

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université 8 Mai 1945 Guelma



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de la Langue Française

MEMOIRE
EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MASTER ACADEMIQUE

Domaine : Littérature et langues étrangères **Filière** : Langue française
Spécialité : *Didactique et langues appliquées*

Elaboré par

Dirigé par

M. SAYAD KAMEL

Intitulé

La consigne en production écrite :
Un moment fort et central dans l'apprentissage de l'écrit .Cas des
apprenants de 4^{ème} année.

Soutenu le :

Devant le Jury composé de :

Mme

MAA

Univ 8 mai 1945 Président

Mme

MAA

Univ 8 mai 1945 Encadreur

Mme

MAA

Univ 8 mai 1945 Examinatrice

Année universitaire : 2019/2020

Dédicace

Tout simplement, nous dédions ce mémoire à nos très chers parents pour leur affection, leur attention, et leurs sacrifices. Avec toute notre reconnaissance et l'expression de notre profond respect.

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde et sincère gratitude à notre enseignant et directeur de recherche, **Dr Kamel Sayad**, pour nous avoir donné l'opportunité de réaliser ce projet de mémoire et fourni des conseils précieux tout au long de cette recherche. Son dynamisme, sa vision, sa sincérité et sa motivation qui nous ont profondément inspiré. Ce fut un grand privilège et un honneur d'étudier et de travailler sous sa direction.

Nous tenons à remercier tous nos professeurs qui nous ont enseigné depuis la première jusqu'à la dernière année.

Nos remerciements particuliers sont adressés aux membres du jury d'avoir accepté d'assister à la présentation de ce mémoire et de l'évaluer.

Enfin, nos remerciements vont à toutes les personnes qui nous ont soutenu pour mener à bien ce travail de recherche directement ou indirectement, et plus précisément la tante de Belkacem pour son aide précieuse et ses conseils judicieux, sans oublier également nos frères et sœurs ainsi que notre ami Aymen et nos amies Khouloud, Dhikra et Rania.

Table des matières

Introduction Générale.....	1
Chapitre 1 : La problématique de l'écrit ou les avatars de la production écrite	5
1. Qu'est-ce que l'écrit ?	6
2. La dialectique lecture/écriture	7
2.1. Quelques considérations abstraites	7
2.2. Quelques considérations pratiques : le rapport compréhension de l'écrit / production écrite	9
3. La préparation de l'écrit et à l'écrit	10
4. La production écrite dans une situation formelle de classe.....	11
4.1. La production écrite au sein du processus d'apprentissage	12
5. L'écrit : une pratique progressive : un traitement progressif de la complexité.....	14
CHAPITRE 2 : La consigne : quelques notions fondamentales	18
1. Définitions et acceptions du vocable « consigne ».....	19
2. La consigne au cœur de la classe du FLE	20
3. Rôle et enjeux de la consigne	22
4. La typologie des consignes	24
4.1. La forme	25
4.2. Le fond.....	26
5. La reformulation de la consigne	26
6. La consigne au cœur de la motivation et de la pédagogie différenciée.....	27
7. La consigne en production écrite	29
7.1. En aval	29
7.2. En amont.....	30
CHAPITRE 3 : Volet pratique : choix méthodologiques	34
1. Choix méthodologiques :	35
2. Participants	36
3. Les enquêtés et leur profil	36
4. Interaction enquêteurs/enquêtés	37
4.1. Analyse des réponses des P.E.M	37
4.2. Interprétation des réponses des P.E.M.....	39
4.3. Synthèses des réponses des P.E.M	39
5. Questionnaires restreints sous forme de tableaux :	40
6. Questionnaire à échantillon élargi sous forme de diagramme à secteurs.....	43
6.1. Diagrammes représentant les pourcentages obtenus avec les enseignants.....	43

6.2. Diagramme représentant les pourcentages relevés auprès des apprenants.....	52
6.3. Synthèse :.....	61
Conclusion Générale	62
Références Bibliographiques	62
Bibliographie.....	69

Résumé

Notre mémoire tente de cerner, d'expliquer et d'analyser théoriquement et pratiquement une problématique cruciale dans l'enseignement/apprentissage du FLE : il s'agit en l'occurrence de la formulation de la consigne en général et particulièrement en production écrite.

La production écrite a fait couler beaucoup d'encre en matière de didactique de l'écrit, elle a fait l'objet de réflexions, de recherches, de journées de formation mais le problème de l'écrit reste posé pour l'apprenant en général.

Malgré les méthodes et techniques préconisées pour l'amélioration de la production écrite, en dépit des consignes claires et bien formulées, les partenaires de l'éducation et les professeurs remarquent encore les difficultés des élèves face aux sujets d'expression écrite que ce soit dans les devoirs, les compositions et même les examens du BEM.

Notre mémoire, de son côté, essaie de reposer encore la problématique de l'écrit et de la consigne en vue de participer modestement à la construction du savoir en matière de didactique du FLE.

Le travail contient une partie théorique et une partie pratique, cette dernière a été élaborée à partir de questionnaires sous forme de tableaux et de diagrammes quantitatifs. En dernier ressort, on a remarqué que la partie théorique et la partie pratique coïncident.

Mots clés :

Situation d'écrit, production écrite, consignes générales, consignes spécifiques, questionnaires et entretien, diagrammes quantitatifs.

Abstract

Our dissertation attempts to identify, explain and analyze theoretically and practically a crucial research problem in the teaching/learning of WRT: In this case, it concerns: the formulation of rules in general and particularly in written production.

Much has been written about written production in terms of the didactics of the written word. It has been the subject of reflection, research, and training days, but the problem of the written word is still an issue for the learner in general.

Despite the recommended methods and techniques to improve written production, and in addition to the given clear and well formulated rules, the education partners and teachers still notice the difficulties of students with regard to written expression, whether in homework, compositions or even BEM exams.

As for our dissertation, it tries to raise again the issue of writing and rules in order to participate modestly in the construction of knowledge in the field of WRL didactics.

The work contains a theoretical part and a practical part. The latter was elaborated from questionnaires in the form of tables and quantitative diagrams. Ultimately, it was noted that the theoretical and practical parts go hand in hand.

Keywords:

Writing situation, written production, general rules, specific rules, questionnaires and interview, quantitative diagrams.

المخلص :

تحاول مذكرتنا تحديد، شرح وتحليل إشكالية تعليم / تعلم الفرنسية كلغة اجنبية بطرق نظرية و علمية. و هذا بصياغة التعليمات بشكل عام وبشكل خاص تعليمات الإنتاج الكتابي. وكان هذا الاخير قد اسال الكثير من الحبر في مادة تعليمية الكتابة فقد كان موضوعاً للتفكير والبحث والتكوين لكن مشكلة الكتابة لا تزال مطروحة الى اليوم للتلميذ بشكل عام.

على الرغم من الأساليب والتقنيات الموصى بها لتحسين الإنتاج الكتابي، بالإضافة الى التعليمات الواضحة والمصاغة جيداً، لا يزال شركاء التعليم الاساتذة يلاحظون صعوبات التلاميذ في مواضيع التعبير الكتابي سواء في الواجبات المنزلية، الاختبارات وحتى امتحانات شهادة التعليم المتوسط.

تحاول مذكرتنا من جانبها إعادة النظر في مسألة الكتابة والتعليم من أجل المشاركة في بناء المعرفة في مجال تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

عملنا منقسم الى جزئين، جزء نظري واخر تطبيقي، وقد تم تطوير الأخير من استبيانات على شكل جداول ومخططات عديدة. في الاخير، لوحظ أن الجزء النظري والجزء التطبيقي يتوافقان.

الكلمات المفتاحية:

وضعية الكتابة، الانتاج الكتابي، تعليمات عامة، تعليمات خاصة، مقابلة واستبيانات، مخططات عديدة.

Introduction

Générale

Tout le monde le sait, que ce soit les didacticiens ou les praticiens de la classe, tous les partenaires de l'éducation savent que l'apprenant algérien d'une manière générale et le collégien d'une manière particulière est confronté au problème de l'écrit. En Algérie par exemple, d'un côté, des séminaires ont été organisés à plusieurs reprises, les spécialistes algériens en didactique ont proposé des solutions, la didactique du FLE n'a pas cessé ses recherches, les professeurs se rencontrent sans arrêt pour des coordinations mais avec tout cet arsenal pédagogique et didactique, le problème de l'écrit se pose toujours.

D'un autre côté des approches nouvelles sont venues pour aider l'élève dans ses activités écrites, des approches comme l'approche communicative et l'approche par les compétences ont été utilisées et pratiquées depuis l'avènement des réformes éducatives de 2000 jusqu'à nos jours. Mais le problème persiste chez la plupart des étudiants des trois cycles, que ce soit en fin de projet, que ce soit dans les devoirs ou compositions et même au baccalauréat¹.

Les causes de cette problématique de la production écrite sont nombreuses, nous allons voir dans cette modeste recherche, l'une d'elle en l'occurrence la problématique de la « consigne » en général et la consigne en production écrite en particulier. En effet, la formulation de la consigne est déterminante dans la réussite ou l'échec en production écrite.

La consigne n'est pas un vain mot, elle est le levier de l'apprentissage, elle tient compte des appuis et des aboutissants de l'apprentissage, elle est un critère de réussite incontournable lorsqu'elle est bien précise et bien formulée. En plus, la consigne n'est pas isolée du processus d'apprentissage, au contraire, elle est partie intégrante de toute l'unité ou projet didactique ou comme dans notre cas du projet d'écriture.

De nombreux travaux inhérents à la problématique de la consigne ont été fait, mais les soucis scripturaux persistent, de ce fait, il faut continuer à réfléchir et à creuser dans ce sens et cela dans le but d'aider les élèves à pouvoir perfectionner la production écrite.

En fait, nous avons choisi ce thème à savoir « la consigne en production écrite » pour plusieurs raisons : d'abord parce que le sujet est pertinent et fait partie de la communication professeur/apprenant or la communication est une chose extrêmement importante dans les relations humaines, pédagogiques et didactiques, ensuite c'est pour participer et apporter

¹ Note : vers les années 2008/2009, le ministère de l'éducation a remplacé le résumé du texte par le compte rendu du texte, étant donné que le premier s'est avéré difficile pour les candidats dont la plupart échouent dans ce type d'activité.

notre contribution dans ce domaine, enfin à l'instar des travaux faits dans ce domaine, c'est pour insister auprès du public/enseignant sur l'importance cruciale de la consigne et ainsi améliorer la production écrite de l'apprenant.

Notre objectif est donc triple, d'un côté, nous commencerons d'abord dans le premier chapitre par rappeler la problématique de l'écrit avec toutes les conséquences et les avatars qui en découlent sur le plan psycholinguistique et sur le plan pratique, ensuite nous essayerons d'étayer et de rappeler certaines notions relatives à la consigne et enfin, nous tenterons de les appuyer par une observation concrète de classe et par des questionnaires auprès de quatre PEM anciens dans la profession.

Notre démarche est donc déductive car il s'agit de passer du général au particulier c'est-à-dire de la problématique de la production écrite en général à la consigne en production écrite en particulier.

Ainsi la partie théorique et la partie pratique seront concomitantes.

Pour ce faire, nous posons directement notre problématique :

De nombreuses méthodes et approches ont été utilisées en didactique du FLE en général et en production écrite en particulier, l'approche communicative, l'approche par les compétences centrée sur l'élève, l'approche béhavioriste, l'approche cognitiviste etc. mais l'un des critères les plus importants de la réussite en production écrite réside dans la « consigne ». Alors quelques questions cruciales se posent : quelles sont les conséquences intellectuelles, émotionnelles, pratiques et psychologiques de la consigne lorsqu'elle est bien formulée ou lorsqu'elle est mal formulée ? La consigne est-elle isolée du processus d'apprentissage ou fait-elle partie du projet dans sa globalité ? Est-elle un critère de réussite ?

Ceci nous mène à émettre des hypothèses de travail :

Hypothèses 1 : Lorsque la consigne est mal posée ou plurivoque, elle pourrait perturber l'élève qui pourrait échouer en production écrite.

Hypothèse 3 : Lorsque la consigne est bien formulée et précise, elle pourrait mener à la réussite de l'élève en général à l'écrit.

Enfin pour mener à bien notre réflexion et notre enquête, nous proposons un plan méthodologique de travail que nous avons décomposé en trois grands chapitres, dans le premier nous aborderons la problématique de l'écrit ou les avatars de la production écrite puis nous

parlerons de la consigne dans le deuxième chapitre, enfin nous terminerons par le volet pratique.

Chapitre 1 :

La problématique de l'écrit ou les avatars de la production écrite

Introduction

En situation d'enseignement/apprentissage du FLE en général, le problème de la production écrite reste posé crument. Tous les partenaires de l'éducation et spécialement les professeurs sont conscients du problème ainsi que leurs élèves qui sont confrontés à cet obstacle majeur malgré les nombreuses techniques et approches utilisées en classe par leurs enseignants. En revanche, la didactique du FLE et la didactique de l'écrit sont toujours en marche et cherchent encore des solutions à cette problématique, l'une des techniques efficaces parmi tant d'autres réside dans la consigne, sa formulation, son exactitude et sa pertinence. Mais avant d'entamer cette question cruciale relative à notre sujet, nous allons rappeler quelques notions inhérentes à la didactique de l'écrit en général et à la production écrite en particulier.

1. Qu'est-ce que l'écrit ?

C'est un domaine très ample et qui existe depuis les civilisations anciennes. Actuellement, c'est une pratique valorisée dans notre société, elle peut être un moyen de loisir pour les uns et être utilitaire pour les autres comme par exemple dans les correspondances administratives, l'écriture s'inscrit aussi dans une perspective de didactique, en tout cas, elle est devenue une pratique scolaire puis sociale à part entière.

La citation suivante de Christine Barré De Miniac à propos de l'écriture nous éclaire un peu plus : « *moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière... C'est d'une certaine manière se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* »². Comme il est remarquable à partir de cette observation, l'apprenant aussi est appelé à s'exprimer et à dire ses émotions, ses sentiments ses points de vue etc.

Par ailleurs, l'écriture s'inscrit dans un domaine plus vaste qu'est la communication, or la communication est une valeur essentielle et vitale dans la vie et dans les relations des hommes, car on ne peut pas ne pas communiquer pour reprendre une expression de l'équipe de l'université de Palo Alto en Californie³.

De notre côté, nous pouvons dire que l'écriture est d'abord un moyen d'expression de soi mais elle peut aussi et surtout s'adresser au lecteur ou à l'interlocuteur , dans ce cas, on

² Jean pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, 2003

³ In : la logique de la communication – Watslawick – université de Palo Alto /Californie

écrit pour communiquer une idée, pour informer, pour convaincre, pour raconter, pour dénoncer etc. et on peut aussi écrire des lettres épistolaires ou écrire à des fins utilitaires comme par exemple les correspondances administratives ou juridiques. C'est pour toutes ces raisons que nous devons en classe multiplier les enseignements communicatifs oraux et écrits selon l'expression de H.G.Widdowson.

À partir de toutes ces définitions, il en ressort que cette activité d'écriture est incontournable c'est pourquoi tous les enseignants de tout bord doivent la pratiquer continuellement à l'école et à tous les niveaux scolaires (depuis l'école primaire jusqu'à l'université). Ainsi, progressivement et petit à petit, on développera cette capacité qui deviendra progressivement une compétence. Plus tard, l'élève devenu citoyen, pourra écrire à sa guise un nombre considérable de messages (notes, énoncés, article journalistiques, nouvelles, mémoires, lettres administratives, rapports d'étude, comptes rendus etc.), il pourra aussi être utile à la société et participer dans la vie active par cette compétence graphique. De l'apprentissage scolaire, l'élève passera à l'utilité sociale et pourra agir devant un grand nombre de situations de communications écrites, ces situations de communication apparaissent à tous les niveaux socioprofessionnels.

2. La dialectique lecture/écriture

2.1. Quelques considérations abstraites

Les didacticiens et les cognitivistes ont montré qu'il y a une dialectique ou un rapport étroit entre ces deux opérations : entre l'écriture et la lecture. Les quatre opérations suivantes à savoir l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture entretiennent entre elles des rapports étroits de complémentarité. En effet, les récentes recherches en cognition et en métacognition ont prouvé que l'écriture ou l'expression écrite entretient des relations avec la lecture, autrement dit la lecture constitue le substrat ou le noyau de l'écriture, plus l'individu lit, plus il développe des capacités et des compétences en écriture. N'oublions pas que la main est le prolongement naturel du cerveau. Prenons l'exemple de deux individus qui sont des lecteurs potentiels, mais il se trouve que l'un des deux est non seulement un grand lecteur mais en plus de cela un véritable « écrivain » par opposition à l'autre qui n'écrit pas ou écrit rarement, il en ressort que celui qui lit et qui écrit est nettement plus compétent que celui qui lit et qui n'écrit pas.

Par ailleurs, le fait d'écrire constitue une sorte de reformulation des lectures qui ont été engrangé dans le temps, en écrivant, le scripteur fait appel à toutes ces connaissances

« lecturales » passées, il reconstruit en quelque sorte d'autres textes, d'autres idées, d'autres prolongements écrits, c'est ce que les sémioticiens et les narratologues comme Gérard Genette appellent l'intertextualité qui est une forme de réécriture. L'écriture ne vient donc pas du néant, mais elle vient des lectures précédentes, des acquis intrinsèques emmagasinés au fil du temps.

En situation d'enseignement/apprentissage, il a été suggéré que les représentations (conceptions) des élèves concernant les relations écriture- lecture peuvent influencer positivement ou négativement leurs capacités. Certaines études révèlent que l'ensemble des élèves sont fortement en accord avec l'idée que lire aide à écrire, mais peu en accord avec l'idée qu'écrire aide à lire. Cette représentation accentuant les bienfaits de la lecture sur l'écriture. Cela s'explique selon « nous »⁴ par les discours que les élèves entendent à l'école et à la maison, par exemple, on dit souvent à ces derniers que, s'ils lisaient davantage, ils auraient moins de difficultés en écriture. On leur parle toutefois rarement des effets bénéfiques que l'écriture peut avoir sur la lecture. Le fait qu'à l'école les activités de lecture précèdent généralement celles de l'écriture peut également expliquer pourquoi les élèves ont plus de difficultés à percevoir l'influence positive du lire sur l'écrire.

Les effets de la lecture sur l'écriture les plus souvent rapportés par les élèves concernant le vocabulaire, les tournures de phrases, l'orthographe lexicale et les idées. Si les élèves perçoivent davantage ces éléments du lien lecture-écriture, ils pourront s'en sortir sur les deux plans. Il importe toutefois de souligner que la fréquence à laquelle les élèves disent porter attention à ces éléments en situation de lecture et les réutiliser en situation d'écriture est plutôt modérée.

