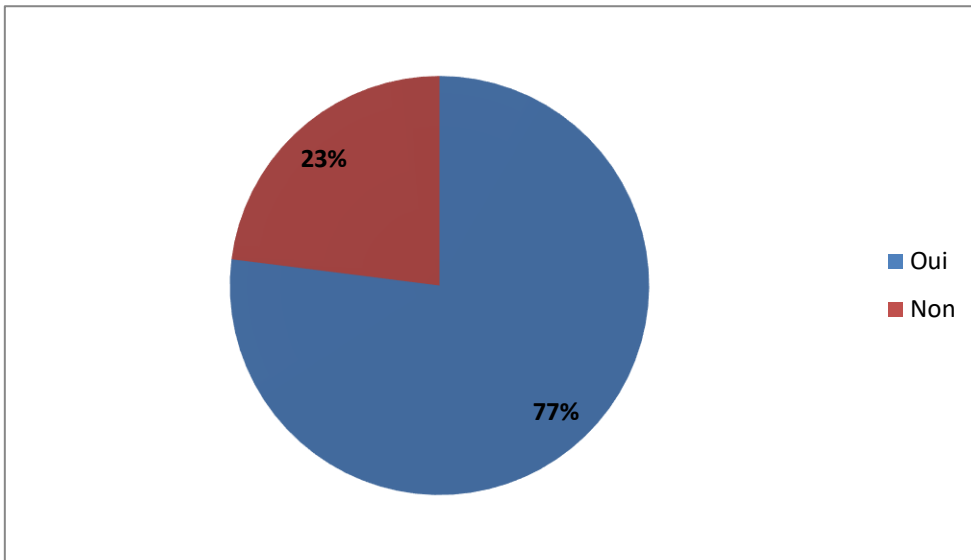
Nous allons procéder à l'analyse des réponses obtenues de notre questionnaire, à fin d'arriver à faire un diagnostic et de confirmer ou infirmer les hypothèses avancées dans l'introduction.

IV.1.1. L'analyse des questions :

Question N°=01 : aimez-vous le français ?

Cette question a pour objectif de savoir est ce que les apprenants de 4ème année moyenne aiment la langue française, Les résultats que nous avons obtenus sont les suivants :

Résultats de nos informations		
Réponses	Oui	Non
Fréquence	24/31	07/31
	77%	23%
Echantillon de 31 personnes		



Commentaire :

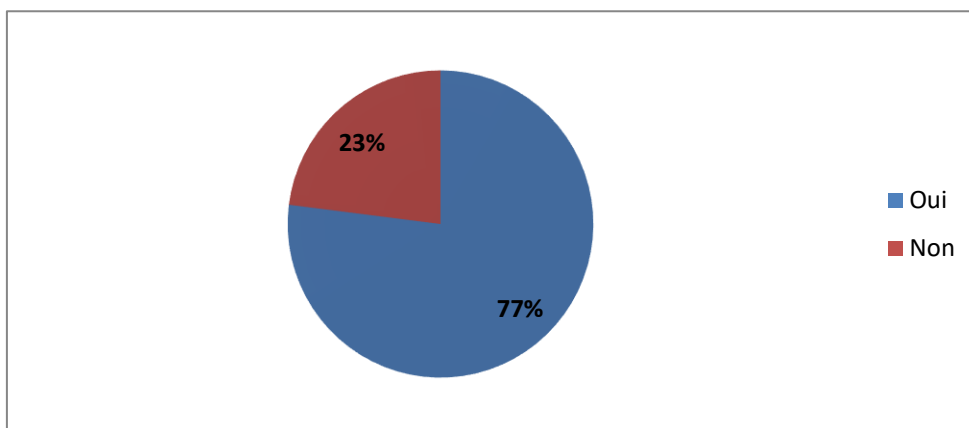
La majorité des apprenants (77%) ont répondu par oui ce qui prouve que les élèves aiment le français.

D'autre (23%) déclarent qu'ils n'aiment pas la langue française.

Question N°=02 : aimez-vous écrire en français ?

Cette question a pour objectif de savoir est ce que les apprenants de 4ème année moyenne aiment l'écriture en français, Les résultats que nous avons obtenus sont les suivants :

Résultats de nos informations		
Réponses	Oui	Non
Fréquence	24/31	07/31
	77%	23%
Echantillon de 31 personnes		



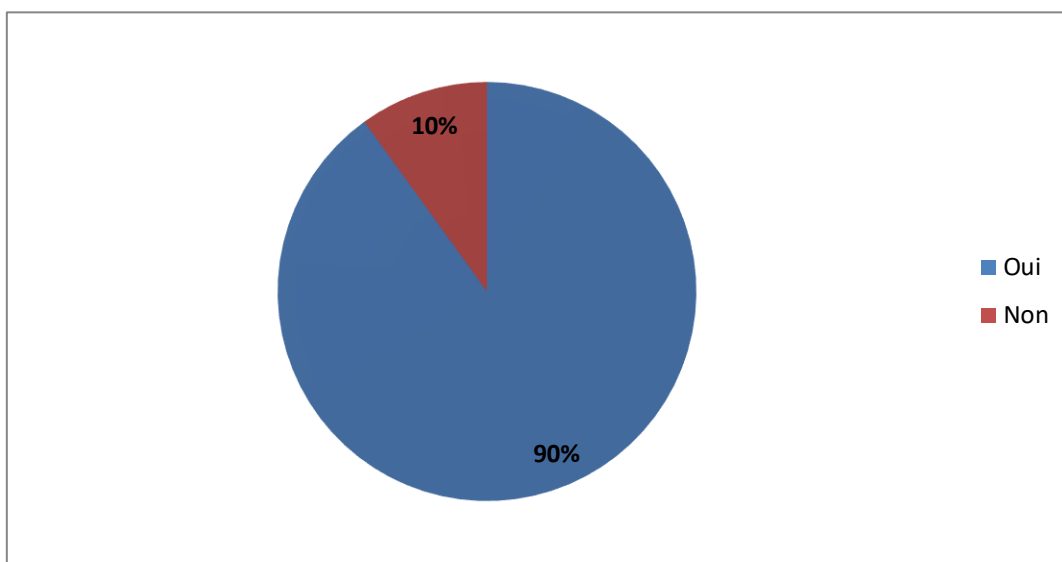
Commentaire :

Pour cette question, nous avons relevé à travers les réponses des apprenants que la plupart d'eux (77%) aiment d'écrire en français, sauf qu'une minorité (23%) n'aiment pas l'écriture en français.

