

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES
ÉTRANGERES

N° :

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master
Académique

Par : Benazi Amina et Bakir Nada

Intitulé

Vers une facilitation des consignes du manuel scolaire pour
l'amélioration de la production écrite en classe de FLE.
Cas des apprenants de la 3^{ème} année moyenne école Mey Ziada M'sila

Soutenu devant le jury composé de

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
Pr. KHARCHI Lakhdar	Professeur	Président	Université Mohamed BOUDIAF M'sila
M. BENSEFA Youcef	MAA	Rapporteur	Université Mohamed BOUDIAF M'sila
M. BOUGLIMINA Mustafa	MAA	Examineur	Université Mohamed BOUDIAF M'sila

Année universitaire : 2023/2024

Remerciements

Nous tenons à remercier Dieu pour nous avoir donné la force et la persévérance nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

Nous tenons à exprimer notre plus profonde gratitude à notre encadrant, BENSEFA Nabil, pour son soutien, ses précieux conseils et son encadrement tout au long de ce travail de recherche. Votre appréciation, votre disponibilité et votre bienveillance ont été d'une aide précieuse pour la réalisation de ce mémoire. Merci pour votre patience.

Nos remerciements aux membres du Jury qui nous ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer ce modeste travail.

Nous tenons à exprimer ma gratitude envers tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Dédicaces

*À nos parents,
qui nous ont offert un soutien inconditionnel et une affection sans limite.
Vous avez été notre pilier et notre source d'inspiration.
Votre amour et vos encouragements nous ont donné la force de persévérer
et d'atteindre nos objectifs.*

*À nos sœurs et frères,
pour leur affection, leur compréhension et leur patience,
et pour être toujours présentes dans les moments de joie comme dans les
moments difficiles.*

*À nos amis,
pour leur amitié indéfectible,
leur soutien inestimable et les moments de bonheur partagés.*

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Introduction générale :	1
CHAPITRE I :	4
La production écrite en classe de FLE	4
I.1. Introduction :	5
I.2. La didactique de l'écrit :	5
I.2.1 Qu'est-ce que l'écrit ?	5
I.2.2 Définition de l'écriture :	6
I.3. La production écrite :	6
I.3.1 Définition :	6
I.3.2 Les processus de la production écrite :	7
I.3.2.2. La mise en texte :	8
I.3.2.3. La révision :	8
I.4. La production écrite dans l'apprentissage du français au niveau du cycle moyen :	9
I.5. L'enseignement de la production écrite en troisième année du cycle moyen :	10
I.6. Difficultés rencontrées par l'apprenant dans la production écrite :	11
I.6.1. Difficultés d'ordre linguistique :	11
I.6.2. Difficultés d'ordre socioculturel :	12
I.6.3. Difficultés d'ordre cognitif :	12
I.6.4. Difficultés d'ordre motivationnel :	12
I.7. Pourquoi ces difficultés ?	12
I.8. Les objectifs de l'enseignement de la production écrite :	13
I.9. Conclusion :	14
CHAPITRE II :	15
La consigne en classe de FLE	15
II.1. Introduction :	16
II.2. Qu'est-ce qu'une consigne ?	16
II.2.1. Les différentes formes de consignes :	17
II.2.3. Les fonctions de la consigne :	19
II.3. La consigne en production écrite :	21
II.4. Le rôle de la consigne :	21
II.5. La compréhension de la consigne :	22
II.6. Induction du comportement des erreurs de l'apprenant :	22

II.6.1. Difficultés liées au vocabulaire employé :	22
II.6.2. Des mauvais comportements de lecture :	23
II.6.3. La responsabilité de l'enseignant :	23
II.7. Les règles de facilitation des consignes :	23
II.8. Conclusion :	24
CHAPITRE III :	25
Analyse et interprétation des résultats	25
III.1. Introduction :	26
III.2. Description de l'expérimentation :	26
III.2.1. Le lieu de l'expérimentation :	26
III.2.2. Description de l'échantillonnage :	26
III.2.3. Choix du public :	27
III.3. Outils d'investigation :	27
III.4. Déroulement de l'expérience :	27
III.4.1. La première séance : la préparation à l'écrit :	27
III.4.2. La deuxième séance : la production écrite :	28
III.5. Réalisation d'enquêtes par le questionnaire :	29
III.5.1. Le choix du questionnaire :	29
III.5.2. L'objectif du questionnaire :	30
III.5.3. Présentation du questionnaire :	30
III.6. Analyse et interprétations des résultats :	33
III.7. Conclusion :	44
Conclusion générale	45
Références bibliographiques	48
Bibliographie :	49
Annexes	51
Résumé :	66

Introduction Générale

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale :

L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est un processus ayant pour but l'acquisition globale de cette langue, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En d'autres termes, ce processus vise à développer une maîtrise adéquate des quatre compétences linguistiques essentielles : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. Cette maîtrise permet à l'apprenant d'interagir efficacement dans toutes les situations de communication auxquelles il est confronté.

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère sont des processus complexes qui reposent sur les compétences linguistiques et non linguistiques préalablement acquises par les enseignants et les apprenants. Ces compétences posent de nombreux défis, en particulier dans le contexte de l'expression écrite, en raison de la complexité inhérente à la langue cible. Ces difficultés, reconnues à la fois par les enseignants et les apprenants, suscitent un intérêt croissant et justifient la nécessité d'une recherche approfondie dans ce domaine.