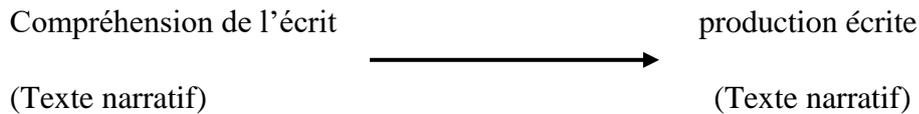
*« Ainsi, en dépit de leurs déclarations très positives concernant l'influence du lire sur l'écrire, il semble que les élèves n'établissent pas toujours des liens entre ces deux pratiques langagières lorsqu'ils sont en situation de compréhension et de production écrite ».*⁵

Au niveau pratique c'est-à-dire dans des situations d'enseignement/apprentissage du FLE, les activités de compréhension de l'écrit se répercutent en principe positivement sur la production écrite, c'est ce qui explique la typologie de textes utilisée par tous les professeurs en Algérie.

⁴ Jacinthe, Giguère. « Les relations entre la lecture et l'écriture : qu'en disent les élèves ? » <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2001/septembre/Gigu%E8re.htm>

⁵ Jacinthe Giguère : *IBID*

Comme l'indique l'axe temporel et séquentiel ci-dessous :



Entre ces deux grandes activités, il existe bien sûr tout un processus d'apprentissage appelé communément : séquences.

2.2. Quelques considérations pratiques : le rapport compréhension de l'écrit / production écrite

En principe, le projet d'écriture dépend des activités de compréhension de l'écrit (texte narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, exhortatif etc.) Généralement, la compréhension de l'écrit a ses propres objectifs et sa propre méthode de travail, mais elle est partie intégrante de tout le processus d'apprentissage (séquence- projet), c'est pour cela que la compréhension de l'écrit a un rapport avec la production écrite. On lit des textes en classe et on les comprend pour pouvoir réinvestir en fin de séquence ou en fin de projet tous les outils linguistiques et thématiques. Généralement, on écrit pour communiquer, pour prévoir, pour démontrer, pour mémoriser, pour transmettre pour faire prendre conscience, on écrit aussi dans des actes de langage c'est-à-dire pour agir sur autrui etc. Citons juste ces deux observations :

- Écrire pour communiquer :
 - « C'est-à-dire partager avec autrui des mots, des idées, des connaissances, des observations, des découvertes et de se faire comprendre. La communication écrite est plus exigeante que celle de l'oral. On dit facilement n'importe quoi, on écrit difficilement n'importe quoi. ⁶»
 - « Écrire c'est faire un choix de mots, de structures grammaticales et lexicales pour faire comprendre. C'est bâtir en élaborant des enchaînements logiques de causes à effets, de moyens à faits. C'est le langage et en particulier l'écrit, qui assure la construction du savoir. Le mot fait naître l'idée pour ensuite la matérialiser, la mettre en application. Il établit et illustre des faits, fournit des exemples ⁷».

Mais hélas, lorsque l'apprenant est seul face à un sujet d'expression écrite ou de production écrite ou d'une communication écrite quelconque, le problème se repose :

⁶ Ecknswiller, (1994), p.16

⁷ IBID

difficulté à écrire, absence d'aisance dans l'écriture, blocage psycholinguistique etc. on le voit bien, il s'agit d'une question d'autonomie.

C'est pour cette raison que la préparation à l'écrit s'avère d'un grand secours pour l'apprenant en situation d'enseignement/apprentissage du FLE. En fait, la production écrite en fin de séquence ou du projet demande une préparation, c'est ce que l'on appelle la préparation de l'écrit. Durant cette séance, faite sous forme de travaux dirigés, le professeur et ses apprenants élaborent des plans, proposent des mots, proposent des points de langue etc., d'une manière général, c'est un véritable chantier où les élèves écrivent, réécrivent, formulent, reformulent et ainsi de suite, cela leur permettra de préparer leur expression écrite. Mais hélas, lorsque l'apprenant est seul face à un sujet d'expression écrite ou de production écrite ou d'une communication écrite quelconque, le problème se repose : difficultés à écrire avec aisance.

3. La préparation de l'écrit et à l'écrit

Cette activité est une activité surtout et avant tout pratique, elle s'apparente aux travaux de groupe ou travaux en binôme. Elle se déroule sous forme de chantier où l'élève et le professeur montent des plans, proposent des méthodes, font des esquisses, proposent des boîtes à outils linguistiques, inscrivent des informations éparses sur le sujet etc.

C'est une activité laborieuse et collective, c'est un véritable laboratoire langagier selon l'expression du sémioticien et didacticien J. Peytard.

En un mot, il ne s'agit pas d'écrire un paragraphe ou un texte, il s'agit simplement de s'approprier déjà les matériaux (outils linguistiques) nécessaires à la production écrite. Cette activité est appelée aussi atelier d'écriture pendant laquelle les étudiants, guidés par l'enseignant, s'exercent à esquisser et à établir des schémas globaux et représentatifs du texte à venir. Il faut noter que ce genre d'activité expérimentale est efficace au plus haut point car cela permet aux étudiants de pratiquer librement la langue et d'utiliser toutes les possibilités linguistiques de réemploi et variantes, même avec des erreurs car c'est grâce à ces erreurs que l'on apprend, c'est ce que les didacticiens appellent l'apprentissage par essai/erreur.

Il faut remarquer que cette activité pratique de groupe ne se fait pas d'une manière aléatoire, il existe des méthodes de travail et de préparation de l'écrit qui se présente ainsi :

- Transcription au tableau du sujet de production écrite et de la consigne
- Analyse de la situation problème

- Essai par premier jet
- Essai par deuxième jet évaluable⁸

Ces travaux pratiques qui se font collectivement ou par binôme constituent donc la préparation de l'écrit, la facilitation de l'apprentissage et le déblocage psycholinguistique.

Parallèlement à la préparation « de l'écrit », il existe une autre notion paronymique, c'est la préparation « à l'écrit » qui signifie une préparation psychologique pour réussir son projet d'écriture : il s'agit d'abord d'une implication de tous, de dédramatisation de l'erreur et de renforcements positifs, ainsi que de motivation et d'intérêts. À propos de cette préparation psychologique, nous pouvons citer le pédagogue Zetili qui souligne : « *la tâche essentielle de l'enseignant consiste, à mon sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice* »⁹.

En plus de cette préparation de l'écrit et à l'écrit en classe, il existe aussi d'autres opportunités qui permettent à l'apprenant d'écrite comme par exemple les activités décrochées c'est-à-dire écrire à la maison ou à la bibliothèque ou à partir des réseaux sociaux à titre d'entraînements et de manipulations.

Ce type d'écriture sur brouillon en dehors de la classe peut être vérifié lors des travaux de groupe où quelques élèves peuvent lire oralement leurs textes, ces réalisations s'inscrivent dans le continuum de l'apprentissage de l'écrit, ils ne sont pas évaluables mais peuvent être appréciés par des encouragements tels que c'est bien ! Ça va ! Continuez ! etc, ou par des ajouts de bons points en évaluation continue.

En somme, nous remarquons à la suite de H.G Widdowson que les occasions d'écriture sont nombreuses et multiples.

Il s'agit maintenant de voir la problématique de la production écrite dans une situation formelle de classe.

4. La production écrite dans une situation formelle de classe

On n'écrit pas pour rien, l'écriture n'est ni vaine, ni insignifiante, au contraire, la production écrite est un acte signifiant qui permet à l'écrivain (dans notre cas c'est l'apprenant) de s'exprimer, d'exprimer ses sentiments et ses sensations, de proposer son point

⁸ Note. Lors de la production écrite elle-même c'est-à-dire le projet d'écriture, la modèle d'expression reste le même (narratif par exemple) mais le thème change

⁹ Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français ...journals.openedition.org › multilinguales

de vue et ses idées, de défendre une thèse, enfin de communiquer avec les autres, pour les autres et pourquoi pas contre. L'écriture ou la production et expression écrite s'apprend, c'est une activité d'apprentissage qui passe par certaines étapes comme le premier jet ou essai sur brouillon, la réécriture, la reformulation et la post écriture. Pierre Martinez définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle comme suit « *Produire relève alors d'un plaisir et d'une technique.* ¹⁰ ». De même, J.R. Hayes et L.S. Flower conçoivent la production écrite comme étant « *Une activité mentale complexe de construction, de connaissances et de sens.* ¹¹ ». Aussi, Vigner considère que « *L'écriture est le résultat de l'analyse de communication, de l'organisation et du contrôle du processus de développement interne du texte* ¹² ».

Le terme commun à ces trois citations est donc le mot « technique », ainsi l'apprentissage n'est jamais aléatoire, il est le fruit de toute une démarche, de tout un procédé, c'est ce que les didacticiens appellent le savoir procédural.

4.1. La production écrite au sein du processus d'apprentissage

En classe, la production écrite n'est pas décloisonnée, elle fait partie de tout un processus d'apprentissage connu chez tous les partenaires de l'éducation et les professeurs sous le nom de projet didactique ou projet d'écriture.

Tous les professeurs l'appliquent, le projet didactique ou projet d'écriture est compartimentée en séquences, elles-mêmes divisées en activités comme par exemple au cycle moyen la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, l'expression orale, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, les travaux de groupe, la préparation à l'écrit, la production écrite et enfin le compte rendu de la production écrite. Toutes ces activités sont liées, complémentaires et forment un tout solidaire : par exemple quand on fait en lexique les verbes d'opinion c'est parce que ces outils linguistiques seront réinvestis dans la production écrite, donc ils ont une utilité pratique, ils ne sont pas faits au hasard.

Après au moins trois séquences d'apprentissage, on arrive donc à la préparation de l'écrit puis au projet d'écriture lui-même qui sera suivi du compte rendu de la production écrite.

¹⁰ MARTINEZ, Pierre, « la didactique des langues étrangères », Coll. Que sais-je ? Paris, 2002, p 99.

¹¹ DAVIN-CHANE, Fatima, des moyens d'enseignement du FLS au collège in www.yahoo.fr (consulté le 27/03/2013 à 15:30).

¹² VIGNER, G. (1982). *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: Clé international. P. 83.

Il ne faut pas oublier que parallèlement à ce projet d'écriture, il existe aussi de nombreuses occasions pour écriture des résumés, des contractions, des synthèses, des récapitulatifs, des réemplois et variantes qui constituent en quelques sortes des moments ponctuels d'exercices écrits. Dans ce cas précis, H. G. Widdowson¹³ parle de multiplication d'enseignements oraux et écrits.

En principe tout ce processus d'apprentissage c'est-à-dire les nombreuses séquences et toutes ces acquisitions linguistiques et techniques, toutes ces ressources pourraient faciliter la tâche à l'apprenant en situation d'écrit. Au moment opportun, face à un sujet de rédaction, l'apprenant pourrait mobiliser tous ces savoirs pour écrire, c'est ce que l'on appelle la situation d'intégration.

Les situations d'intégration sont nombreuses, l'apprenant a l'occasion d'écrire en prolongement écrit de n'importe quelle leçon, il peut écrire à la fin de chaque séquence, il peut écrire en fin de projet, il peut aussi s'initier à la maison ou à la bibliothèque pourvu qu'il soit motivé. Ce type d'activité écrite se pratique à travers une variété d'exercices : exercice ludique de réécriture, textes lacunaires, réemploi et variantes, jeux de lecture et d'écriture, constructions de paragraphes, énoncés transphrastiques, petits textes, passage de l'oral à l'écrit etc. il faut donc à chaque fois créer ce que l'on appelle communément des « situations de communications authentiques » au cours desquelles l'élève introduit ses acquis linguistiques et métalinguistiques. Par exemple, on utilisera la forme passive, non pas dans des phrases mais dans un « fait divers » de quelques lignes, il faut à chaque fois passer des exercices phrastiques à des exercices transphrastiques et ainsi sortir des structures figées. Enfin, il va aussi écrire en fin de projet, c'est ce qui est connu généralement par projet d'écriture ou modèle d'expression (écrire une narration, un récit de voyage, un fait divers, une argumentation etc.)

Par ailleurs, et pour paraphraser un travail qui a été fait¹⁴, dans le processus de l'écrit (expression ou production écrite), il existe un moyen didactique incontournable, c'est le cahier de brouillon qui permet à l'élève de pratiquer la langue en la manipulant, en répétant, en effaçant, en copiant, en recopiant, en formulant, en reformulant, en réécrivant, en paraphrasant etc. – ces pratiques continues et continuelles forment l'individu et lui permettent

¹³ Teaching Language as Communication (Oxford Applied Linguistics) by H.G. Widdowson (1978)

¹⁴ Note : un mémoire de Master sur le rôle du cahier de brouillon a été fait au département de Français en 2012

un déblocage psycholinguistique car la compétence est le savoir-faire sont le fruit de la pratique répétée de l'écriture. L'élève va agir par essai/erreur.

Au sujet du rôle du cahier de brouillon, de nombreux travaux ont été faits, nous allons juste citer celui du professeur spécialiste en didactique, Kadi Latifa qui souligne : « *l'utilité du brouillon semble faire l'unanimité chez les étudiants interrogés :selon eux c'est un espace/temps de réflexion qui assure au scripteur le recul nécessaire avant la copie au propre, c'est un lieu d'élaboration de la pensée et d'opérations mentales, un lieu d'organisation des idées et de fabrication du texte, une étape intermédiaire , un avant texte, le lieu du discours entre soi et soi*¹⁵ ».

En définitive, on remarque qu'avec les nouvelles méthodes issues des approches communicatives et de l'approche par les compétences, l'étudiant est à chaque fois en situation d'expression et de communication écrites, il a de nombreuses occasions pour s'exercer à l'écrit: il peut aller des expressions minimales (énoncés, paragraphes) jusqu'à des textes plus ou moins longs.

5. L'écrit : une pratique progressive : un traitement progressif de la complexité

Dans une situation d'enseignement/apprentissage du FLE, selon de nombreux didacticiens actuels, l'écriture (expression ou production écrite) s'apprend progressivement, en effet l'apprenant orienté par l'enseignant passe de simples paragraphes minimaux jusqu'à la production écrite de plusieurs lignes (15 à 20 lignes au BEM, 20 à 30 lignes au BAC), C'est donc une progression qui donne à l'élève la possibilité d'approcher la compétence par étapes. Ce procédé peut être représenté dans le tableau suivant :

¹⁵ In : Synergie revue n ? : chapitre : le Saliscrit

1. dictée de l'enseignant	2. • lire des textes • apprendre des textes par cœur • reconstituer des textes	3. • copier des textes • se familiariser avec le respect des contraintes graphiques (orthographe, ponctuation, majuscules)	4. • imiter des textes
5. • transposer un récit en images sous forme d'un récit écrit	6. • rétablir des textes- puzzles dans l'ordre conventionnel	7. • textes à compléter	8 Exercices de démultiplication
9. • convertir une liste de phrases nominales en un texte continu logico-causal dans une explication ou dans une suite de consignes)	10. • amplifier un texte, • apprendre à détailler une information,	11. • faire varier le destinataire	

Commentaire du tableau :

- la dictée (préparée ou directe) est une technique traditionnelle mais la didactique de l'écrit continue à l'appliquer actuellement vu son utilité et son impact sur le fait d'écrire et de s'entraîner à l'écriture. elle constitue un déblocage manuscrit et cognitif.
- la lecture des textes, nous l'avons déjà souligné, est très importante pour l'écrit car l'élève aura engrangé du sens, de la graphie et de la forme (cohérence). l'apprentissage par cœur de petits textes est aussi important dans la mesure où l'apprenant visualisera la forme et la structure. la reconstitution de texte est aussi utile car l'apprenant passera de la reconstitution orale à la reconstitution écrite, ce qui constitue aussi un entraînement au code écrit.
- le fait de copier des textes permet certainement à l'élève de mieux le mémoriser et de mieux retenir sa dimension graphique.

- imiter des textes est aussi une forme d'apprentissage par imitation et donc par mémorisation, ce type d'entraînement permet certainement de retenir la forme du texte, sa structure ou son modèle ainsi que sa graphie.
- le passage de l'image au texte, du schéma au texte, du plan au texte est aussi une activité de transposition intéressante et profitable pour l'entraînement à l'écrit et à la construction de petits textes.
- reconstruire des textes "puzzles" revient à dire retrouver la forme correcte du texte déconstruit. cela est profitable au niveau de l'apprentissage de la cohérence textuelle en fonction du sens.
- le passage des formes nominales (phrases nominales) aux formes verbales (phrases verbales) permet à l'élève de construire des phrases et de petits textes linéaires, progressifs, ponctués et articulés.
- les exercices de démultiplication sont des exercices où l'occasion est donnée à l'apprenant d'entamer des réemplois et variantes spécialement en matière de grammaire et de lexique.
- les textes lacunaires sont aussi des exercices motivants et utiles, ils permettent à l'apprenant de compléter les vides en faisant appel au sens.
- amplifier un texte veut dire l'enrichir et apporter des informations en plus, tout en gardant en tête le modèle textuel (narratif, explicatif, argumentatif etc.) C'est ce que l'on appelle communément l'extension ou l'expansion de phrases ou de textes (*par les relatives, par les compléments du nom, par les adjectifs qualificatifs etc.*)
- enfin, le dernier point du tableau c'est faire varier le destinataire, cette idée nous renvoie directement au tableau mnémotechnique : qui ? quoi ? quand ? et à qui ? c'est alors que le message change de forme et de sens en fonction du destinataire. (*on n'écrit pas à un ami comme on écrit à un professeur par exemple*)

D'une manière générale, ce type d'apprentissage progressif est motivant et efficace, l'apprenant apprend à écrire par étape, en partant du simple au complexe, c'est à ce prix qu'il pourra écrire, réécrire jusqu'à l'aboutissement à des compétences scripturales variées. Nous retrouvons encore une fois l'idée de H.G.Widdowson *sur la multiplication et la multiplicité des enseignements oraux et écrits*¹⁶.

¹⁶ Op.cit.

Conclusion

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons redire encore une fois que de nombreuses techniques et stratégies ont été utilisées pour perfectionner l'écrit des apprenants, des résultats positifs existent mais restent insuffisants. Il s'agit donc de voir dans la suite du travail une technique parmi tant d'autres mais qui est d'une importance capitale, c'est la consigne en général et la « consigne » en production écrite en particulier.

**CHAPITRE 2 : La
consigne : quelques
notions
fondamentales**

Introduction

À travers ce chapitre, nous passerons en revue certains concepts opératoires avant d'entrer dans le vif du sujet c'est-à-dire la consigne en production écrite dans une situation d'enseignement /apprentissage du FLE¹⁷.

1. Définitions et acceptions du vocable « consigne »

Le petit Larousse définit la consigne comme « *une instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter* ».

Cette définition établit un parallèle entre consigne et ordre.

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* ».