Question N°=03 : rencontrez –vous des difficultés lors de la production écrite ?

Cette question a pour objectif de savoir est ce que les apprenants de 4ème année moyenne ont des difficultés lors de la production écrite. Les résultats que nous avons obtenus sont les suivants :

Résultats de nos informations		
Réponses	Oui	Non
Fréquence	28/31	03/31
	90%	10%
Echantillon de 31 personnes		



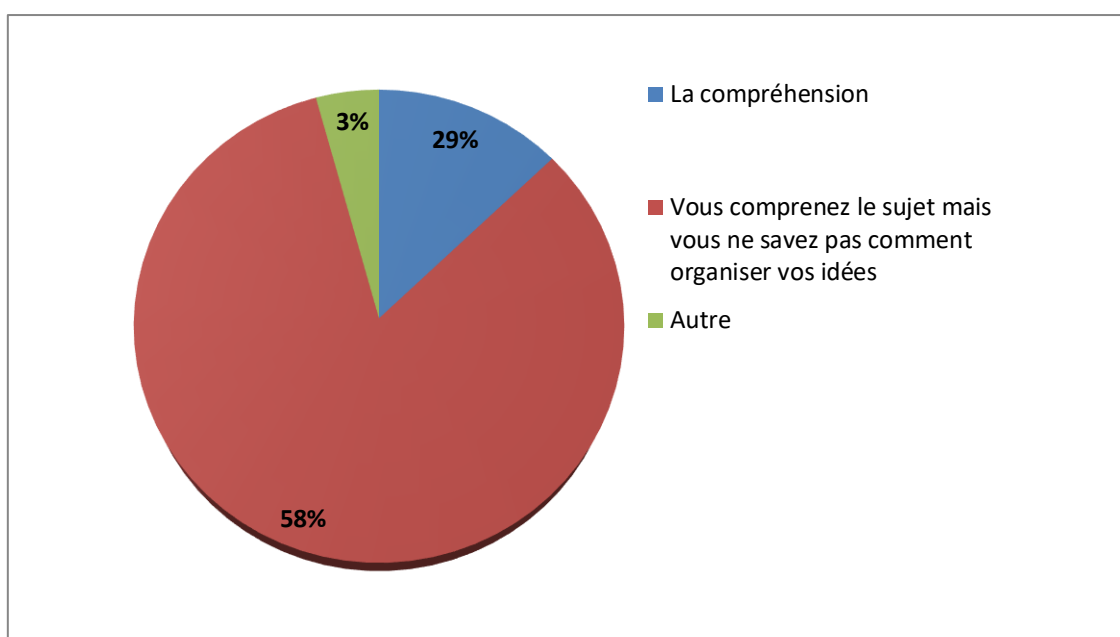
Commentaire :

Pour cette question, la totalité des apprenants affirment qu'ils rencontrent des difficultés lors la réalisation de la tâche (90%), d'autre (10%) déclarent qu'ils ne rencontrent pas des difficultés dans la production écrite.

Ces réponses, à notre avis beaucoup d'apprenants sont incapable de formuler des phrases cohérentes, à cause de manque de compétences personnel et ne donne pas une importance autour de ce qui est proposé.

Les apprenants qui ont des difficultés lors la réalisation de la production écrite et qui ont répondu par « oui » :

Résultats de nos informations			
Réponses	La compréhension	Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organiser vos idées ?	Autres
Fréquence	09/31	18/31	01/31
	29%	58%	3%
Echantillon de 31 personnes			



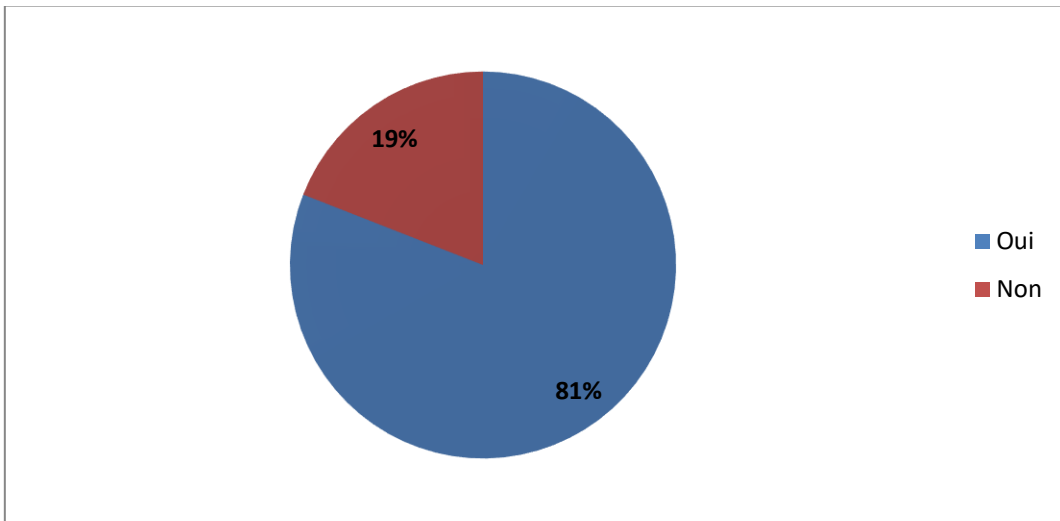
Commentaire :

Les élèves qui rencontrent des difficultés lors la production écrite : il ya09 élèves qui ont des difficultés de la compréhension c'est-a-dire (29%), 18 élèves qui comprennent le sujet mais ils ne savent pas comment organiser leurs idées c'est-a-dire (58%), et 01 élève qui a des problèmes au niveau de langue et qu'il déclare sur l'orthographe et la conjugaison (3%).

Question°=04 : est- ce-que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Pour voir si les apprenants comprennent la consigne ou non, il nous a paru très pertinent de leur posé cette question, les réponses sont les suivants :

Résultats de nos informations		
Réponses	Oui	Non
Fréquence	25/31	20/31
	81%	19%
Echantillon de 31 personnes		



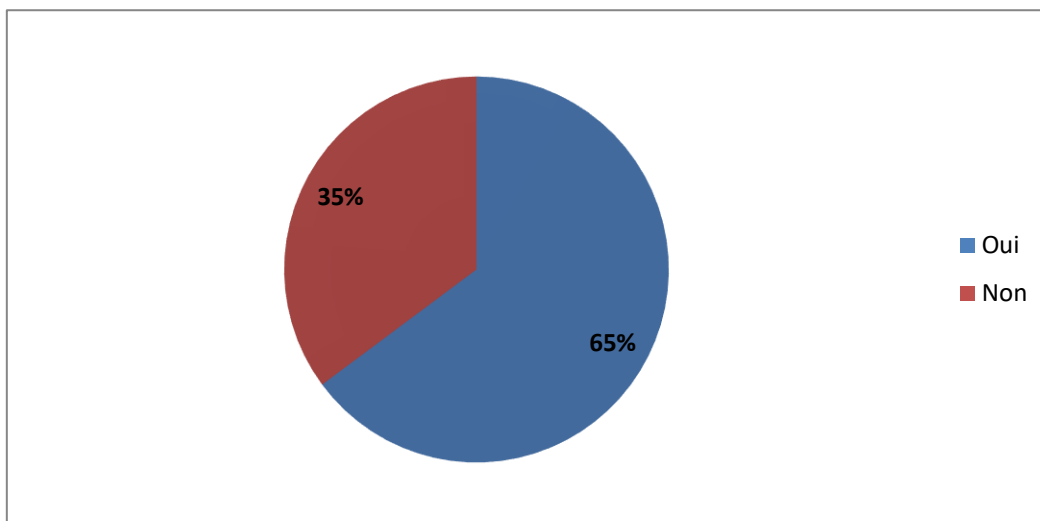
Commentaire :

Nous remarquons, plus de la moitié des élèves interrogés (81%) montrent qu'ils comprennent la consigne et 19% qui ne comprennent pas la consigne le plus normalement donc la consigne est toujours compréhensible.

Question°=05: Est-ce-que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et flexible ?

Cette question nous a donné l'occasion de savoir le problème dans la production écrite s'arrivé à la structure des phrases et de l'organisation de leurs idées d'une manière claire, les résultats enregistrés sont les suivants :

Résultats de nos informations		
Réponses	Oui	Non
Fréquence	20/31	11/31
	65%	35%
Echantillon de 31 personnes		



Commentaire :

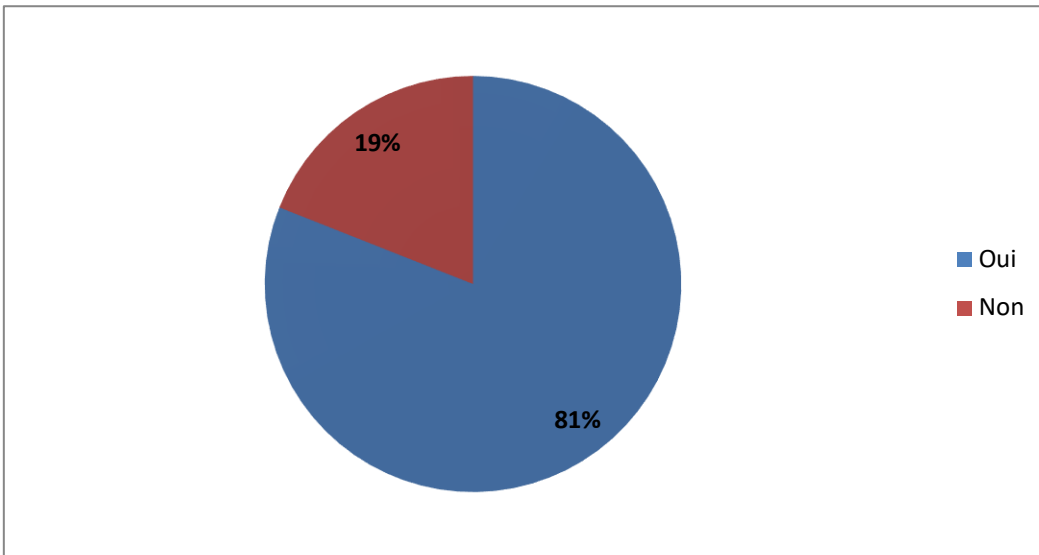
La majorité des apprenants (65%) ont répondu par oui ce qui prouve que les élèves comprennent bien la consigne, mais le problème c'est comment organiser les idées d'une manière claire et flexible.

D'autres répondants (35%) affirment qu'ils n'ont pas des problèmes, ils comprennent la consigne, ainsi qu'ils ont des fortes compétences pour rédiger une bonne production.

Question N°06 : la relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

En posant la sixième question, nous voulons savoir est-ce-que la lecture de consigne plusieurs fois aide les apprenants à réussir leur tâche d'écriture, les résultats enregistrés sont les suivants :

Résultats de nos informations		
Réponses	Oui	Non
Fréquence	25/31	06/31
	81%	19%
Echantillon de 31 personnes		



Commentaire :