Par ailleurs Marie Thérèse Zerbato-Poudou (2001 : 115-117)¹⁸ quant à elle, propose une définition plus « complète » de la notion de « consigne ». Selon elle « *la consigne est le premier élément à prendre en compte dans la définition de la tâche. Elle joue un rôle majeur, car elle oriente l'élève dans la réalisation de la tâche par le nombre d'éléments qu'elle comporte et qui permettent à l'élève de planifier et d'anticiper les actions à accomplir* ».

Cependant, en dehors de la définition des dictionnaires, le mot consigne et ses dérivés comme les verbes *consigner, donner une consigne, suivre à la lettre la consigne* sont usités dans pas mal de domaines comme par exemple le domaine du travail, dans la vie militaire, dans le monde du sport etc. Par ailleurs, dans certains cas, ce mot peut avoir un sens péjoratif quand il s'agit de consigner des élèves c'est-à-dire leur donner des travaux à faire dans la salle de permanence pour les externes et dans la salle d'études pour les internes et cela dans un but punitif.

D'une manière générale, la consigne est claire, brève et impérative, elle exige obéissance, application, exécution. Mais nous ne sommes pas dans une situation coercitive, nous sommes en didactique du FLE et dans une salle de langue vivante où le plaisir et la

¹⁷ Nous choisirons comme classe d'expérimentation une classe de 4^e AM qui a, enfin d'année, l'examen du BEM

¹⁸ Citée par Benamar Yamouna Salma Beldjoudi dans un article en PDF : la reformulation comme aide à la compréhension de la consigne au cycle secondaire.

fonction ludique du langage et de l'apprentissage d'une langue étrangère se mêlent au travail, aux efforts et à la réflexion partagée : la consigne va prendre alors un sens positif et constructif.

En dépit de sa fonction injonctive, la consigne peut agir favorablement au niveau cognitif, métacognitif et émotionnel de l'apprenant à condition que l'injonction ne se confonde pas avec l'ordre inflexible qui peut constituer un blocage psycholinguistique et devenir contreproductif. La consigne n'est pas non plus une prière ou un vœu qui peuvent être mal interprétés par le jeune apprenant, elle doit être formelle, optimale et impactante. Elle sera bien appliquée quand elle est le produit de la motivation dans le sens de trouver une solution à une question, à une situation/ problème ou une problématique. La motivation dans ce cas n'a rien à avoir avec l'ancienne terminologie tel que "éveil de l'intérêt", car l'intérêt ne peut venir que dans le désir, la motivation et la volonté de solutionner un problème, il ne s'agit pas seulement d'interpeller l'apprenant, il s'agit surtout de l'intégrer, d'ailleurs c'est ce que les didacticiens et les praticiens de la classe appellent « la situation d'intégration¹⁹ » où l'élève va faire appel à son savoir, ses pré requis et ses compétences pour agir, écrire, rédiger, répondre à des questions posées ou répondre à une consigne précise.

2. La consigne au cœur de la classe du FLE

Dans des situations formelles de classe et à travers toutes les activités et les séquences d'apprentissage, les conseils, les orientations, les questions et les consignes apparaissent. Mais ce qui nous intéresse c'est la consigne au cœur de l'apprentissage. Généralement, les enseignants novices sont emportés par un flux de questions/réponses (appelées communément questions générales, questions bateau ou questions vagues) qui sont et qui restent du type behavioriste Q/R²⁰, or ce qui nous intéresse c'est surtout la consigne qui est précise et demande un agir de l'élève efficace et efficient. Lors de la consigne et pour aider l'élève, le professeur technicien de la classe et professionnel fait appel à son savoir, son savoir-faire et à la dimension verbale et non verbale de la communication car l'aspect paralinguistique (regard, gestes, déplacement en classe, renforcements positifs, activité visuelle, comportement non verbal positif, poly activités etc.) mènent à la réussite de la consigne et donc à la réussite de l'activité en question.

¹⁹ Note : la situation d'intégration est partie intégrante de la pédagogie du projet centrée non pas sur le contenu mais sur l'apprenant.

²⁰ Note : Ce type de comportement behavioriste basé sur le stimulus //réponse est maintenant dépassé par les approches cognitivistes.

Voici par exemple ce qu'on peut lire dans un document en PDF :

« Nous nous intéresserons à la dimension polyfocalisée de l'activité de consigne et de mise au travail des apprenants. En effet, l'activité enseignante requiert constamment une multi-activité (Rivière & Bouchard, 2012) qui nécessite des "arts de faire" et qui revêt une importance particulière durant la passation des consignes du fait de l'enjeu de mise en activité des élèves et de l'enjeu d'actualisation du projet de l'enseignant dans le vif de l'action.²¹ »

Par ailleurs, on peut lire dans le même document la définition suivante :

« L'activité de consigne est une activité majeure du processus d'enseignement et d'apprentissage. Ses enjeux sont bien connus : clarté informationnelle, compréhension des attentes de l'enseignant, autonomie, etc. Elle constitue également un puissant levier de la réalisation du projet de l'enseignant et de la mise au travail des élèves²² ».

En un mot, la consigne réussie, bien posée et bien formulée mène donc à la construction du savoir et qui dit construction du savoir dit atelier de réflexion partagée, collaboration, socio constructivisme, efficacité, réalisation, etc. Tout cela dans une perspective pragmatique, illocutoire et perlocutoire. Dans ce cas, les élèves savent ce qu'ils font et où ils vont et comment ils font. À propos de ce dernier point c'est-à-dire « comment ils font », ceci nous rappelle la pédagogie différenciée de Philippe Meirieu où un même objectif peut solliciter des opérations intellectuelles tout à fait différentes. Chaque élève choisira sa stratégie, son itinéraire, son plan d'action en faisant appel aux opérations métacognitives ; nous savons bien disait Ph Meirieu que *« toutes ces stratégies peuvent être fécondes et que l'efficacité intellectuelle consiste pour un individu à connaître et à pratiquer celle qui lui est la plus accessible.²³ »*

Comme on peut le remarquer la consigne ne s'apparente pas à un ordre et des excursions, au contraire bien qu'elle contienne une forme injonctive, elle fait appel, par sa

²¹ Les consignes en classe de langue : activité polyfocalisée et rôle du regard
Quel apport des discours réflexifs et quels enjeux de formation ?
Estefania Dominguez et Véronique Rivière
<https://doi.org/10.4000/rdlc.715>

²² IDEM

²³ : in : apprendre, oui ... mais comment ? col – Guide d'études 1988

concision et son objectivité, à toute une pédagogie de la réussite autrement dit une pédagogie du projet centrée sur l'apprenant.

3. Rôle et enjeux de la consigne

Rôle de la consigne :

Ne dit-on pas *qu'une question bien posée présuppose une bonne réponse* : en effet, la consigne, qu'elle soit fermée ou ouverte, affirmative, interrogative ou impérative, doit être claire et directe, point de zone d'ombre, point d'ambiguïté. Elle vise non seulement la cognition de l'apprenant mais aussi sa métacognition, elle présuppose ses acquis, ses pré requis et ses connaissances déclaratives et référentielles. Elle interpelle l'apprenti à mobiliser ses savoirs et ses savoirs faire et surtout ses savoirs procéduraux²⁴. Non seulement, elle mobilise les capacités intrinsèques et générales de l'élève mais surtout elle fait appel à ses compétences. Les deux définitions suivantes nous éclairent sur ces deux notions fondamentales dans la réalisation d'une activité ou d'un projet quelconque :

Selon tous les didacticiens, une capacité, c'est l'aptitude à faire quelque chose, une activité qu'on exerce : identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, ... Une compétence mobilise des savoir-faire. La compétence est le potentiel d'action d'une personne (savoir-agir); l'action dont il est question ici concerne l'accomplissement de tâches complexes (résolution de problèmes, prise de décision, réalisation de projets) en mobilisant les ressources appropriées (savoirs disciplinaires et stratégies). En somme, la consigne vise les capacités mais surtout, elle vise les compétences qui sont plus pratiques et plus spécifiques car il s'agit de répondre à une consigne précise et concise. Cela évitera à l'apprenant de s'éparpiller, de s'éloigner ou de sortir du sujet. On peut schématiser ces propos de la manière suivante :

Consigne → capacités → compétences → réalisation d'une tâche

En définitive, on peut dire que le rôle de la consigne réside dans ses critères de réussite. Plus la consigne est bien formulée, plus les opportunités de réussite de la tâche se multiplient.

Les enjeux de la consigne :

²⁴ Note : le savoir déclaratif concerne les connaissances de l'individu et le savoir procédural est relatif à ses techniques.

La consigne n'est pas un vain mot, au contraire, elle contient plusieurs enjeux, des enjeux psychologiques et/ou psycholinguistiques et des enjeux pratiques c'est-à-dire liés à la réalisation de la tâche, de la séquence ou du projet.

Les enjeux psychologiques :

Une consigne mal formulé, complexe et ambiguë peut perturber, stresser et désorienter l'apprenant particulièrement en période d'examen, de concours ou de BAC. Dans ce cas précis, l'élève, face à cette situation d'ambivalence et d'équivoque, peut développer un sentiment *d'amphibologie* ou double sens, ce qui agira négativement sur ses certitudes, sur sa psychologie et sur ses émotions. Alors, il est énervé, perdu, désemparé et par conséquent il va s'embrouiller, perdre le fil d'Ariane et répondre à tort et à travers, écrire n'importe quoi et n'importe comment, on peut alors assister à des réponses incongrues, décousues et même asémantiques et agrammaticales. Ceci pour montrer combien une consigne mal formulée ou enchevêtrée peut agir d'une manière néfaste sur la psychologie de l'individu/apprenant ou constituer un blocage psycholinguistique avec les conséquences qui en découlent sur le plan émotionnel²⁵.

Par contre, une consigne claire et nette agit positivement sur l'émotivité de l'élève qui est de premier abord sécurisé. Il va alors faire appel à ses savoirs et ses savoirs faire pour commencer à répondre au sujet posé car il est au préalable débloqué et à l'aise au niveau émotionnel et intellectuel. Des réponses lui viennent en tête, des idées naissent, des références apparaissent au niveau cognitif, il ne lui reste plus qu'à les organiser en faisant appel aux opérations métacognitives. Cela rappelle, l'observation des socio cognitivistes comme Lev Vygotsky qui souligne : « *l'étayage désigne les interactions de soutien mises en œuvre par un adulte afin d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème. Il s'agit de passer de la zone proximale de développement afin de rapprocher l'apprenant de son niveau de développement potentiel* ». ²⁶

La bonne consigne fait donc partie de cet étayage.

Les enjeux pratiques :

²⁵ Une enquête ou un questionnaire sur les élèves stressés au BAC par les questions ou des consignes ambiguës pourraient être d'une grande utilité.

²⁶ Le concept d'étayage J. Bruner relisant Vygotsky
www4.ac-nancy-metz.fr › [IMG](#) › [pdf](#) › [Le_concept_d_etayage](#)

La consigne ne doit donc pas dérouter l'élève, au contraire, elle doit l'orienter par sa clarté et son objectif, en ce sens la consigne s'apparente à la situation d'intégration où l'élève est en mesure de mobiliser ses acquis ou de réinvestir ses connaissances métalinguistiques ou pratiques pour répondre à des questions, rédiger un texte ou mettre au point un projet. D'ailleurs, c'est pour cette raison (en l'occurrence le réinvestissement) que les programmes de français sont répartis en séquences et en projets d'apprentissage, ces séquences et ses projets sont cohérents, interdépendants et relationnels²⁷ et la logique de la progression suit la logique du savoir. Dans ce cas de figure, l'élève n'est pas en dehors de ce système relationnel, il est intégré lui-même et il intègre ses connaissances et ses savoirs faire qu'il a assimilés, à ce propos, Jean Piaget expliquait que les nouveaux éléments appris ne viennent pas se déposer ou se superposer dans notre cerveau, ils sont intégrés, c'est ce qu'il appelle les *schèmes mentaux intégrés*.

Nous pouvons conclure cette partie par une philosophie de Descartes : « *les idées doivent être claires et distinctes.* »

4. La typologie des consignes

Les types de consignes sont variables, ils dépendent du sujet ou de la situation problème. Dans certains cas, la consigne peut être simple et courte et dans d'autres cas, elle peut être assez complexe et contenir un certain nombre d'éléments phrastiques. Mais dans les deux cas, la consigne doit être sans équivoque.

En fait, la consigne n'est jamais donnée d'une manière aléatoire, elle est fonction des capacités et des connaissances des élèves, elle tient compte des difficultés des élèves, elle différencie les apprentissages et elle a toujours un objectif à atteindre : comme par exemple lire, comprendre et résumer un texte ou bien écouter, prendre note et restituer ou bien encore lire le sujet de rédaction, souligner les éléments importants, comprendre la consigne et rédiger sur brouillon etc. en tout cas, la consigne est partie intégrante des activités de classe, des activités séquentielles ou du projet d'écriture.

Par ailleurs, la consigne se présente toujours sous deux aspects l'un aussi important que l'autre : la forme et le contenu.

²⁷ Notes. Ce système relationnel des séquences et des projets ne bloque en rien l'inventivité ou la créativité de l'élève.

4.1. La forme

Elle peut revêtir la forme orale ou la forme écrite, elle peut être ouverte ou fermée, elle peut être linéaire ou globale, directe ou indirecte, simple ou complexe, avec un lexique général ou spécialisé, être affirmative, interrogative, impérative ou infinitive.

Orale/écrite : La consigne peut prendre une forme orale, dans ce cas, la reformulation et la répétition et la bonne articulation du maître s'avèrent indispensables et elle peut aussi prendre la forme écrite c'est-à-dire consignée sur brouillon ou sur cahier propre. Dans ces cas la réponse peut être directe ou différée comme le cas par exemple d'activités décrochées ou exercices à faire à la maison ou à la bibliothèque.

Ouverte/fermée : La consigne peut être ouverte dans le sens où elle donne à l'élève plusieurs voies, plusieurs réponses, plusieurs perspectives, dans ce cas elle s'apparente à la pédagogie différenciée telle qu'elle a été préconisée par Philippe Meirieu. Mais la consigne peut être fermée et prendre la forme d'un ITEM de sélection, dans ce cas la réponse doit être précise et univoque.

Linéaire/globale : Les consignes linéaires sont construites comme des phrases plus ou moins longues. D'autres, par contre, sont très structurées dans l'espace. Il existe toute une gradation entre ces deux pôles : l'utilisation de la ponctuation et de marqueurs tels que "d'abord, ensuite, premièrement, secundo..." permet aussi de structurer les consignes.

Simple /complexe : La consigne simple comme son nom l'indique se compose généralement de deux segments la présentation du sujet et la demande ou la consigne elle-même. par contre la consigne complexe présente tout un préliminaire ou le sujet en question pour finir à la fin par une injonction ou une demande. Comme c'est le cas par exemple de la consigne pour la réalisation d'un projet d'écriture ou d'un projet d'étude ou d'un exposé.

La forme affirmative, interrogative, injonctive ou infinitive : Après avoir présenté le sujet, la consigne peut prendre une forme affirmative, interrogative, injonctive ou infinitive. Mais dans les quatre cas, elle demeure une consigne qui nécessite une réponse.

Le lexique de la consigne usuel/spécifique : Le lexique de la consigne est généralement usuel, simple et connu, cependant dans certains cas, un lexique spécifique s'avère incontournable. Mais dans les deux cas, le lexique ne doit pas constituer un blocage.

4.2. Le fond

Derrière ses différentes formes, la consigne contient aussi un fond. Généralement ce fond ou ce contenu n'est pas inconnu, déroutant ou opaque. Au contraire, il doit faire appel aux connaissances de l'élève, à ses acquis et pré requis, à ses apprentissages antécédents, à ses savoirs et savoirs faire. c'est pour cette raison que nous avons signalé au début que la consigne n'est jamais isolée du tout c'est à-dire des séquences et des projets d'apprentissage, elle est partie intégrante de tout ce système séquentiel, elle est, non pas une rupture mais une continuité.

Dans ce cas de figure, l'apprenant n'est ni désarçonné, ni dépourvu ni désarmé, il a de nombreuses opportunités de répondre ou de résoudre une situation/problème, il n'a qu'à mobiliser ses capacités et ses compétences pour réaliser sa tâche.

Les modes d'intervention de l'apprenant sont eux-aussi divers, il peut opérer par restitution, par compréhension, par analyse ou par synthèse.

Restituer cela veut dire redonner ce qu'il a appris, ce qu'il a engrangé, généralement les élèves font appel à ce mode d'intervention appelé communément « *apprendre et restituer par cœur* ». Ils peuvent aussi agir par compréhension lorsque le sujet ou le problème posé est compris et assimilé, lorsqu'ils ont une idée générale sur le sujet donné, lorsqu'ils paraphrasent, reformulent et interprètent. Ils peuvent aussi passer à l'analyse où il s'agit de décortiquer le sujet, de retrouver ses parties et d'inférer du sens. L'apprenant peut aussi synthétiser des données, des éléments éparses, des idées diverses pour sortir avec un résumé ou une synthèse globale. Enfin, les apprentis agissent aussi par application de certaines règles ou théories comme par exemple l'application des règles orthographiques et syntaxiques ou l'application des métarègles de cohérence/cohésion.

Toutes ces opérations mentales et pratiques font partie de ce que les cognitivistes appellent les opérations cognitives et métacognitives.

5. La reformulation de la consigne

Il y a la reformulation des questions en général qui est très importante pour atteindre son objectif, en effet, lorsque le professeur reformule ces questions, il existe de fortes chances d'obtenir des réponses correctes et adéquates, la reformulation des questions comme son nom l'indique donne d'autres pistes et d'autres itinéraires à l'élève qui sera en mesure de répondre, on peut reformuler nos phrases, nos questions, nos idées, notre objectif en adoptant de

nombreuses façons telles que la paraphrase, la répétition, la facilitation, la simplification, l'ajout d'indices, les QCM etc.

Généralement cela se fait lorsque les élèves sont bloqués face à la première formulation des questions, il faut alors varier ses ITEM et généralement, on atteint notre objectif à savoir la réponse.

Il en va de même pour la consigne : si elle est équivoque, ambiguë ou complexe, si elle pose problème aux apprenants, la reformulation s'avère indispensable. On peut par exemple simplifier la consigne (voir les types de consignes), on peut adopter un lexique thématique simple, on peut ajouter des éléments et des indices d'éclairage, on s'ingénie aussi à paraphraser et tout cela dans le but d'apporter un éclairage à la consigne posée au préalable.

Ce type d'acte pédagogique reste très intéressant, motivant et il désinhibe l'élève cependant, l'enseignant doit avoir beaucoup de tact et de stratégie d'apprentissage pour opérer à ce type d'opérations de reformulation sans pour autant tomber dans la répétition pure et simple.