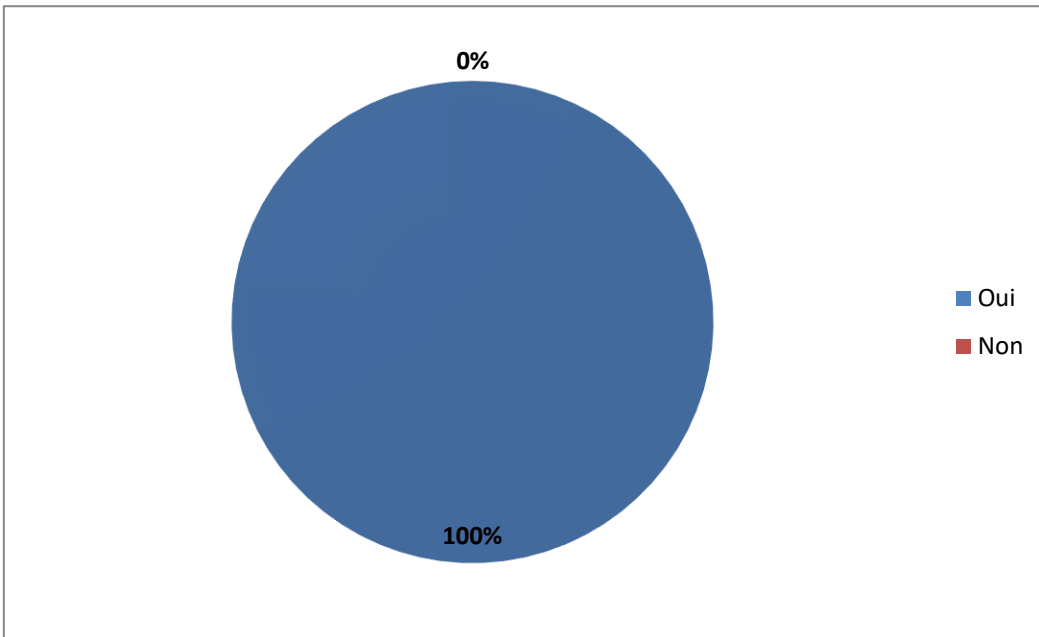
Pour cette question, nous avons relevé à travers les réponses des apparents que la plupart d'eux (81%) voient que la recherche de la consigne plusieurs fois permet de réussir la tâche de l'écriture, sauf qu'une minorité (19%) ne voient pas que la recherche de la consigne plusieurs fois permet de réussir la tâche peut être grâce au bagage linguistique qu'ils ont.

Question N°7 :

Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ?

Pour voir que la consigne joue un rôle important pour produire des textes, le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus.

Résultats de nos informations		
Réponses	Oui	Non
Fréquence	31/31	00/00
	100%	0%
Echantillon de 31 personnes		



Commentaire :

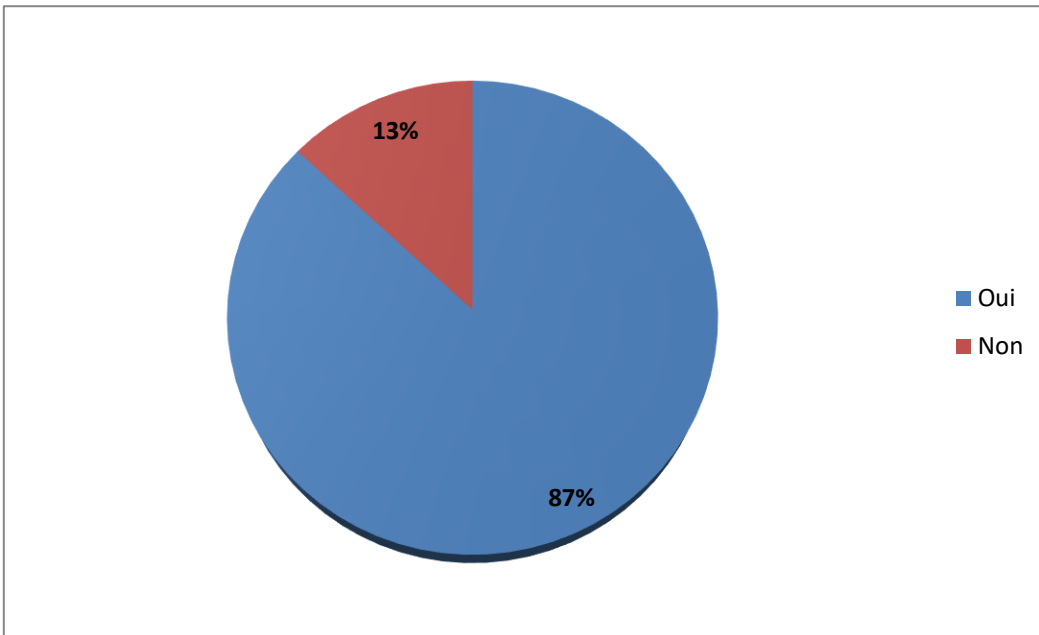
Tout le monde affirme que consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production. Donc la consigne est un moyen d'aider l'élève dans la conduite de son apprentissage et de le guider pour le faire progresser plus rapidement et pour développer sa compétence à l'écrit.

Question N° 8 :

Est-ce que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Cette question a pour objectif de savoir est ce qu'une consigne n'est pas claire et précise conduit les apprenants à rédiger une mauvaise production - voici les résultats :

Résultats de nos informations		
Réponses	Oui	Non
Fréquence	27/31	04/31
	87%	13%
Echantillon de 31 personnes		



Commentaire :

Nous remarquons par rapport aux réponses des apprenants que plus de la moitié (87%) trouvent qu'une consigne implicite les empêche à rédiger une bonne production écrite et (13%) trouvent qu'une consigne implicite les empêche à rédiger une mauvaise production à cause de l'implicite et l'absence de la clarté.

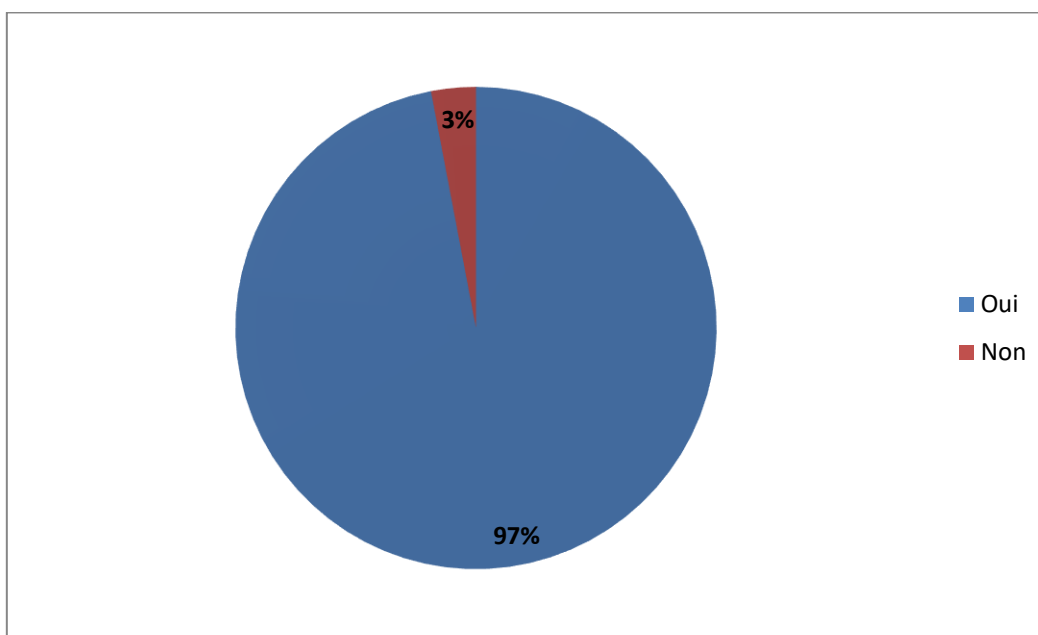
Donc, il faut formuler une consigne claire, précise ne contient pas des mots difficiles pour les élèves qui ne comprennent pas la consigne.

Question N° 09 :

Est-ce-que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Cette question a été posée afin de bien connaître l'opinion des apprenants envers leurs enseignants, est-ce-qu'ils font des efforts pour formuler une bonne consigne, et voici les résultats qu'on a aboutis :

Résultats de nos informations		
Réponses	Oui	Non
Fréquence	30/31	01/30
	97%	3%
Echantillon de 31 personnes		

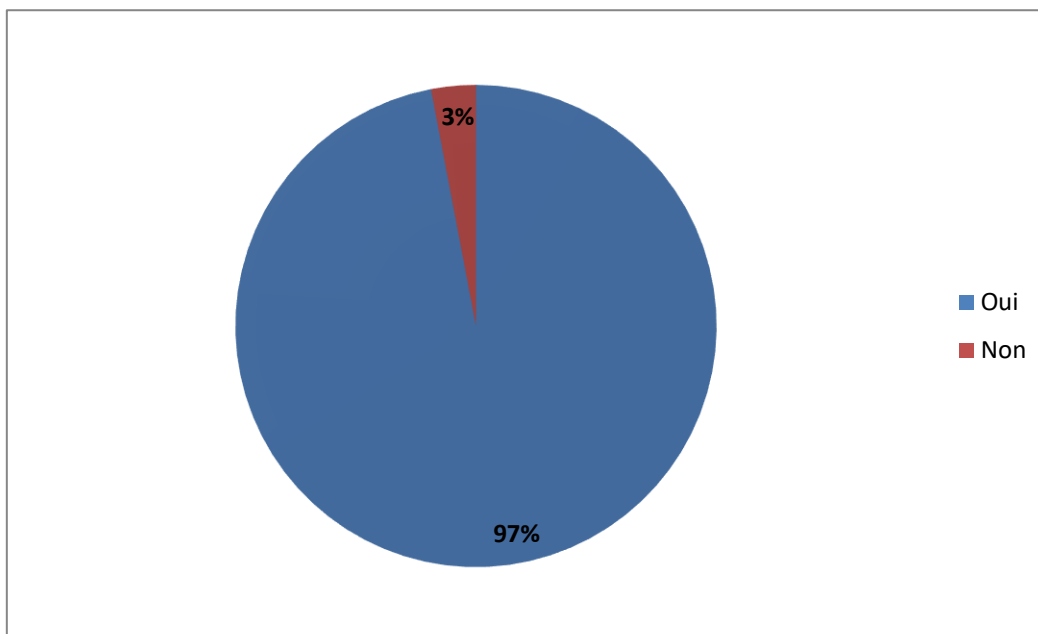


Commentaire :

Après avoir examiné les résultats, nous avons vu clairement qu'il y a (97%) affirment que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne, tandis qu'un élève c'est-à-dire : (3%) dis que les enseignants ne font pas l'effort pour formuler une consigne claire, il n'est pas satisfait de l'enseignant.

Question n°10 :Est-ce-que l'enseignant vous explique la consigne ?

Résultats de nos informations		
Réponses	Oui	Non
Fréquence	30/31	01/31
	97%	3%
Echantillon de 31 personnes		



Commentaire :

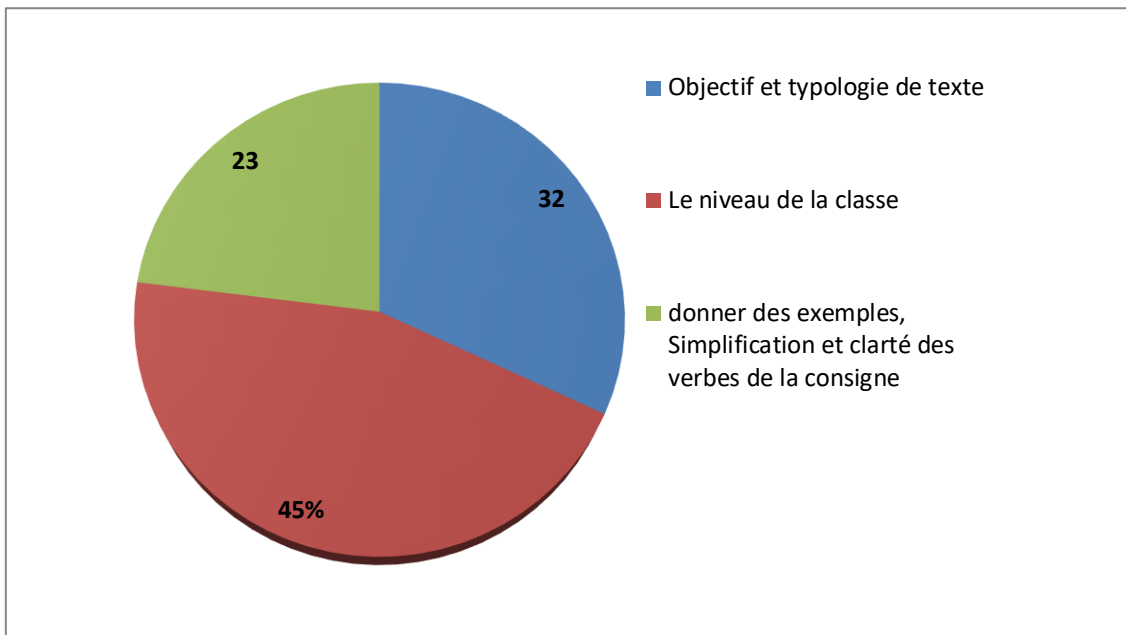
Ici la majorité ont répondu que son enseignant explique la consigne c'est-à-dire 97% et 3% qui ont répondu que son enseignant n'explique pas la consigne.