À ce propos, on peut lire dans un article en PDF²⁸ l'observation suivante : « *le mode d'organisation paraphrastique est déjà présent dans la langue* » (Harris, 1976) pour définir la reformulation comme « *tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source* » (Martineau, 1994).

Comme on peut le remarquer à partir de cette citation, la reformulation est la partie variante de la consigne par rapport à la consigne source, c'est en quelque sorte une variation sur le même thème pour reprendre une comparaison avec le solfège en musique.

6. La consigne au cœur de la motivation et de la pédagogie différenciée

Lors de n'importe quelle activité en général et lors de la consigne en particulier, la motivation doit être omniprésente. Elle ne signifie plus comme dans l'ancienne terminologie

²⁸ Citée dans : La reformulation : usages et contextes- Claudine Garcia-Debanc

un simple « éveil de l'intérêt », elle n'est pas non plus du type béhavioriste Skinnerien²⁹ stimulus /réponse, au contraire elle est plus que cela car elle intègre l'apprenant dans son processus d'apprentissage, il devient ainsi partie prenante ou partie intégrante du travail, il s'implique totalement, fait appel à ses connaissances et savoirs antérieurs, mobilise ses savoirs faire et devient alors constructeur du savoir.

Si l'on veut motiver³⁰ l'apprenant dans la résolution de son problème, en l'occurrence la réponse à la consigne, il existe certains critères à mettre au point : l'apprentissage par les tâches où l'apprenant est accommodateur, partir des problèmes à résoudre où l'apprenant est expérimentateur, partir des conditions à mettre en place où l'apprenant est conceptualisateur, partir des pratiques de travail à définir où l'apprenant est observateur. Ces quatre stratégies d'apprentissage se déroulent dans un contexte de savoirs, de savoirs faire et de savoir-être qui se traduisent à leur tour par des compétences, des performances et des exécutions. Dans ce cas, la consigne se trouve au cœur même de l'apprentissage qui à son tour se trouve au cœur même de la motivation

Quant à la pédagogie différenciée, selon Philippe Meirieu, elle consiste à proposer à l'élève le choix de nombreux itinéraires pour réaliser sa tâche, l'élève n'est pas mis obligatoirement dans un moule, au contraire, il est libre d'entamer son travail (dans notre cas la production écrite) en fonction de ses moyens langagiers, en fonction de son imaginaire et de sa créativité et cela sans s'éloigner de la consigne. Selon Philippe Perrenoud,

« Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. »³¹

²⁹ Note : le béhaviorisme du psychologue américain Skinner S/R a été supplanté par les approches cognitivistes actuelles.

³⁰ Schéma sur La TAD, ou bien *the Self-Determination Theory* développée par Edward L. Deci et Richard M. Ryan (1985, 1991, 2000, 2002)

³¹ La pédagogie différenciée, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1996

Dans le cas contraire, c'est-à-dire en l'absence de ce type de comportement pédagogique, quand l'élève rédigera son texte, il va tomber inéluctablement dans des modèles d'expression figés et ainsi perdre ses possibilités intrinsèques. Voici un exemple redondant de cas où l'élève est pris dans un canevas en l'absence de pédagogie différenciée : dans leurs productions écrites, de nombreux élèves utilisent abusivement les articulateurs logiques tels que *d'abord, ensuite, après, enfin* qui ponctuent leurs écrits. Cette articulation logique est une sorte de modèle ou de canevas qui limitent les possibilités d'expression de l'élève qui pourrait par exemple articuler son texte par des moyens rhétoriques et/ou sémantiques, c'est pour cette raison que le professeur doit multiplier les activités relatives à la cohérence cohésion, à la grammaire textuelle et à la grammaire du sens telles qu'elles sont préconisées par des didacticiens comme Combettes, JM Adam, G. Vigner et Charolles..³²

7. La consigne en production écrite

Maintenant que nous avons passé en revue quelques présupposés relatifs à la consigne, nous allons entrer dans le vif du sujet à savoir la consigne en expression écrite.

Cette partie sera divisée en deux sous parties correspondantes : dans la première on revisitera en aval la consigne en expression écrite.

En amont nous aborderons un exemple pratique du compte rendu d'une expression écrite pour vérifier et évaluer la pertinence de la consigne. Par ailleurs, le compte rendu de l'expression écrite, lorsqu'il est réussi, permet à l'élève de faire mieux la fois prochaine et de perfectionner ses rédactions ou productions écrites, elle permet aussi au professeur de revisiter la consigne préalable.

Nous agirons donc dans cette partie en aval et en amont.

7.1. En aval

La consigne en production écrite :

L'activité d'expression ou de production écrite se passe généralement en fin de séquence autrement dit à la fin de chaque séquence et pour éviter que celle-ci finisse en queue de poisson, on fait avec les élèves de petites productions écrites qui s'apparentent juste à de petits textes ou paragraphes. Ces activités écrites séquentielles constituent en quelque sorte et

³² Se conférer au mémoire de Master fait par Brahmia Hadia et Habeche Meriem (université de Guelma) : La cohérence textuelle dans les productions écrites des élèves dans le contexte du FLE : Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne du CEM Fisli Rabah

par métaphore les petits ruisseaux qui font les grandes rivières. Cette métaphore de « la grande rivière » renvoie à la production écrite en fin de projet c'est-à-dire au projet d'écriture.

Ce projet d'écriture est donc le produit de tout un processus d'apprentissage autrement dit toutes les activités faites pendant un mois ou deux s'achevant par une production écrite qui couronne les savoirs, les savoirs faire, les acquis et les prérequis. Face au sujet de production écrite, l'élève ne sera ni désarmé, ni stressé, au contraire, il sera outillé pour affronter cette situation/problème. En plus de toutes ces activités d'apprentissage, il existe une séance intitulé la préparation à l'écrit ou de l'écrit qui se passe sous forme de travaux de groupe, d'atelier de réflexion partagée, de consultation du professeur, de plans, d'esquisses, d'écriture et de réécriture d'éléments épars etc.

Cette activité s'apparente à un chantier de travail.

Cependant, il faut rappeler que la réussite de la production écrite dépend aussi de la pertinence de la consigne qui doit être claire et objective. Généralement, la consigne qui vise la production écrite est constitué de deux éléments très nets : la présentation du sujet suivie de la consigne elle-même et cela quel que soit le modèle d'expression : narratif, descriptif, exhortatif, explicatif, argumentatif etc.

Sans oublier les critères de réussite qui peuvent être communiqués oralement ou par écrit, on entend par critères de réussite la pertinence de la consigne elle-même plus les différentes orientations et rappels du professeur : la présentation de la copie, la lisibilité, le respect de la concordance des temps, la graphie, la syntaxe, la cohérence textuelle etc. généralement, lors des examens comme le BEM ou le BAC, il existe nécessairement ce que l'on appelle l'évaluation critériée par exemple la correction de la langue, le respect du sujet, la cohérence textuelle sont respectivement notée (évaluation critériée sommative).

Comme on peut le remarquer, la consigne n'est pas aussi simple qu'on le croit, elle est le substrat de l'apprentissage, elle est le levier des apprentissages à venir, elle est à la fois un déclic et une résultante, en un mot, elle est un critère incontournable de la réussite du projet d'écriture autrement dit de la production écrite.

7.2. En amont

Le compte rendu de la production écrite ³³ :

³³ C'est une professeure ancienne du lycée Mahmoud Ben Mahmoud qui nous a orientés et aidés.

Dans cette partie, nous proposons une situation pratique de classe : le compte rendu de la production écrite.

Pourquoi avoir introduit cela ? D'abord pour vérifier le résultat de tout un processus d'apprentissage sur la description statique d'un personnage (par exemple) et surtout pour évaluer la pertinence et la justesse de la consigne.

➤ **Le sujet de la production écrite a été posé ainsi** : votre grand-mère est encore vivante, elle a dépassé les 75 ans. Faites la description physique et morale de ce personnage familial.

- *critère de réussite (utilisez le présent de l'indicatif)*

➤ **copie de l'élève** :

« Ma grand-mère a un visage rond et les cheveux blancs et tous les yeux noirs, elle a une gandoura et un foulard rouge et bracelets en argent et ma grand-mère est gentille et généreuse et fichu en laine. Elle est source et livre et école de sagesse. Elle a beaucoup d'expérience. Elle travaille à la maison avec ma mère mais le vendredi, elle passe prière et cette femme très bien. »

Quand on lit ce texte, on est tout de suite frappé par l'incorrection de la langue mais il ne faut pas oublier que nous sommes en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, d'autant plus que de nombreux pédagogues et didacticiens nous éclairent sur la dédramatisation de l'erreur, comme dans la citation suivante :

« L'évaluation est d'abord une pratique d'animation, les temps d'évaluation s'inscrivent dans le continuum des effets de formation, l'évènement est a-causal et porteur de sens en lui-même. Ici l'erreur n'est pas la faute ou le mauvais objet qu'il faut exorciser mais une parole de l'élève que l'enseignant doit écouter et les évènements d'information ne sont pas neutres, ils sont porteurs d'un imaginaire polymorphe et l'erreur est le signal du travail qui s'opère.³⁴ »

➤ **Correction du texte fautif** :

Ma grand-mère a un visage rond et tatoué. Elle a des cheveux blancs argentés et des yeux noirs. Elle porte souvent une gandoura bleue et un foulard rouge noué autour de ses cheveux. Un fichu en laine couvre ses frêles épaules et un bracelet en argent embellit son petit

³⁴ JJ Landelle, cité par Charles Delormes in l'évaluation en question – CEPEC /LYON / 1987

poignet. Ma grand-mère est une personne bonne, tendre et généreuse. Elle a aussi beaucoup d'expérience dans la vie, c'est une véritable source de sagesse, un véritable livre ouvert.

Chaque jour, elle aide ma mère dans les travaux ménagers mais le vendredi, elle va à la mosquée pour faire sa prière.

➤ **Comment obtenir ce paragraphe correct et cohérent lors de la correction ?**

Certains vous dirons qu'il s'agit de corriger le texte phrase par phrase jusqu' à la fin. Certes, cela est possible mais se doutent –ils des nombreuses opérations mentales qui se passent au niveau cognitif de l'apprenant, en particulier quand le professeur, par son art et ses savoirs faire fait appel à ce que Estefania Dominguez et Véronique Rivière³⁵ nomment l'activité poly focalisée. se doutent-ils de ce qui se passe à notre insu dans le cerveau de l'élève avec des opérations mentales telles que la réflexion, la décentration, la reformulation intérieure, la transformation, la substitution, la restructuration, la reconstruction etc. Face à ce paragraphe fautif fixé au tableau, les opérations mentales de l'apprenant (guidé par l'enseignant) se déroulent sur un double plan : centration/décentration, prospectif/introspectif, extérieur /intérieur, opérationnel/opérant.

En somme, nous pouvons résumer ces pensées intérieures en terme de stratégies ³⁶telle que la stratégie de généralisation, d'analogie, de substitution, de transfert linguistique, cognitif et heuristique, de procédés interprétatifs acquis qui permettent à l'apprenant (soutenu par le professeur expérimenté) de corriger tel ou tel texte de production écrite qui devient selon l'expression du didacticien et sémioticien Jean Peytard un « *véritable laboratoire langagier* »

Par ailleurs, la notion de stratégie métacognitive est définie par Vandergrift (2003-473) comme : « *les stratégies métacognitives comportent la planification de la tâche, l'attention sélective, l'autocontrôle et l'évaluation* ».

En somme, en corrigeant collectivement le texte fautif de cette façon, c'est au cœur même de l'intelligence de l'apprenant que nous pénétrons, c'est pour cette raison qu'il faut multiplier ce type d'activité.

Conclusion

Comme on peut le remarquer, la consigne n'est pas fermée sur elle-même, elle a ses impacts, ses ramifications et ses conséquences sur l'apprentissage en général et sur la

³⁵ IBID : les consignes en classe de langue – activité poly focalisée et rôle du regard.

³⁶ D. Véronique : apprentissage naturel et apprentissage guidé. In le français dans le monde n 85/1984

production écrite en particulier. Elle est donc l'un des leviers fondamentaux de l'apprentissage et de la réussite. Mais la consigne ne peut aboutir à des résultats probants que si elle est introduite dans un processus d'apprentissage, dans une pédagogie centrée sur l'élève, dans une motivation au sens d'intégration et dans une perspective de construction du savoir. En dehors de cette pédagogie dynamique, la consigne resterait sans effets positifs.

CHAPITRE 3 : Volet

pratique : choix

méthodologiques

Introduction

Ce chapitre méthodologique retrace d'une manière très claire l'itinéraire et les processus que nous avons suivis pour mettre au point notre démarche méthodologique relative à l'analyse de l'entretien établi avec quatre PEM du cycle moyen ainsi que un questionnaire établie avec des PEM et un autre questionnaire destiné aux apprenant. Ce chapitre sera perfectionné au fur et à mesure de nos prises d'informations, cette partie est donc en construction avec des moments de réajustements et de perfectionnements jusqu' à l'accomplissement final du travail. Dans cette perspective, une définition du terme « méthodologie » serait utile à titre de rappel :

R. Brunet, R. Ferras et H. Théry (1994) définissent la méthodologie Comme : « *Un ensemble de méthodes mises en œuvre dans une recherche, de façon réfléchie et explicite. En principe, la méthodologie d'une recherche est exposée dès le début de l'analyse, et elle précise les limites de confiance de la ou des méthodes employées- ainsi que des techniques et des sources mobilisées* ».

Nous agissons donc suivant une méthode claire et précise qui s'impose et qui se présente de la manière suivante : Présentation du corpus, Les enquêtés et leur profils, L'interaction enquêteur/enquêté, questionnaires sous forme de tableau suivi de commentaires, Choix du terrain expérimental.

1. Choix méthodologiques :

Avant de préciser notre choix méthodologique, une définition du mot méthodologie serait utile :

R. Brunet, R. Ferras et H. Théry (1994) définissent la méthodologie Comme : « et explicite. En principe, la méthodologie d'une recherche est exposée dès le début de l'analyse, et elle précise les limites de confiance de la ou des méthodes employées- ainsi que des techniques et des sources mobilisées ».

Dans cette partie pratique intitulée choix méthodologique, nous allons tenter à travers et à partir de questionnaires à échantillon restreints (entretien) autrement dit avec les PEM encadreurs et de questionnaires à échantillon plus élargi c'est-à-dire d'autres PEM, nous allons tenter de corroborer tout le discours adopté dans le mémoire.

Les tableaux qui figurent dans cette partie pratique, ainsi que les diagrammes chiffrés reflètent en général notre problématique à savoir la problématique de l'écrit et la fonction de la consigne.

Après notre enquête, nous avons remarqué que les représentations graphiques et le volet théorique coïncident la plupart du temps. Il n'y a donc pas de contradiction entre le volet théorique et le volet pratique.

Ce chapitre méthodologique retrace d'une manière très claire l'itinéraire et les processus que nous avons suivis pour mettre au point notre démarche méthodologique relative à l'analyse de l'entretien et des questionnaires établis avec quatre PEM du cycle moyen.

Nous agissons donc suivant une méthode claire et précise qui s'impose et qui se présente de la manière suivante : Présentation du corpus, Les enquêtés et leur profils, L'interaction enquêteur/enquêté, questionnaires sous forme de tableaux suivi de diagrammes chiffrés puis de commentaires et enfin le choix du terrain expérimental.

2. Participants

Nous avons adressé deux questionnaires, le premier avec 4 professeurs d'enseignement moyen (PEM). Nos questions ne sont pas vagues et générales, elles sont claires et directes (mais teintées de bienveillance), elles portent sur la problématique de la consigne et sur celle de la production écrite.

Mais rappelons un peu quelques caractéristiques de l'entretien, elles sont nombreuses mais nous nous contentons d'une seule qui est fonction de notre objectif : l'analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations problématiques.

3. Les enquêtés et leur profil

- M. C A: PEM de français, titulaire du poste, 28 ans d'expérience.

Chargé de 4^{ème} AM : 25 ans

Etablissement : CEM 08 MAI 1945 Guelma.

- Mme R A : PEM de français, 10 ans d'expérience, titulaire de son poste.

Chargée de 4 AM : 8 ans

Etablissement : CEM Beddiar El-Cheikh Elhafnaoui.

- Mme S A : PEM de français, 06 ans d'expérience et de pratique de la classe.

Chargée de 4 AM : 4 ans

Etablissement : CEM Fisli Mohamed Saleh.

- M G M.Y : PEM de français, 04 ans d'expérience et de pratique de la classe.

Chargé de 4 AM : 4 ans

Etablissement : CEM Lakhzaras Eljadida

4. Interaction enquêteurs/enquêtés

4.1. Analyse des réponses des P.E.M

Les récentes recherches en communication ont montré que le questionnaire a trois dimensions : une dimension logique, une dimension discursive et une dimension pragmatique. Notre entretien a été fait sous forme de questions/réponses et porte essentiellement sur la problématique de la consigne en général et particulièrement sur la consigne en production écrite.

Q : Bonjour Monsieur Chouarbia, au cours des activités de classe, utilisez-vous la méthode behavioriste Q/R ou utilisez-vous la consigne ?

R : En fait, nous utilisons les deux cas de figure, les questions réponses sont incontournables lors des activités de classe, mais de temps en temps, nous leur posons une consigne bien précise pour leur laisser le temps de réfléchir et pour obtenir une réponse bien précise.

Commentaire : le professeur questionné applique les deux méthodes à savoir les questions habituelles du type Q/R et la consigne qui est plus précise et qui demande une réponse adéquate.

Q : Voulez-vous Monsieur nous donner un exemple précis ?

R : Oui avec plaisir, par exemple, après avoir terminé la compréhension globale d'un texte argumentatif sous forme de questions/réponses, je leur pose la consigne suivante : la première rangée, vous allez chercher la thèse, la deuxième rangée l'antithèse et la troisième rangée la conclusion. C'est de cette façon qu'on laisse le temps aux élèves d'appropriation du savoir

pour parler comme Philippe Mérieu. En tout cas vous allez vérifier cela dans les grilles des questionnaires que vous nous avez proposés.

Commentaire : pour illustrer sa réponse, le professeur nous a donné un exemple très clair relatif à la consigne. Cet exemple nous a bien éclairés.

Q : Excusez-nous ! Et vous Mamade Reggoua, qu'en pensez-vous ?

R : Je suis entièrement d'accord avec mon collègue, il existe un moment de questions /réponses qui est souvent usité et un moment de réflexion et de réponse à une consigne précise, spécialement lors d'une production écrite où la consigne doit être bien formulée et claire. D'ailleurs, on a fait deux journées de formation avec Mr l'inspecteur sur la consigne en général.

Commentaire : l'autre professeur est entièrement d'accord avec son collègue à propos des questions habituelles et de la consigne qui est plus précise et qui demande une réponse aussi précise. Le message des deux professeurs est clair.