Question N° 11 :

Quelle sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la formulation de la consigne d'écriture ?

En posant cette question, nous voulons voir des réponses divergentes, chacun a sa propre opinion et proposition pour savoir l'enseignant doit prendre quoi en considération lors de la formulation de la consigne, les réponses sont les suivantes :

Résultats de nos informations			
Réponses	Objectif et typologie de texte	Le niveau de la classe	donner des exemples, Simplification et clarté des verbes de la consigne
Fréquence	10/31	14/31	07/31
	32%	45%	23%
Echantillon de 31 personnes			



Commentaire :

A l'instar des autres questions, cette fois-ci, les réponses étaient également divergentes d'un choix à un autre, il y a un groupe de (45%) pensent que l'enseignant doit prendre en considération Le niveau de la classe, d'autre (32%) pensent que l'enseignant doit prendre en considération l'objectif et typologie de texte.

Il y a d'autres aussi (23%) voient que l'enseignant prend : des exemples, simplification et clarté de la consigne pour réussir la tâche d'écriture.

Conclusion :

Notre analyse des résultats du questionnaire d'un corpus des apprenants de la 4^{ème} année moyenne, cette classe nous a permis de vérifier est-ce-que la consigne joue un rôle important lors de la production écrite et elle est un moyen efficace que va les aider à répondre

L'analyse par questionnaire nous a permis d'analyser si la compréhension de la consigne a un rapport avec l'amélioration de la production écrite. Les objectifs de nos résultats ont été atteints. Les réponses fournies par les enquêtés montrent- que la consigne présente des aspects positifs mais ils ont des soucis et beaucoup d'insuffisance.

Les résultats de notre expérience nous ont permis de dire qu'il faut donner beaucoup d'importance à la consigne d'écriture dans l'amélioration de la production écrite.

Nous avons réalisé au terme de toutes ces réponses le besoin absolu de repenser la pratique de la production écrite en classe du FLE.

Conclusion générale

Conclusion générale :

Afin d'avoir une idée générale sur la consigne d'écriture et de connaître son rôle dans l'amélioration de la production écrite, nous avons réalisé ce modeste mémoire.

Grâce à ce travail, nous avons visé à montrer dans la première partie la définition de la production écrite. Tout d'abord, nous avons jeté la lumière sur la production écrite en français langue étrangère. Ensuite nous avons tenté de citer les différents modèles de la production écrite. Puis les difficultés en production écrite rencontrées par les étudiants et les erreurs dans la production écrite. En ce qui concerne la consigne, nous avons donné des définitions de la consigne, et nous avons donné un coup d'œil sur l'importance de la consigne et ses différents types.

Au suivant, nous avons signalé la compréhension de la consigne et les difficultés de la compréhension de la consigne. De plus nous avons parlé sur la spécificité de la tâche scolaire pour connaître exactement pourquoi les apprenants n'arrivent pas à comprendre la consigne ce qu'il conduit à ne pas organiser un bon texte.

Dans la deuxième partie, nous avons parlé sur notre public et ses caractéristiques, puis nous avons décrit notre enquête et nous avons parlé sur notre échantillon. Dans le dernier chapitre, nous l'avons consacré au questionnaire, l'objectif de cette rubrique était de donner l'occasion aux apprenants pour exprimer ou le problème se pose et leurs opinions en toute liberté.

Notre travail nous a permis de confirmer approximativement l'hypothèse que nous avons formulée dans l'introduction.

L'hypothèse c'était que la consigne est une carte route que l'apprenant doit suivre pour produire un texte et son rôle c'est orienter, diriger et guider les apprenants pour rédiger une bonne production écrite, sa production sera bien cadrée c'est-à-dire il va respecter le sujet et le type de texte.

Le but n'est pas que les apprenants deviennent tous des écrivains, qu'ils maîtrisent suffisamment l'écriture pour traduire leurs pensées au plus juste et qu'ils soient capables de les développer quelle que soit la discipline.

Enfin, si le français accorde une place privilège à l'écriture il n'en demeure pas moins que c'est un domaine qui concerne toutes les disciplines. Cette première expérience nous a d'ailleurs prouvé que plus les enseignants sont exigeants avec les apprenants, plus ils font d'efforts, plus ils progressent.

Références bibliographiques

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J-M(1990) : éléments linguistique générale, mardaga.
- ALARCON, Magdalena Hernandez, « *Proposition insctructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz* », colleccion pedagógica universitaria 36, juillet- décembre 2001, p.4.
- BOUCHARD, Robert, *Texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte*, in L-e Français dans le monde, p.160.
- Conseil de l'Europe, cadre européen de référence pour les langues. Strasbourg : Didier, 2005, P.93.
- CUQ, Jean pierre, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, Clé international, 2003, pp 78,79.
- DE VECCHI, Gérard « *Aider les élèves à apprendre* ». Ed. Hachette/Education.2000 p.188-195.
- RAYNAL Françoise & RIEUNIER Alain. Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. ESF éditeur.1997
- ESCORCIA, Dyanne, *Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant, THESE pour obtenir le grade de Docteur de l'université Paris Sciences de l'éducation Ecole doctorale « Connaissances, culture, modélisation »*, Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589), le 21 juin 2007. P : 99.
- METTOUDI, Chantal/ YAÏCHE, Alain, « *Travailler avec méthode, l'aide méthodologique* », Hachette éducation, 1996, L'école au quotidien.p.22
- MEIRIEU, P. (1993). « *Apprendre, oui mais comment ?* » Pédagogies, ESF éditeur, Paris, p.183.
- Olive et all, « *Effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte. Effet et l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances* », 1997, P.72.