Q : Madame Siahi : En production écrite, si la consigne est bien formulée, est ce que les élèves réussissent mieux ?

R : Cela va de soi, généralement quand la consigne est bien formulée et claire, les notes s'améliorent mais cela reste insuffisant ; pour avoir une moyenne générale, il faut toujours faire une préparation de l'écrit comme l'a signalé tout à l'heure mon collègue car le problème crucial des élèves reste la production écrite.

Commentaire : selon ce professeur, une consigne claire facilite en grande partie la production écrite aux élèves. Le message est très clair et logique pour nous.

Q : Si vous permettez Monsieur Guerziz, quel est votre point de vue en ce qui concerne la consigne ?

R : En toute honnêteté, Je suis d'accord avec mes collègues qui sont plus anciens que moi, oui effectivement, il faut toujours proposer une consigne simple, claire et bien formulée pour faciliter la tâche aux élèves qui éprouvent d'énormes difficultés à l'écrit.

Commentaire : selon ce professeur qui est d'accord avec ses collègues, une consigne claire facilite la rédaction.

4.2. Interprétation des réponses des P.E.M

1 : Les PEM nouveaux imputent l'échec des élèves en production écrite au nombre élevé des élèves, au manque de lecture et à l'utilisation abusive des TIC. Ils reconnaissent aussi l'importance de la consigne en production écrite.

2 : Les PEM anciens imputent ces carences en production écrite à l'élève lui-même qui écrit et lit rarement sinon pas du tout.

3 : Enfin, les 4 PEM reconnaissent que la consigne joue un rôle important dans la réussite ou l'échec de l'élève en production écrite.

4 : Un autre point apparaît de cet entretien : les élèves réussissent en compréhension et en langue mais éprouvent d'énormes difficultés à l'écrit.

5 : Selon les deux PEM anciens, le problème de l'écrit reste encore posé même si la consigne est bien formulée.

6 : Pour résumer cet entretien, on peut dire que même si la consigne est bien formulée, le problème de la production écrite persiste, alors ne faudrait-il pas revoir tout le processus d'apprentissage ? Ne faudrait-il pas que le professeur se remette lui aussi en question ? Comment faire pour que l'élève se remette à lire des textes, des revues, des livres ?

Nous laissons toutes ces questions aux partenaires de l'éducation et aux spécialistes en didactique du FLE.

Les deux tableaux qui suivent représentent le pourcentage de réussite en compréhension de l'écrit et en production écrite où des questions et des consignes sont posées.

4.3. Synthèses des réponses des P.E.M

Synthèse de l'entretien les deux PEM nouveaux :

Selon ces deux praticiens de la classe, « la consigne est certes un critère de réussite lorsqu'elle est bien formulée, elle fait partie de tout le processus d'apprentissage, nous en sommes conscients et nous avons fait tout un séminaire sur cette problématique. Il existe des apprenants qui réussissent plus ou moins en production écrite (environ 30 à 35% par classe de 35 élèves), cependant, la majorité est toujours confrontée au problème de l'expression écrite. les causes de cette difficulté sont nombreuses mais l'une des causes fondamentales de cette carence réside dans le fait que les apprenants lisent très peu et utilisent beaucoup plus les moyens technologiques de l'information comme le Smartphone, les réseaux sociaux etc.

d'où les nombreuses erreurs qui se répètent dans leurs écrits. sans oublier le nombre élevé des effectifs qui entravent l'apprentissage et brouillent la compréhension des consignes, ainsi que le volume horaire du français qui est restreint. »

Synthèse de l'entretien avec deux PEM anciens :

« En dépit des orientations données, en dépit des nombreuses journées de formation faites, en dépit des nombreuses séances de coordination, certains professeurs continuent à utiliser la pédagogie centrée sur les contenus et non sur l'apprenant. Certes, ils appliquent littéralement le programme officiel, ils appliquent la pédagogie du projet en partie mais ils restent confinés dans l'approche béhavioriste et sur les automatismes et les questions du type S/R, au lieu de passer aux approches récentes telles que le cognitivisme, le projet didactique, l'évaluation formative et surtout la reformulation des consignes etc. Est-ce leur faute ou est-ce que cela est dû au problème des effectifs élevés et des espaces non conformes à ce type de pédagogie ? En tout cas, nous sommes conscients du problème de l'écrit et nous insistons à chaque fois sur la problématique de la consigne pendant les séances de coordination avec les professeurs novices. Au BEM, par exemple, la consigne pour la production écrite est toujours correctement formulée, hélas, les élèves réussissent dans les questions de compréhension et de langue mais moins en production écrite, le problème de l'écrit reste donc posé. En toute honnêteté, et malgré notre longue expérience et nos prises d'information, nous trouvons encore des difficultés face à cette situation/problème, mais nous continuons à travailler et réfléchir dans ce sens. »

5. Questionnaires restreints sous forme de tableaux :

Tableau 1 : Questionnaire à remplir par les PEM

Consignes pour la compréhension de l'écrit d'un texte narratif «Jugurtha contre Metellus, P 30 » extrait du manuel scolaire 4^{ème} AM

Compréhension globale	Compréhension approfondie	Compréhension approfondie avec reformulation des questions	Points de langue	Résumé écrit
70% réussissent (<i>répondent aux questions</i>)	60% réussissent	70% réussissent	80% réussissent	40% réussissent

- Questions de compréhension globales : positif : 70% réussissent à répondre
- Questions de compréhension approfondie sans reformulation 60% réussissent (+ ou-)
- Questions de compréhension approfondie avec reformulation : 70% réussissent (positif)
- Repérage des points de langue (par exemple le temps du récit) 90% des élèves réussissent (positif)
- Résumé du texte : avec consignes (et rappel des techniques du résumé) : 40% réussissent (+ ou – voire négatif)

Commentaire : comme on peut le remarquer, les élèves réussissent en compréhension de l'écrit surtout avec les questions reformulées, mais ils réussissent moins au prolongement écrit et spécifiquement à la rédaction du résumé. Il en ressort que l'écrit pose problème aux apprenants par rapport aux autres activités comme la compréhension du texte, les points de langue dans le texte, le lexique du texte qui sont plus abordables et plus conséquents.

Selon les quatre PEM, il faut multiplier les activités écrites et rappeler à chaque fois les techniques du résumé ou de la synthèse écrite.

Tableau 2 : Questionnaire à remplir par les PEM

Consignes pour la production écrite

Sujet : votre établissement a organisé une excursion à Hamame Debagh (*une station thermale à 20 Km de Guelma*). Rédigez un texte narratif de 20 lignes pour raconter cette sortie.

critères de réussite : *lisibilité – utilisez la situation initiale et la situation finale – utilisez les indicateurs de temps (hier- avant-hier, la semaine passée etc.) – utilisez le passé composé ou le plus que parfait.*

Nous avons proposé le tableau qui suit aux PEM, ce tableau représente des pourcentages de réussite ou d'échec relatifs à la consigne donnée en production écrite.

Consigne bien formulée	Consigne mal formulée	Consigne équivoque	Critères de réussite et reformulation	Préparation de l'écrit	Outils linguistiques
Taux de réussite acceptable 50%	Taux de réussite négatif 30%	Taux de réussite négatif 30%	Taux de réussite acceptable 50%	Taux de réussite acceptable 60%	Taux de réussite acceptable 60%

Commentaire

Pour paraphraser les PEM, les indications du tableau sont claires : lorsque la consigne est bien formulée, lorsque les critères de réussite sont indiqués à l'élève, lorsqu'il y a des reformulations du sujet, lorsqu'il y a une préparation collective de l'écrit, la plupart des élèves font une production écrite acceptable ou passable (de 9 / 20 à 13 et 14/ 20). (nom, 1999 : 23).

Lorsque la consigne est mal posée ou équivoque et sans préparation de l'écrit, les élèves ratent leur production écrite (les notes varient de 6 / 20 à 8 / 20).

D'autre part, on remarque que même si la consigne est bien formulée, une partie des apprenants ne réussissent pas encore, par contre la préparation de l'écrit est une bonne opportunité pour la réussite de la majorité.

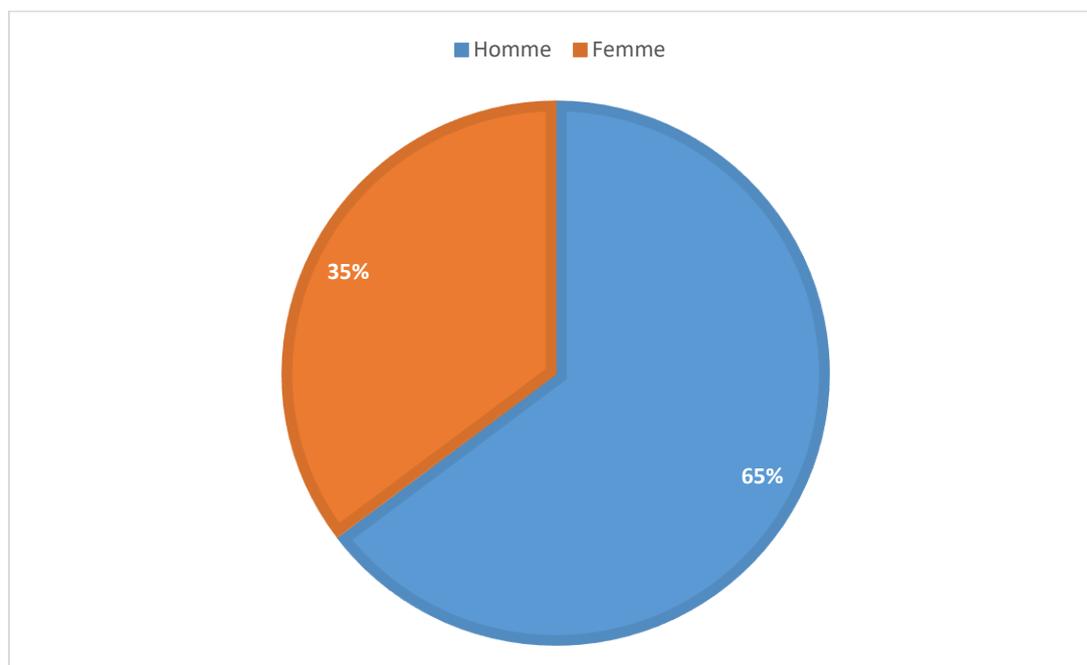
Pour conclure le commentaire, il faut rappeler, à l'instar des PEM, que cette activité, c'est-à-dire la production écrite, reste l'obstacle majeur des élèves en général.

6. Questionnaire à échantillon élargi sous forme de diagramme à secteurs

Ce deuxième type de questionnaire est un échantillon plus élargi. Chaque diagramme à secteur sera suivi d'une interprétation.

6.1. Diagrammes représentant les pourcentages obtenus avec les enseignants

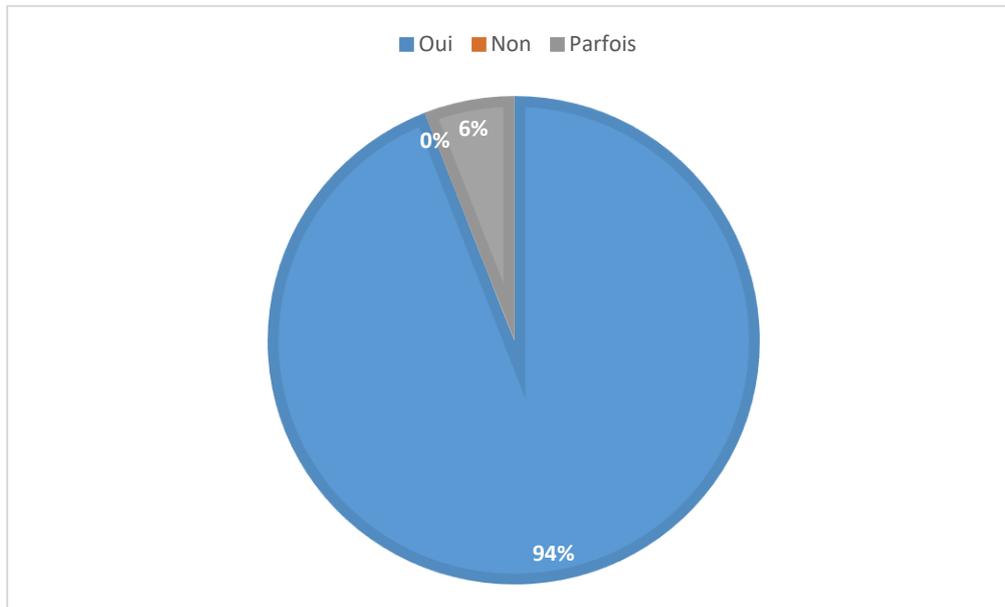
Age des enseignants :



Lecture et commentaire :

Parmi les enseignants (tes), il y a 64,7% de femmes et 35,3 % d'hommes. Il existe aussi des enseignants qui sont anciens dans la profession et d'autres moins anciens mais qui ont plus de 10 ans d'expérience. La majorité sont des universitaires et tous ont profité de nombreuses journées de formation.

- pensez-vous que la préparation de l'écrit aide les élèves en production écrite ?

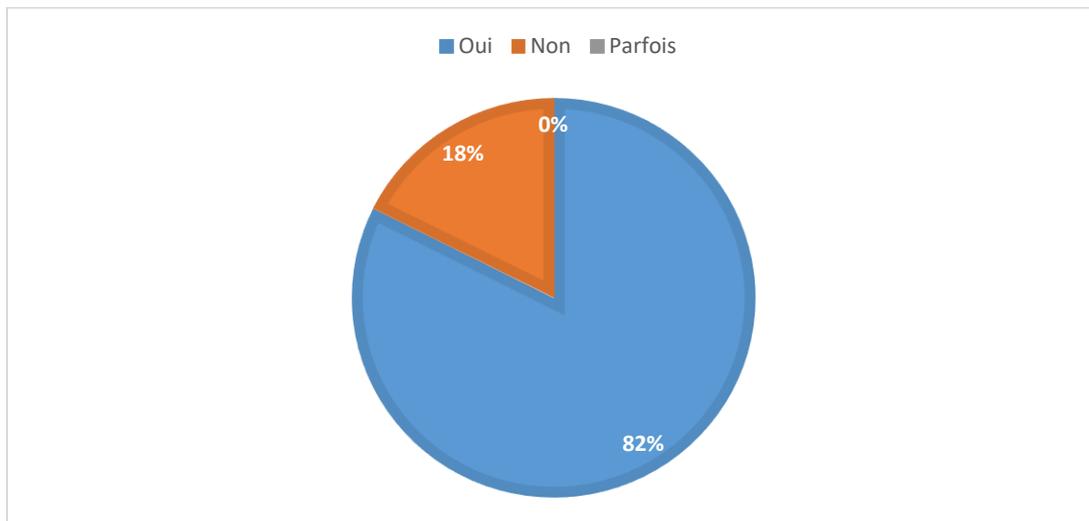


Lecture et interprétation :

Parmi les 17 enseignants, 94,1% reconnaissent l'apport de la préparation de l'écrit, 6,9% disent que c'est parfois.

Mais, encore une fois, cela n'explique pas l'échec, d'une manière générale, des élèves en production écrite (cet échec a été signalé le long de notre mémoire).

- les leçons de grammaire et de vocabulaire aident –elles les élèves en production écrite ?

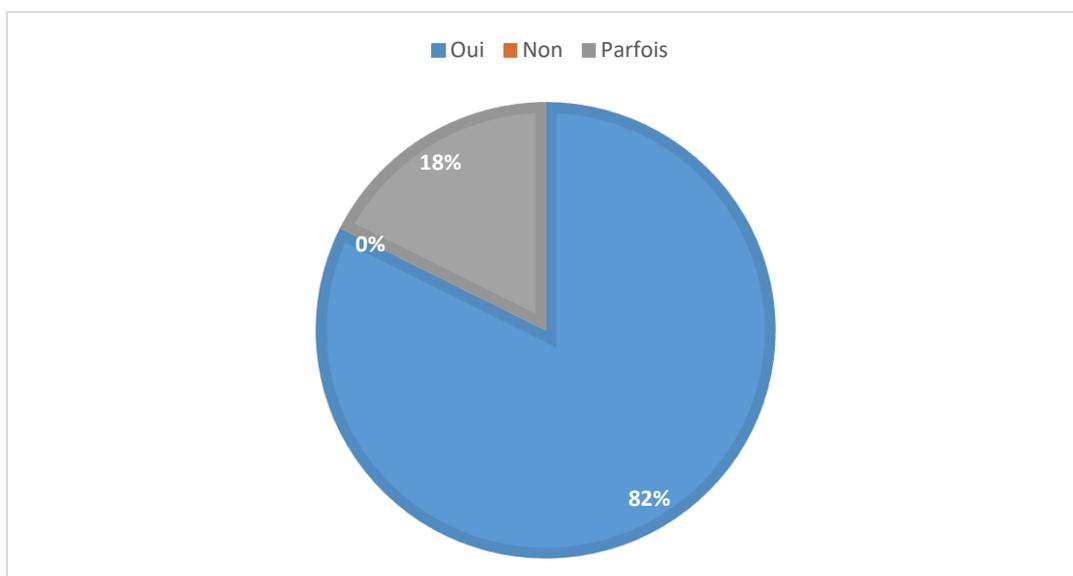


Lecture et commentaire :

82,4% répondent par l’affirmative et 17,6% par la négative.

Cependant, même si les élèves réussissent en séance de grammaire et de vocabulaire, ils ressentent encore des difficultés en situation d’intégration, autrement dit le réinvestissement et réemploi à l’écrit ne sont pas encore bien maîtrisés.

- la bonne formulation de la consigne facilite t –elle la réussite en production écrite ?