- ROBERT, Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition 2008, p.76.
- ANDRE Petitjean, 2001, « *les textes de consignes* », in pratiques, n=111-112, p.p.115-129
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, « *Comprendre les énoncés et les consignes* », CRDP, Amiens, 1999, Cahiers Pédagogiques. P.18.43-45.

Sitographie :

<http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/a/dda/d014.htm>.

http://www.ccdmd.qc.ca/media/lect_4_4-01Lecture.pdf

<http://www.enseignons.be/upload/fondamental/Francais/Savoir-lire-des-consignes.doc>

<http://www.ciep.fr/bibil/2006/janvier/formation.htm>

http://cravie.ac-strasbourg.fr/CD_clin/Referentiel/fiche4module2.pdf

<http://icp.ge.ch/copad/enseignements/assistance-pedagogique/lire%20et%20comprendre%20les%20consignes>

Les dictionnaires :

Larousse, *60000 mots, définitions et exemples*.2010

Annexe

Questionnaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne

Sexe : féminin masculin

Age :15.....

Niveau : 4^{AM}

Question 1 : Aimez-vous le français ? Oui Non

Question 2 : Aimez-vous écrire en français ? Oui Non

Question n° 3 :-Rencontrez-vous des difficultés lors de la production écrite ? Oui Non

Si oui : qu'elles sont les difficultés rencontrez-vous lors de la production ? a- compréhension

b- Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organisez vos idées

c- Autre :

Question n° 4 :Est-ce-que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Oui Non

Question n° 5 : Est-ce-que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et lisible ? Oui Non

Question n° 6 :

La relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

Oui Non

Question n° 7 : Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ? Oui Non

Question n° 8 :

- Est-ce-que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Oui Non

Question n° 9 :

a-Est-ce-que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Oui Non

Question n° 10 :-Est-ce-que l'enseignant vous explique la consigne ? Oui Non

Question n° 11 : Quelles sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la formulation de la consigne d'écriture ?

le ponctif et la typologie

Questionnaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne

Sexe : féminin masculin

Age : ...15.....

Niveau : ...4.A.m

Question 1 : Aimez-vous le français ? Oui Non

Question 2 : Aimez-vous écrire en français ? Oui Non

Question n° 3 :-Rencontrez-vous des difficultés lors de la production écrite ? Oui Non

Si oui : quelles sont les difficultés rencontrez-vous lors de la production ? a- compréhension

b- Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organisez vos idées

c-Autres :

Question n° 4 :Est-ce-que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Oui Non

Question n° 5 : Est-ce-que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et lisible ? Oui Non

Question n° 6 :

La relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

Oui Non

Question n° 7 : Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ? Oui Non

Question n° 8 :

- Est-ce-que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Oui Non

Question n° 9 :

a-Est-ce-que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Oui Non

Question n°10 :-Est-ce-que l'enseignant vous explique la consigne ? Oui Non

Question n° 11 : Quelles sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la formulation de la consigne d'écriture ?

Donner des exemples, simplifier les verbes de la consigne

Questionnaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne

Sexe : féminin masculin

Age : ... 15 ans Niveau : ... 4^{ème} année

Question 1 : Aimez-vous le français ? Oui Non

Question 2 : Aimez-vous écrire en français ? Oui Non

Question n° 3 : Rencontrez-vous des difficultés lors de la production écrite ? Oui Non

Si oui : quelles sont les difficultés rencontrées lors de la production ? a- compréhension

b- Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organiser vos idées

c- Autre :

Question n° 4 : Est-ce que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Oui Non

Question n° 5 : Est-ce que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et lisible ? Oui Non

Question n° 6 :

La relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

Oui Non

Question n° 7 : Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ? Oui Non

Question n° 8 :

- Est-ce que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Oui Non

Question n° 9 :

a- Est-ce que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Oui Non

Question n° 10 : Est-ce que l'enseignant vous explique la consigne ? Oui Non

Question n° 11 : Quelles sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la formulation de la consigne d'écriture ?

l'aspectif et le typographique de texte

Questionnaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne

Sexe : féminin masculin

Age : ...15 ans... Niveau : ...4^{AM}...

Question 1 : Aimez-vous le français ? Oui Non

Question 2 : Aimez-vous écrire en français ? Oui Non

Question n° 3 :-Rencontrez-vous des difficultés lors de la production écrite ? Oui Non

Si oui : qu'elles sont les difficultés rencontrez-vous lors de la production ? a- compréhension

b- Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organisez vos idées

c- Autre :

Question n° 4 :Est-ce-que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Oui Non

Question n° 5 : Est-ce-que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et lisible ? Oui Non

Question n° 6 :

La relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

Oui Non

Question n° 7 : Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ? Oui Non

Question n° 8 :

- Est-ce-que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Oui Non

Question n° 9 :

a-Est-ce-que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Oui Non

Question n°10 :-Est-ce-que l'enseignant vous explique la consigne ? Oui Non

Question n° 11 : Quelles sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la formulation de la consigne d'écriture ?