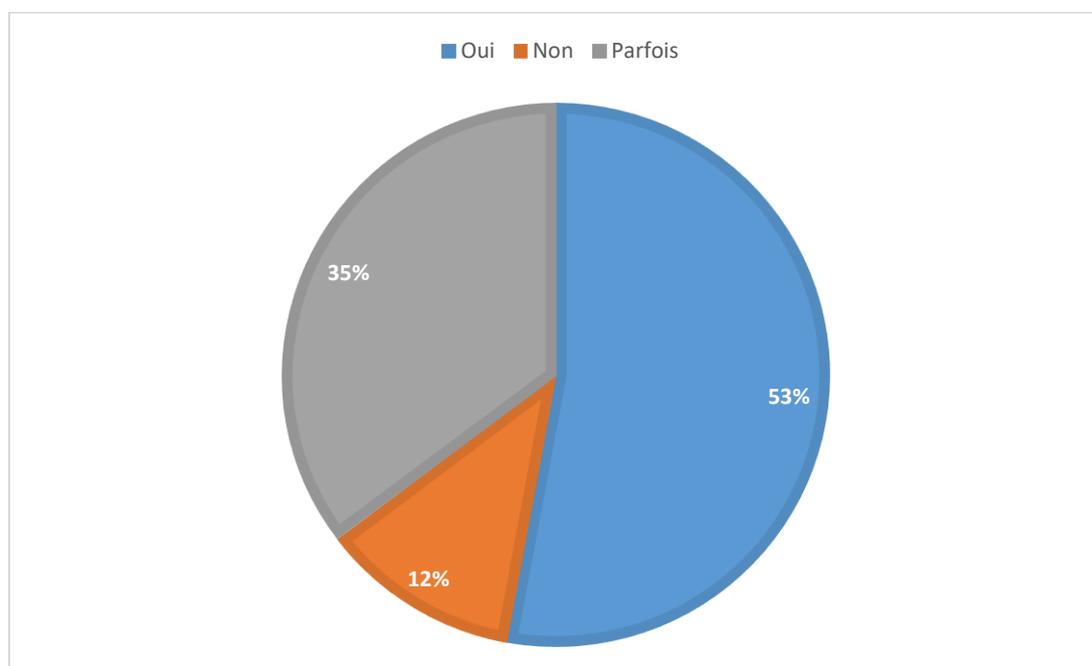


Lecture et commentaire :

82, 4% reconnaissent que la bonne formulation de la consigne est positive, 17,6% disent que cela arrive parfois.

Cependant, rappelons que dans notre mémoire, nous avons souligné que même si la consigne est bien posée, les apprenants en général ressentent encore des difficultés en production écrite. Nous remarquons que le problème de l'écrit revient à chaque fois comme une maladie mal soignée.

- o la majorité des élèves disent qu'ils ont certaines difficultés dans le résumé du texte. Est-ce vrai ?

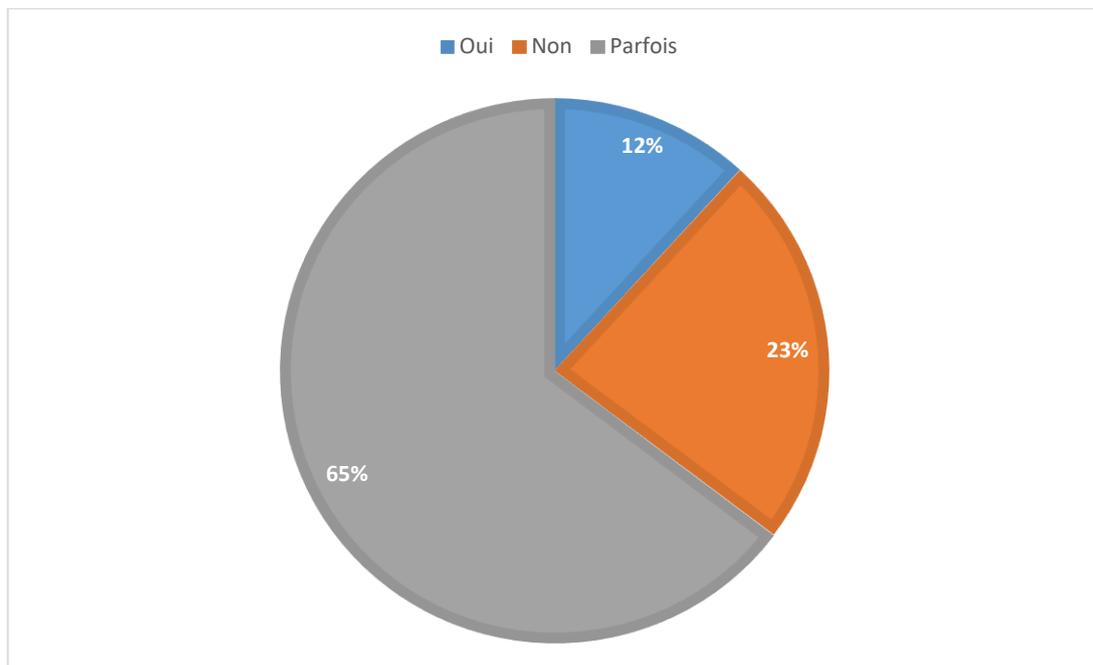


Lecture et interprétation :

52,9% des enseignants répondent par oui, 11,8% répondent négativement et 35,3% disent que cela arrive parfois.

Néanmoins, malgré les techniques du résumé faites en classe, l'apprenant en général éprouve encore certaines difficultés dans le résumé du texte, généralement, les élèves recopient intégralement de nombreux passages du texte à résumer, il y a donc un problème de reformulation. Il faut donc admettre que le résumé du texte constitue encore un obstacle pour la majorité, il ne faut pas oublier que c'est aussi une dimension écrite et qu'elle fait donc partie de la problématique de l'écrit.

- les élèves réussissent-ils en expression orale ?

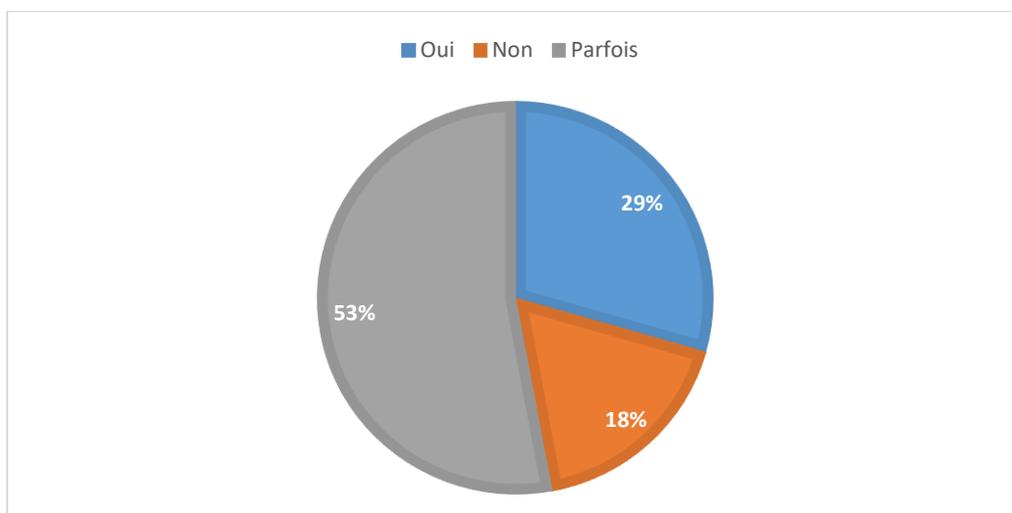


Lecture et commentaire :

11,8 % des enseignants répondent par l’affirmation, 23,5% par la négation et 64,7% disent que cela arrive parfois.

On remarque que l’expression orale ne pose pas problème comme c’est le cas de l’expression écrite. D’autant plus que l’oral se fait maintenant avec des diapositives, des images et même de projections.

- les élèves réussissent mieux dans les exercices structuraux ?

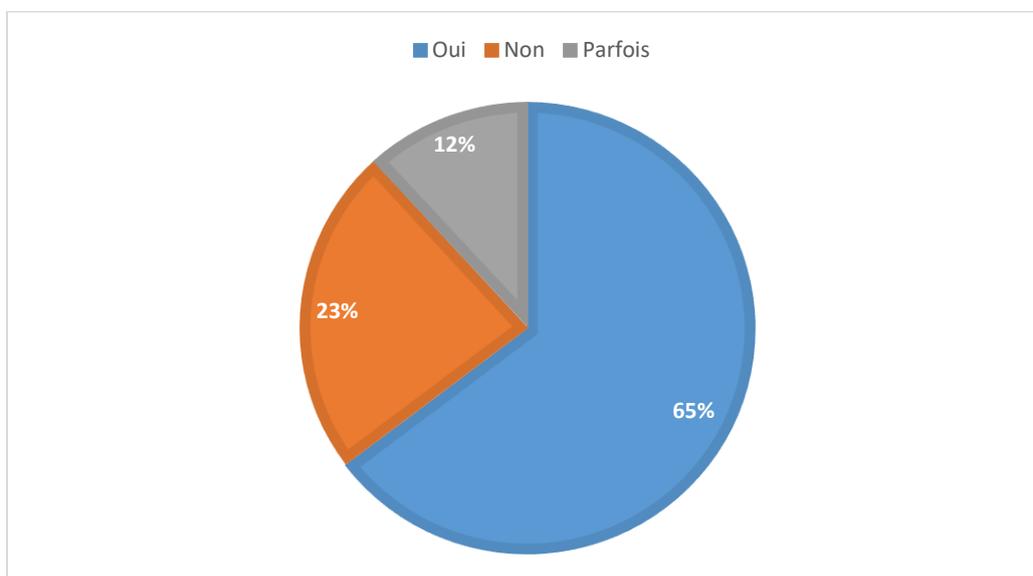


Lecture et commentaire :

29,4% des enseignants pensent que oui, 17,6 % répondent négativement et 52,9% disent que cela arrive parfois.

Il en ressort que les apprenants réussissent mieux dans la réalisation des exercices structuraux phrastiques. Mais quand ils passent à la production écrite, l'aisance et la facilité disparaissent.

- les apprenants disent à l'unanimité qu'ils ont des difficultés en production écrite. est-ce vrai ?

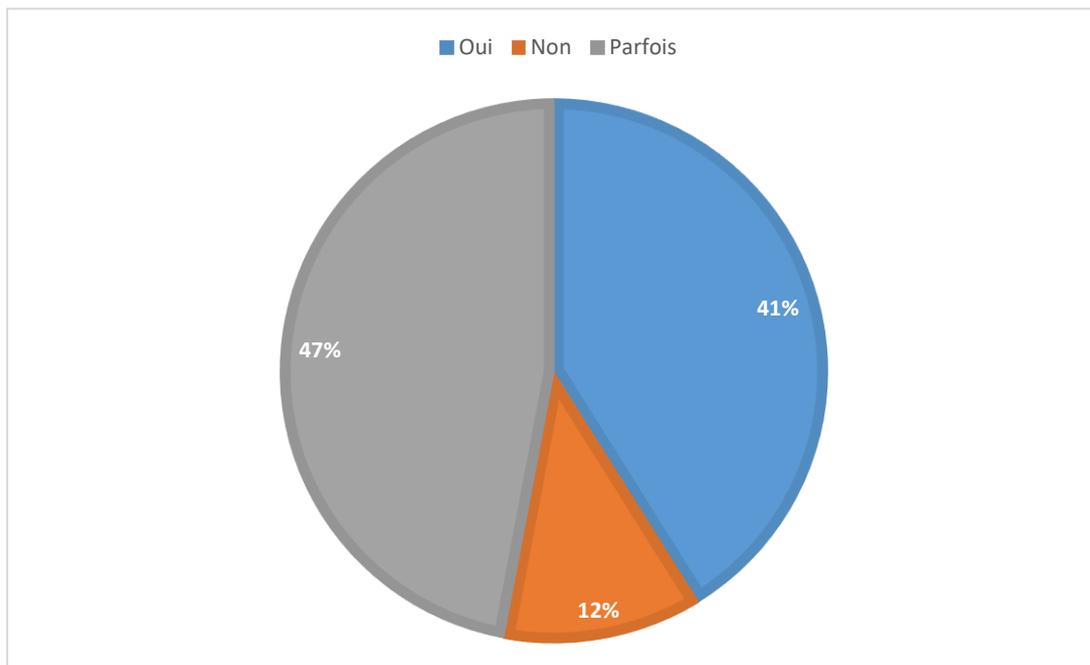


Lecture et interprétation :

Parmi les 17 enseignants, 64,7% reconnaissent que les élèves éprouvent des difficultés en production écrite, 23,5% répondent par la négative et 11,8% disent que ce problème arrive parfois.

Cependant, il faut reconnaître qu'en général, la production écrite reste un obstacle pour la majorité, d'ailleurs c'est ce qui est mis en relief dans notre mémoire.

- les élèves réussissent-ils dans le déroulement des séquences. Est-ce vrai ?

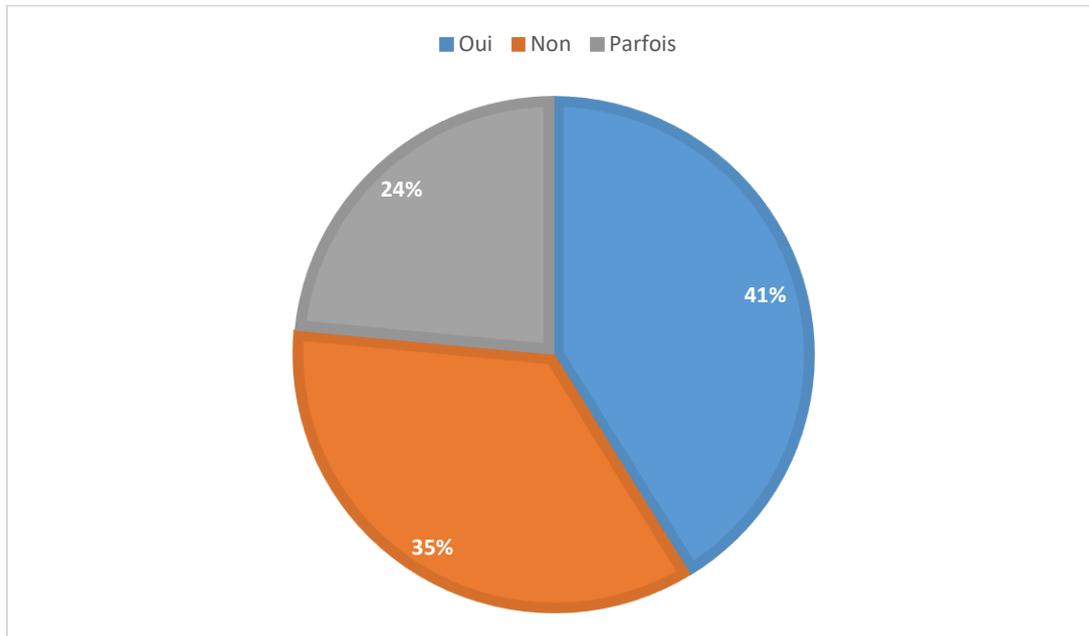


Lecture et commentaire :

41,2% reconnaissent que les apprenants réussissent dans le déroulement des séquences (*cet EO CO VOC CONJ ORTH TD*), 11,8% répondent par la négative et 47,1% disent que cela arrive parfois.

C'est vrai que les apprenants en général réussissent dans le déroulement de la séquence qui reste au niveau phrastique.

- les élèves disent que l'expression orale est plus facile que l'expression écrite. Est-ce vrai ?

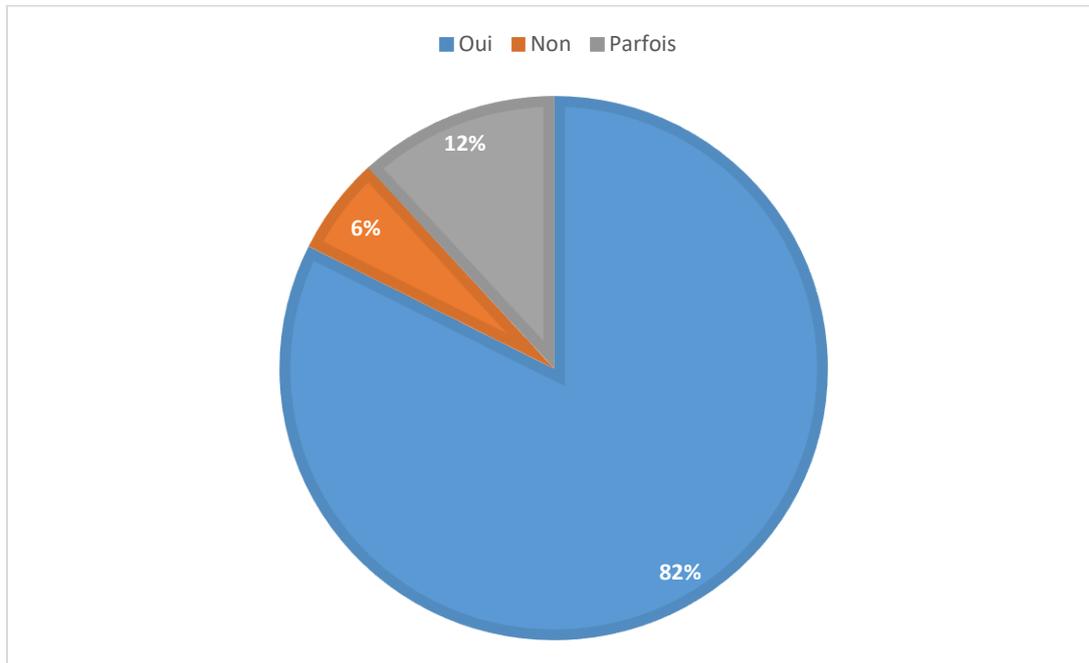


Lecture et commentaire :

41,2% des professeurs reconnaissent cela, 35,3% pensent le contraire et 23,5% pensent que cela peut arriver de temps en temps.

Effectivement les séances d'expression orale sont plus aisées que celles de l'expression écrites, le premier code à des supports favorables comme les images, la projection, les vidéos etc. (déjà souligné)

- les élèves disent qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés en production écrite ? qu'en pensez-vous ?



Lecture et commentaire :

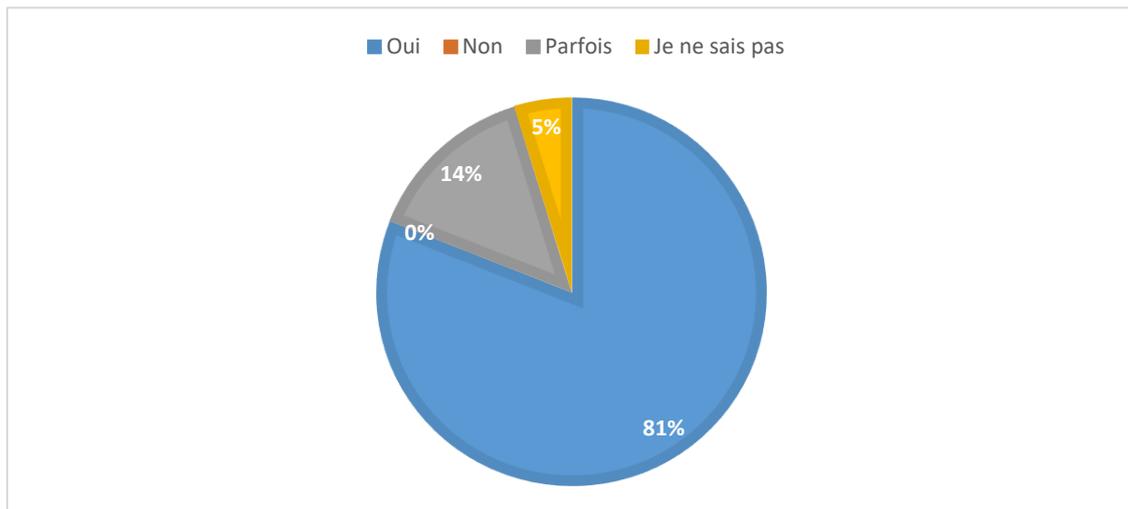
82,4% des enseignants répondent par oui c'est-à-dire que les apprenants éprouvent des difficultés en production écrite, 11,8 % disent que cela arrive parfois et le reste répond par la négative.

On remarque que les enseignants reconnaissent la difficulté des élèves en production écrite, ceci conforte notre réflexion dans le mémoire.

6.2. Diagramme représentant les pourcentages relevés auprès des apprenants

Les élèves questionnés sont au nombre de 18, leur âge varie de 14 à 15 ans, avec 55% de filles et 45% de garçons et les enseignants questionnés sont au nombre de 17.

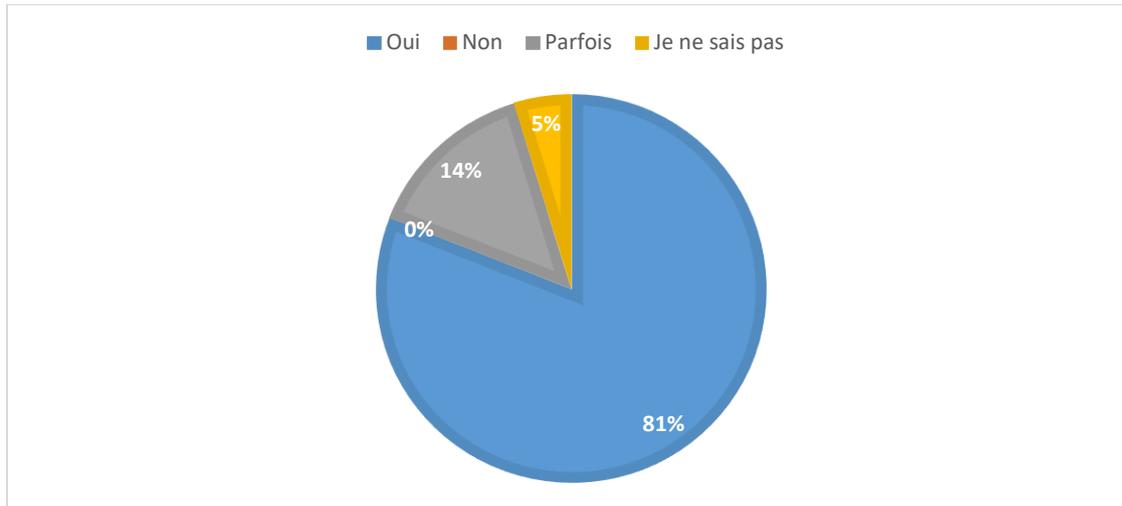
- pensez-vous que la préparation de l'écrit vous aident dans la production écrite?



Lecture et interprétation :

81% ont répondu par l'affirmative, c'est-à-dire que la préparation de l'écrit est favorable à la production écrite, 14,3% restent sceptiques et seul un faible pourcentage a émis le contraire. Cependant, il faut remarquer que même si les élèves reconnaissent l'apport positif de la préparation de l'écrit, cette dernière reste quand même un obstacle pour eux.

- les leçons de grammaire vous facilitent-elles la production écrite ?



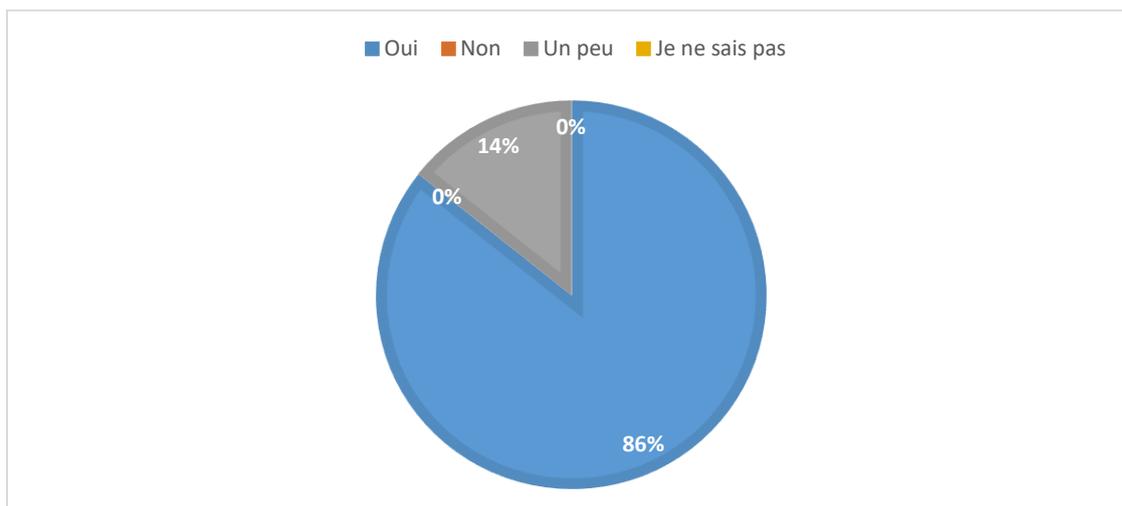
Lecture et interprétation :

Sur les 21 réponses, 81% des apprenants répondent affirmativement, 14,3% disent parfois, les reste ignore cette question, il n’y aucune réponse négative.

Il en ressort que les séquences de grammaire sont positives pour la production écrite.

Cependant, bien que les leçons de grammaire soient acquises, il n’en demeure pas moins que les élèves éprouvent toujours des difficultés à l’écrit.

- le vocabulaire vous facilite-t-il la production écrite ?

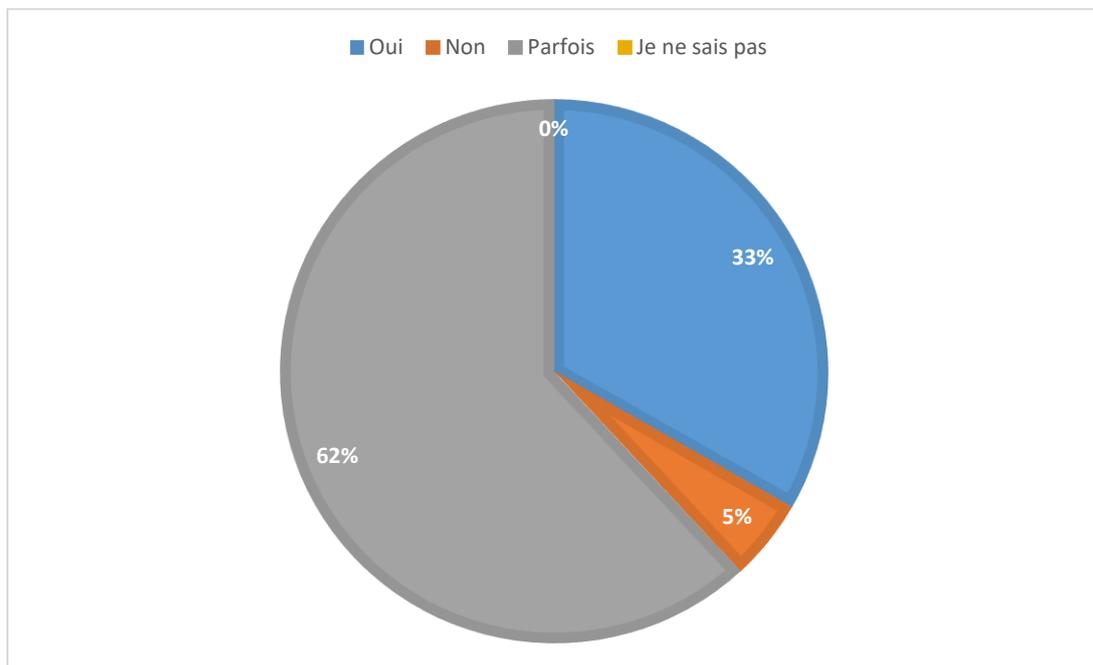


Lecture et commentaire :

Sur les 21 élèves interrogés, 85,7% sont favorables au vocabulaire pour un éventuel réinvestissement en production écrite, 14,3% restent un peu sceptiques, le reste répond par la négative ou éludent cette question.

Cependant, même si les élèves réussissent en séance de vocabulaire, le problème du réinvestissement en production écrite reste posé.

- les consignes de la production écrite sont –elles claires ?

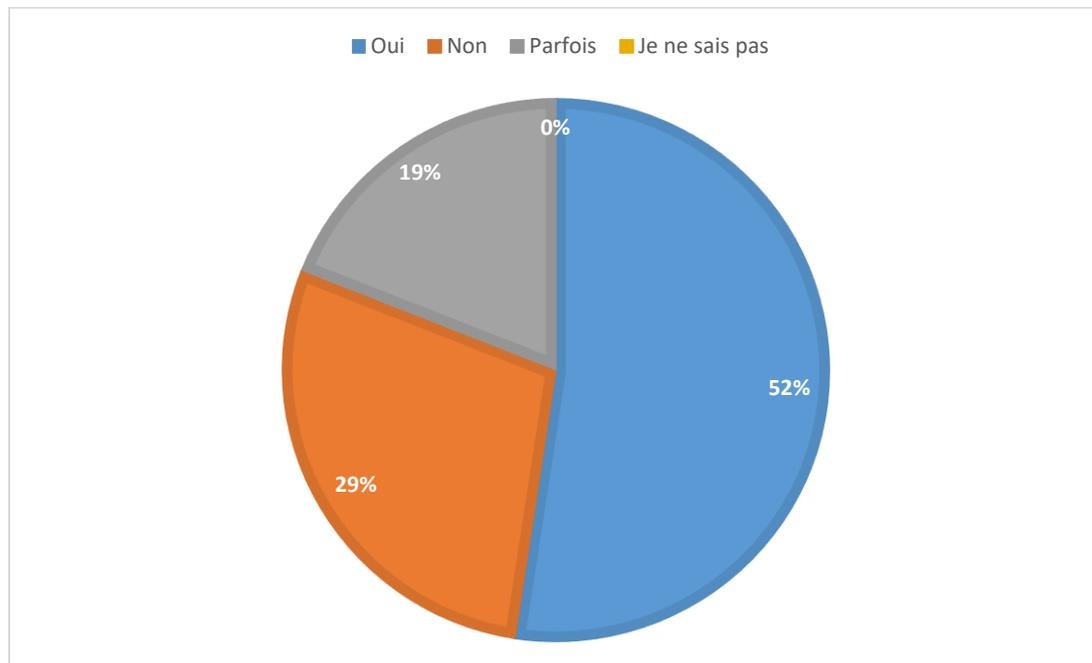


Lecture et commentaire :

Il y a 33, 3% qui répondent affirmativement, 61,9% qui restent sceptiques et disent parfois, les reste répond par la négative.

Cependant, même si la consigne est claire, l'apprenant éprouve toujours des difficultés à l'écrit, cela conforte l'analyse faite dans notre mémoire.

- l'expression orale est plus facile que l'expression écrite, qu'en pensez-vous ?

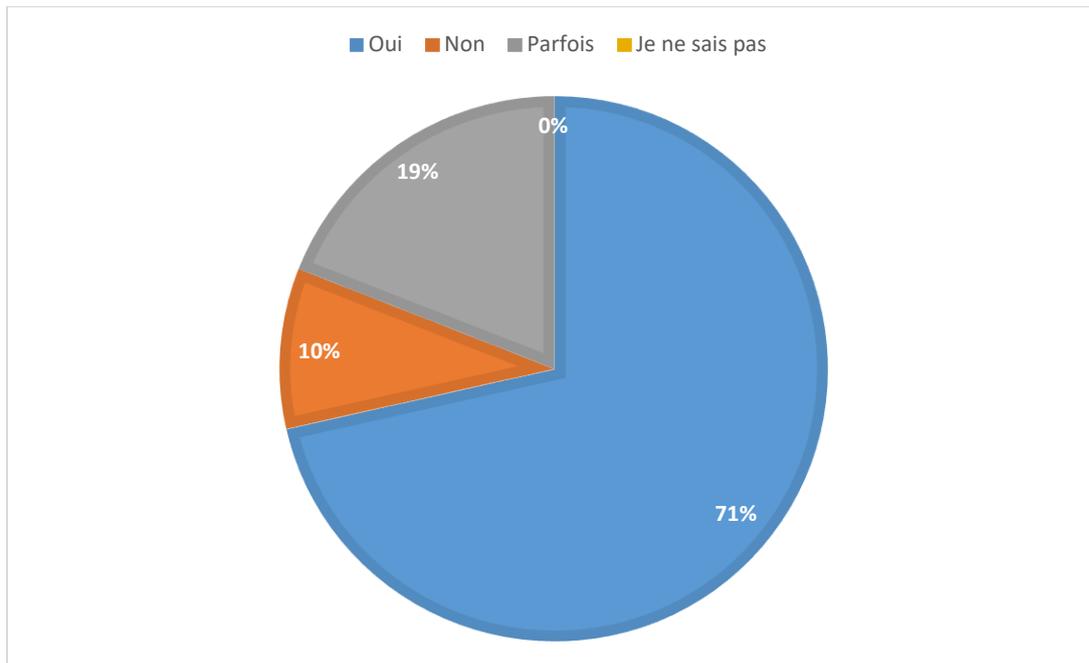


Lecture et commentaire :

Sur les 21 élèves, 52,4% répondent que l'expression orale est plus facile que l'écrit, 28,6% répondent par la négative et 19% disent parfois.

Il est vrai que l'expression orale est plus facile et plus motivante que l'écrit, cependant l'écrit n'est pas la transposition pure et simple de l'oral, il a son propre code.

- les exercices de langue sont plus faciles à réaliser ?

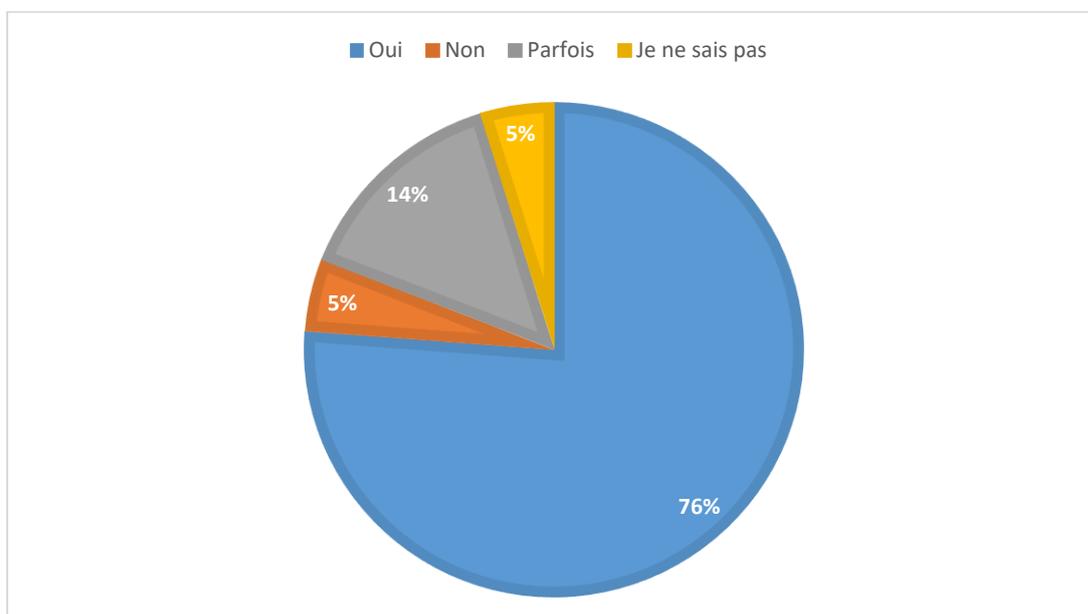


Lecture et interprétation :

71,4% trouvent que les exercices structuraux de transformation, de substitution, de langue sont faciles, 9, 5% pensent le contraire et 19% restent sceptiques.

Cependant, il faut signaler que la production écrite est transphrastique et que les structures figées n'aident pas beaucoup l'élève dans la production écrite. Cela a été noté dans le mémoire.

- le cahier de brouillon est-il utile pour la production écrite ?

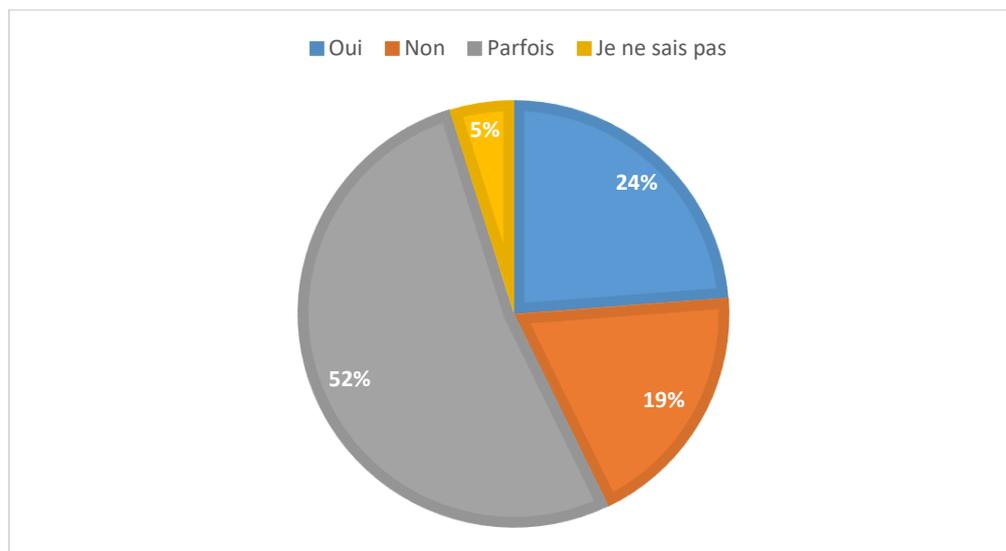


Lecture et commentaire :

Sur les 21 élèves, 76,2% sont favorables à l'utilisation du cahier de brouillon qui leur est utile pour la production écrite, 14,3% disent parfois et le reste ignore cette question.

Cependant, il faut reconnaître que le cahier de brouillon est un outil pédagogique extrêmement important dans l'apprentissage en général et en production écrite en particulier.

- faites-vous trop de fautes d'orthographe en production écrite ?