L'objectif et la typologie

Questionnaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne

Sexe : féminin

masculin

Age : *17 Ans*

Niveau : *4*

Question 1 : Aimez-vous le français ? Oui

Non

Question 2 : Aimez-vous écrire en français ? Oui

Non

Question n° 3 : Rencontrez-vous des difficultés lors de la production écrite ? Oui

Non

Si oui : quelles sont les difficultés rencontrées lors de la production ? a- compréhension

b- Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organiser vos idées

c- Autre :

Question n° 4 : Est-ce que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Oui Non

Question n° 5 : Est-ce que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et lisible ? Oui

Non

Question n° 6 :

La relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

Oui Non

Question n° 7 : Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ? Oui

Non

Question n° 8 :

- Est-ce que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Oui Non

Question n° 9 :

a- Est-ce que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Oui Non

Question n° 10 : Est-ce que l'enseignant vous explique la consigne ? Oui

Non

Question n° 11 : Quelles sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la formulation de la consigne d'écriture ?

le milieu de la classe

Questionnaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne

Sexe : féminin masculin

Age : 15 ans Niveau : 4^{ème}

Question 1 : Aimez-vous le français ? Oui Non

Question 2 : Aimez-vous écrire en français ? Oui Non

Question n° 3 : Rencontrez-vous des difficultés lors de la production écrite ? Oui Non

Si oui : quelles sont les difficultés rencontrées lors de la production ? a- compréhension

b- Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organiser vos idées

c- Autre :

Question n° 4 : Est-ce que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Oui Non

Question n° 5 : Est-ce que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et lisible ? Oui Non

Question n° 6 :

La relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

Oui Non

Question n° 7 : Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ? Oui Non

Question n° 8 :

- Est-ce que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Oui Non

Question n° 9 :

a- Est-ce que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Oui Non

Question n° 10 : Est-ce que l'enseignant vous explique la consigne ? Oui Non

Question n° 11 : Quelles sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la formulation de la consigne d'écriture ?

le Niveau de la classe

Questionnaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne

Sexe : féminin

masculin

Age : ... 16 ...

Niveau : L.F.A.M.

Question 1 : Aimez-vous le français ? Oui Non

Question 2 : Aimez-vous écrire en français ? Oui Non

Question n° 3 : Rencontrez-vous des difficultés lors de la production écrite ? Oui Non

Si oui : quelles sont les difficultés rencontrées lors de la production ? a- compréhension

b- Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organiser vos idées

c- Autre :

Question n° 4 : Est-ce que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Oui Non

Question n° 5 : Est-ce que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et lisible ? Oui Non

Question n° 6 :

La relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

Oui Non

Question n° 7 : Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ? Oui Non

Question n° 8 :

- Est-ce que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Oui Non

Question n° 9 :

a- Est-ce que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Oui Non

Question n° 10 : Est-ce que l'enseignant vous explique la consigne ? Oui Non

Question n° 11 : Quelles sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la formulation de la consigne d'écriture ?

le Niveau de la classe

Questionnaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne

Sexe : féminin

masculin

Age : 15 ans

Niveau : 4^{ème}

Question 1 : Aimez-vous le français ? Oui

Non

Question 2 : Aimez-vous écrire en français ? Oui

Non

Question n° 3 : Rencontrez-vous des difficultés lors de la production écrite ? Oui Non

Si oui : quelles sont les difficultés rencontrées lors de la production ? a- compréhension

b- Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organiser vos idées

c- Autre :

Question n° 4 : Est-ce que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Oui

Non

Question n° 5 : Est-ce que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et lisible ? Oui

Non

Question n° 6 :

La relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

Oui

Non

Question n° 7 : Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ? Oui

Non

Question n° 8 :

- Est-ce que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Oui

Non

Question n° 9 :

a- Est-ce que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Oui

Non

Question n° 10 : Est-ce que l'enseignant vous explique la consigne ? Oui

Non

Question n° 11 : Quelles sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la formulation de la consigne d'écriture ?

le niveau de la classe

Questionnaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne

Sexe : féminin masculin

Age : 15 ans Niveau : 4^{AM}

Question 1 : Aimez-vous le français ? Oui Non

Question 2 : Aimez-vous écrire en français ? Oui Non

Question n° 3 : Rencontrez-vous des difficultés lors de la production écrite ? Oui Non

Si oui : quelles sont les difficultés rencontrées lors de la production ? a- compréhension

b- Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organiser vos idées

c- Autre :

Question n° 4 : Est-ce que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Oui Non

Question n° 5 : Est-ce que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et lisible ? Oui Non

Question n° 6 :

La relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

Oui Non

Question n° 7 : Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ? Oui Non

Question n° 8 :

- Est-ce que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Oui Non

Question n° 9 :

a- Est-ce que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Oui Non

Question n° 10 : Est-ce que l'enseignant vous explique la consigne ? Oui Non

Question n° 11 : Quelles sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la

formulation de la consigne d'écriture ?
l'objectif et la typologie du text

Questionnaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne

Sexe : féminin masculin

Age : *14 ans*

Niveau : *4^{ème}*

Question 1 : Aimez-vous le français ? Oui Non

Question 2 : Aimez-vous écrire en français ? Oui Non

Question n° 3 :-Rencontrez-vous des difficultés lors de la production écrite ? Oui Non

Si oui : qu'elles sont les difficultés rencontrez-vous lors de la production ? a- compréhension

b- Vous comprenez le sujet mais vous ne savez pas comment organisez vos idées

c- Autre : */*

Question n° 4 :Est-ce-que lors de vos productions, vous comprenez la consigne ?

Oui Non

Question n° 5 : Est-ce-que vous comprenez la consigne d'écriture, mais vous ne savez pas comment organiser vos idées d'une manière claire et lisible ? Oui Non

Question n° 6 :

La relecture de la consigne plusieurs fois vous aide à réussir votre tâche d'écriture ?

Oui Non

Question n° 7 : Pensez-vous que la consigne joue un rôle important pour réaliser une bonne production ? Oui Non

Question n° 8 :

- Est-ce-que une consigne implicite vous empêche à rédiger une bonne production ?

Oui Non

Question n° 9 :

a-Est-ce-que l'enseignant fait des efforts pour formuler une bonne consigne ?

Oui Non

Question n°10 :-Est-ce-que l'enseignant vous explique la consigne ? Oui Non

Question n° 11 : Quelles sont les critères que l'enseignant prend en considération lors de la formulation de la consigne d'écriture ?

Le objectif et La typologie de texte