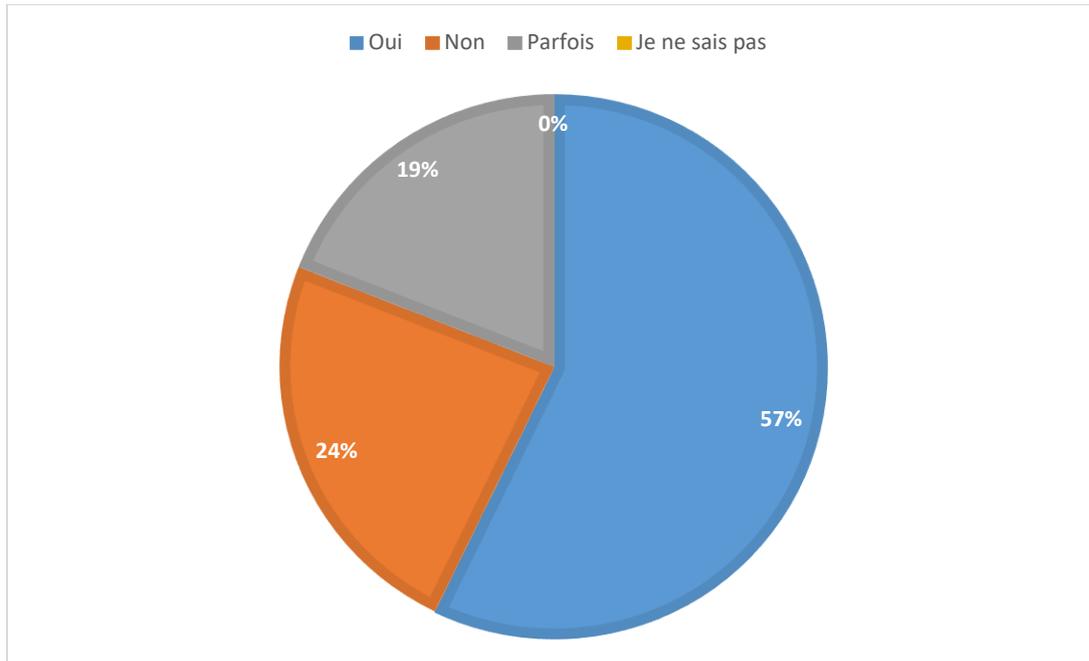


Lecture et commentaire :

23,8 % des apprenants répondent par l'affirmatif, 19% répondent par la négative et 52,4 % disent que c'est parfois.

En fait, les élèves d'une manière générale continuent à faire trop de fautes d'orthographe en dépit des règles orthographiques données à longueur d'année. Cette problématique fera l'objet sans doute d'un autre mémoire.

- la production écrite en binôme vous arrange-t-elle ?

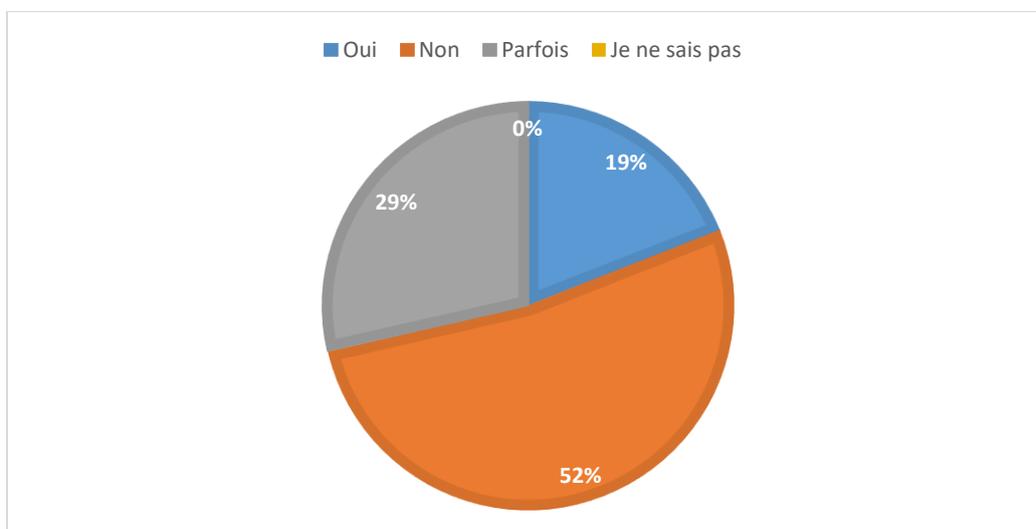


Lecture et interprétation :

Selon le diagramme 57,1% sont d'accord et acceptent ce type d'activité, 23,8% rejettent cette idée et 19% disent parfois.

En général, les élèves font la production écrite individuellement, cette question les désarçonne un peu.

- en composition, le résumé du texte vous pose-t-il problème ?

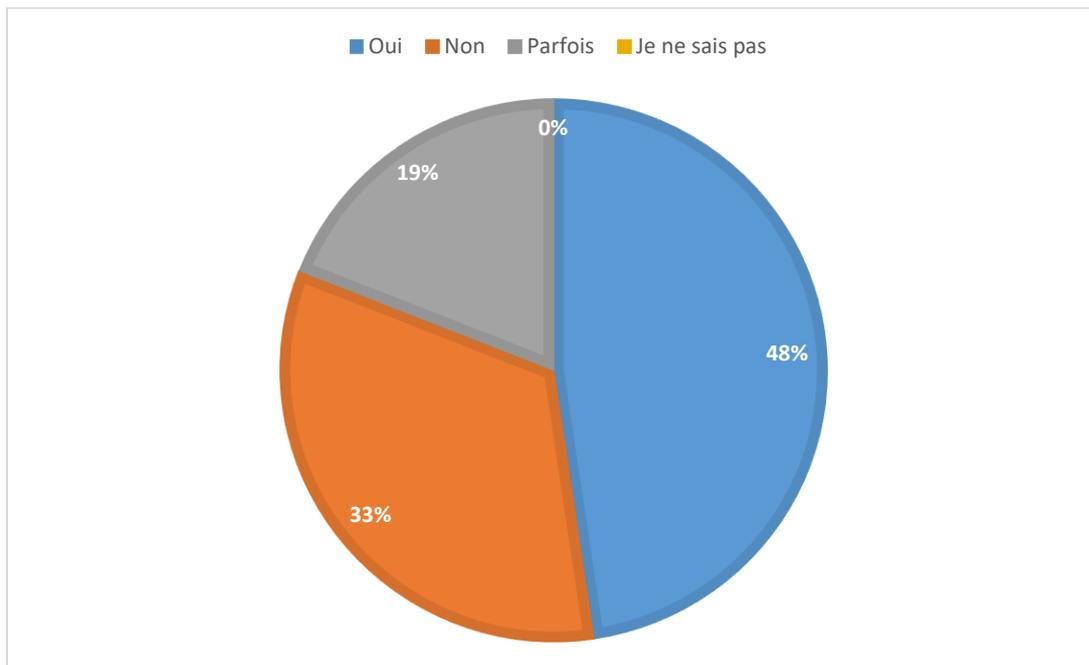


Lecture et commentaire

19% répondent par l'affirmative, 52,4% pensent que le résumé du texte ne leur pose pas problème et 28,6% disent que cela leur arrive parfois.

Cependant, il faut reconnaître que le résumé du texte reste une activité assez ardue même si les techniques du résumé sont acquises.

- Aimez-vous écrire à partir d'images ?

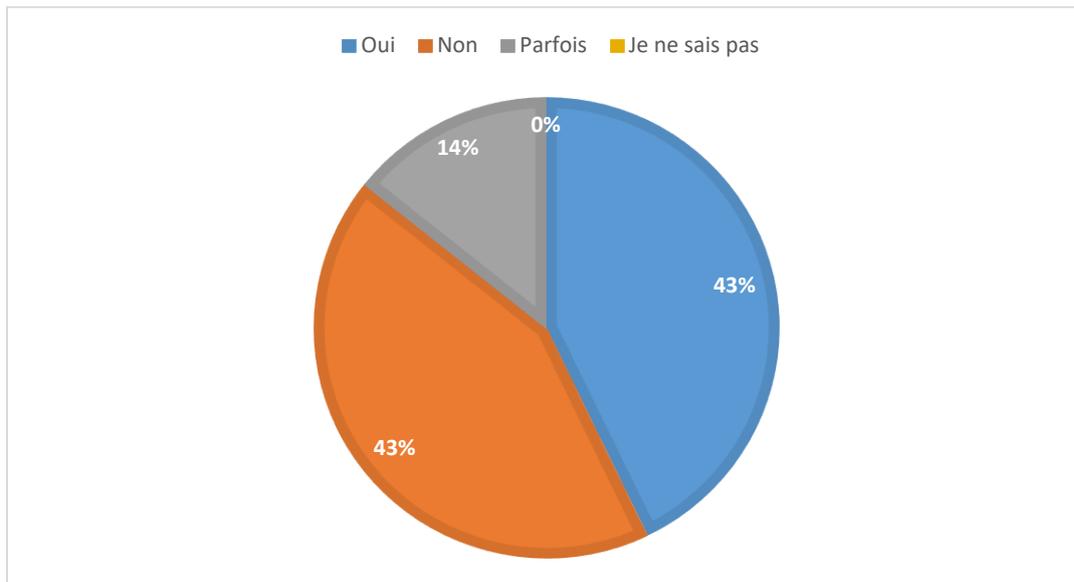


Lecture et commentaire :

À propos de l'écriture d'après l'image, 47,6% des élèves interrogés répondent par l'affirmative, 19% disent parfois et 33,3% répondent négativement.

Il faut remarquer que l'expression orale d'après l'image se passe généralement bien, mais pour le passage de 'image à l'écrit, ce n'est pas aussi aisé.

- Faire une production écrite de 20 lignes, c'est long pour vous ?



Lecture et commentaire :

Selon le diagramme, 42,9% répondent oui, 42,9% répondent non et 14,3% disent parfois.

Il faut remarquer que si l'élève du moyen en général et de 2^e Année en particulier arrive à réaliser 20 lignes plus ou moins acceptable, ça serait vraiment une réussite. N'oublions pas notre point de vue : l'écriture est difficile pour la majorité des apprenants en situation d'enseignement/apprentissage du FLE.

Commentaire global :

Ce qui ressort de ces diagrammes c'est que les apprentis réussissent bien leurs séquences mais le problème de la production écrite apparaît à chaque fois même si la consigne est bien formulée et claire. Cela veut dire que l'apprenant du cycle moyen en général reste confronté au problème de l'écrit, ceci justifie l'analyse faite dans le mémoire.

6.3. Synthèse :

Les questionnaires auprès des élèves et les questionnaires auprès des enseignants indiquent en général que la production écrite, par rapport aux autres séquences d'enseignement/apprentissage du français, reste l'activité la plus problématique, ceci confirme ce qui a été noté dans le mémoire du début jusqu'à la fin. Il en ressort que le discours et l'analyse faits dans le mémoire coïncident avec les questionnaires et les données statistiques.

Maintenant que la problématique est bien cernée et que les obstacles sont bien identifiés, les remédiations sont possibles mais cela concerne beaucoup plus les professeurs techniciens de la classe, les formateurs et les chercheurs universitaires

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons vu l'entretien avec les PEM qui nous ont encadrés, les questionnaires établis sous forme de tableaux, les divers diagrammes quantitatifs établis avec d'autres PEM et les apprenants, toutes ces données chiffrées ont abouti au même résultat, à savoir que les apprenants du cycle moyen 4^{ème}AM, réussissent généralement dans le déroulement des séquences d'apprentissage du français mais éprouvent des difficultés en production écrite et cela malgré les bonnes formulations des consignes. Le problème est donc identifié.

Conclusion Générale

Avec l'avènement des réformes éducatives en Algérie (en 2000), l'enseignement/apprentissage du FLE a vu des changements importants. L'introduction de nouvelles approches comme l'approche communicative, l'approche cognitive, la pédagogie du projet, la pédagogie centrée sur l'apprenant etc. devraient en principe mettre fin aux méthodes structurales et aux méthodes béhavioristes, ainsi qu'aux méthodes centrées sur le contenu. Il y eu certes des améliorations dans l'enseignement/apprentissage du français mais un problème crucial demeure : l'écrit. Les didacticiens et les praticiens de la classe reviennent alors vers une autre problématique : la formulation de la consigne en général et en production écrite en particulier.

Au risque de nous répéter, nous pouvons dire que la consigne existe dans tous les domaines de la vie active et professionnelle, comme par exemple les consignes que peut donner un entraîneur d'une équipe sportive lors des compétitions officielles. Par ailleurs, il ne faut pas confondre la consigne avec l'ordre formel et contraignant, elle est, certes, injonctive mais, lorsqu'elle est appliquée correctement, elle mène généralement à la réussite.

Dans des situations formelles de classe (en situation d'enseignement/apprentissage du FLE) et spécialement en production écrite, la consigne bien posée et bien formulée aide tant bien que mal l'apprenant dans la réalisation de sa rédaction.

Hélas, selon les questionnaires réalisés avec les professeurs et les élèves, la production écrite reste toujours problématique, elle constitue dans le projet didactique l'activité la plus difficile à réaliser contrairement aux autres activités séquentielles où l'élève réussit mieux.

L'écriture c'est-à-dire l'expression ou la production écrite est donc un obstacle majeur et crucial rencontré par l'élève que ce soit dans le projet didactique, dans les devoirs ou compositions et même au baccalauréat. Il en découle une frustration et un blocage psycholinguistique que l'apprenant vit souvent lors de la rédaction écrite particulièrement lorsqu'il est seul face à son sujet de rédaction.

Les causes de cette carence pratique et psycholinguistique s'expliqueraient en partie par le fait que les jeunes d'aujourd'hui lisent peu et utilisent beaucoup plus les réseaux sociaux que le travail manuscrit qui est très rare. Sans compter le statut même du français et certaines applications défailtantes des approches et méthodes. Ceci pour dire que la didactique en général et la didactique de l'écrit en particulier ont encore à chercher et à remédier à cette problématique réelle et vécue par la majorité des apprenants.

En ce qui concerne les hypothèses émises, nous constatons que les trois hypothèses ont été confirmées à savoir que l'apprenant de la 4^e Année moyenne réussit bien ses activités séquentielles telles que la compréhension de l'écrit, l'expression orale, la compréhension de l'oral, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe, les travaux de groupe mais il continue à trouver et éprouver des difficultés en production écrite même si la consigne est bien formulée.

Cela nous mène à nous interroger encore et encore sur cette problématique de l'écrit, mais cette question reste ouverte pour d'autres recherches, d'autres investigations et d'autres réflexions et enquêtes.

Références

Bibliographiques

Ouvrages et articles

- Barre-de-Miniac. , (2000) *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris, presses universitaires du Septentrion.
- Charles Delormes in l'évaluation en question – CEPEC /LYON / 1987
- Cuq, Jean-Pierre, Gruca Isabelle, (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble. Presses universitaires
- Edward L. Deci et Richard M. Ryan- La TAD, ou bien *the Self- Determination Theory* (autodétermination /1985, 1991,2000, 2002)
- Fayol. M, (2000) *L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle*, « *La cohérence textuelle* », Shirley, Carter-Thomas.
- Sophie moirand : situations d'écrits – clé internationale /1979
- Meirieu Philipe, (1991) *Apprendre... oui mais comment*.ESF
- Zakhartchouk, J-M, (2004.) Les aider à comprendre les consignes : « Réussir ses apprentissages à l'école et au collège. » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Paris, Amiens
- Zakhartchouk, J.-M, (2006) *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP

Sites internet

- Benamar Yamouna et Salma Beldjoudi dans un article en PDF : la reformulation comme aide à la compréhension de la consigne au cycle secondaire.
- D. Véronique : apprentissage naturel et apprentissage guidé. (Brochure)
- le français dans le monde – Janvier 2012 – *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*- coordonné par Robert Bouchard et Latifa Kadi
- Estefania Dominguez et Véronique Rivière : Les consignes en classe de langue : activité polyfocalisée et rôle du regard - Quel apport des discours réflexifs et quels enjeux de formation ?

<https://doi.org/10.4000/rdlc.715>

- J. Bruner relisant Vygotsky : le concept d'étayage - www4.ac-nancy-metz.fr › *IMG* › *pdf* ›
Le_concept_d_etayage

- Claudine Garcia-Debanc- La reformulation : usages et contextes-
journals.openedition.org › *corela*

-Qu'en est-il de l'entrée par projet et L'apprentissage du FLE en ...
www.univ-bejaia.dz › *dspace* › *bitstream* › *handle* › *Qu'en est-il de l'...*

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Merci de m'accorder un peu de votre temps pour répondre aux questions suivantes.

Votre Age :

Question 1 : pensez-vous que la préparation de l'écrit aide les élèves en production écrite ?

- Oui
- Non
- Parfois

Question 2 : les leçons de grammaire et de vocabulaire aident –elles les élèves en production écrite ?

- Oui
- Non
- Parfois

Question 3 : la bonne formulation de la consigne facilite t –elle la réussite en production écrite ?

- Oui
- Non
- Parfois

Question 4 : la majorité des élèves disent qu'ils ont certaines difficultés dans le résumé du texte. Est-ce vrai ?

- Oui
- Non
- Parfois

Question 5 : les élèves réussissent-ils en expression orale ?

- Oui
- Non
- Parfois

Question 6 : les élèves réussissent mieux dans les exercices structuraux ?

- Oui
- Non
- Parfois

Question 7 : les apprenants disent à l'unanimité qu'ils ont des difficultés en production écrite. est-ce vrai ?

- Oui
- Non
- Parfois

Question 8 : les élèves réussissent-ils dans le déroulement des séquences. Est-ce vrai ?

- Oui
- Non
- Parfois

Question 9 : les élèves disent que l'expression orale est plus facile que l'expression écrite. Est-ce vrai ?

- Oui
- Non
- Parfois

Question 10 : les élèves disent qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés en production écrite ? qu'en pensez-vous ?

- Oui
- Non
- Parfois

Merci infiniment.

Questionnaire destiné aux apprenants

Merci de m'accorder un peu de votre temps pour répondre aux questions suivantes.

Question 1 : pensez-vous que la préparation de l'écrit vous aident dans la production écrite?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 2 : les leçons de grammaire vous facilitent-elles la production écrite ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 3 : le vocabulaire vous facilite-t-il la production écrite ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 4 : les consignes de la production écrite sont –elles claires ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 5 : l'expression orale est plus facile que l'expression écrite, qu'en pensez-vous ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 6 : les exercices de langue sont plus faciles à réaliser ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 7 : le cahier de brouillon est-il utile pour la production écrite ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 8 : faites-vous trop de fautes d'orthographe en production écrite ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 9 : la production écrite en binôme vous arrange-t-elle ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 10 : en composition, le résumé du texte vous pose-t-il problème ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 11 : Aimez-vous écrire à partir d'images ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Question 12 : Faire une production écrite de 20 lignes, c'est long pour vous ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Merci infiniment.