Parfois, malgré les efforts déployés dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'objectif de rendre l'enseignement à la fois facile et efficace n'est pas pleinement atteint. Il arrive que l'apprenant rencontre des difficultés dans la compréhension, ce qui reflète les obstacles majeurs à sa réussite. À la fin de chaque étape, qu'elle soit quotidienne ou trimestrielle, il est important de procéder à des évaluations pour mesurer les progrès de l'apprenant. Les résultats de ces évaluations permettent d'identifier les lacunes et de trouver des moyens supplémentaires pour les combler.

Cette étude, qui s'inscrit dans notre recherche scientifique, se concentre sur la production écrite des apprenants en français langue étrangère (FLE) de la troisième année moyenne, scolarisés à l'établissement de Mey Ziada. Nous avons choisi de nous pencher sur la facilitation des consignes de la production écrite pour les apprenants comprennent car la production écrite est un élément essentiel du programme de formation en langue, visant à développer chez les apprenants la capacité à produire des textes structurés et cohérents. Ainsi, cette approche vise à améliorer leurs compétences scripturales, les incitant à utiliser et à investir leurs connaissances acquises, que ce soit en vocabulaire ou en syntaxe.

Dans cette recherche, notre objectif est de faciliter et d'aider les apprenants dans leur compréhension des consignes et de les aider à mieux s'approprier cette activité cruciale afin d'améliorer leurs performances, tant dans la compréhension des consignes que dans la

INTRODUCTION GENERALE

rédaction de leurs textes. Cette approche vise à renforcer les compétences scripturales des apprenants de troisième année moyenne, étant donné que cette activité est officiellement intégrée dans le cadre d'un projet pédagogique.

Pour cela, nous sommes confrontés à plusieurs questions auxquelles nous pouvons reformuler comme suivant :

Les consignes dictées dans le manuel scolaire sont-elles un outil facilitateur pour l'amélioration de la production écrite chez les apprenants ?

D'autres questionnements sous-jacents qui complètent la problématique première.

- Le choix des autres consignes améliore-t-il vraiment la production écrite ?
- La facilitation du vocabulaire bénéficie-t-il une bonne acquisition du FLE chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne ?

A cette problématique, nous avons émis deux hypothèses suivantes, dont la confirmation ou l'infirmité pourrait survenir à la conclusion de notre travail :

- Les consignes du manuel scolaire mal compris par l'apprenant pourraient perturber ce dernier en échouant à produire un écrit.
- Une proposition à bon escient de consignes par l'enseignant faciliterait un pouvoir de rédiger un écrit par un apprenant de la 3^{ème} année moyenne.

Pour structurer notre travail, nous avons suggéré une planification en trois parties : deux chapitres théoriques et un troisième dédié à notre partie pratique.

La première partie sera composée de deux chapitres, le premier sera entièrement consacré à la production écrite, intitulé « La production écrite en classe de FLE ». Dans ce chapitre nous commencerons par définir les concepts clés liés à notre travail, tels que l'écrit, l'écriture et la production écrite, la production écrite dans l'apprentissage du français dans le cycle moyen, l'enseignement de la production écrite en 3^{ème} année moyenne en mettant en évidence les difficultés rencontrés par l'apprenant et les objectifs de l'enseignement.

Le deuxième se concentra sur la définition de la consigne, à ses différentes formes et à leur fonction. Nous examinerons également brièvement les comportements susceptibles de conduire à des erreurs graves dans les travaux des apprenants. Nous aborderons également le rôle du professeur dans la clarification du contenu de la consigne.

INTRODUCTION GENERALE

La deuxième partie se concentrera exclusivement sur la mise en pratique, au départ nous abordons la présentation de l'établissement, choix de l'échantillon, les outils d'investigation et enfin le recueil des données dans le but de parvenir à des résultats pertinents, ce qui nous permettra une interprétation adéquate.

Nous terminons donc notre travail par une conclusion générale qui confirme ou infirme nos hypothèses.

CHAPITRE I :
La production écrite en classe de FLE

CHAPITRE I

I.1. Introduction :

La production écrite est une compétence essentielle à développer en classe de FLE.

Cette tâche complexe nécessite une base solide de connaissances acquises grâce à une formation et une éducation différentes compétences et capacités pour produire des phrases cohérentes et correctes. Elle inclut divers processus mentaux tels que la réflexion, la sélection, la planification, ce qui permet aux apprenants de mobiliser leurs ressources linguistiques.

Dans ce chapitre nous allons mettre l'accent sur le domaine de la didactique de l'écrit ensuite nous exposons la définition de la production écrite et son but dans l'enseignement\apprentissage et les difficultés de la production écrite rencontrées par les apprenants.

I.2. La didactique de l'écrit :

Selon le dictionnaire Lexis pour didactique « *science ayant pour objet les méthodes d'enseignement* ».

La didactique est un domaine qui concerne l'enseignement et l'apprentissage, elle vise à optimiser le processus d'enseignement et à favoriser la compréhension et la rétention des connaissances chez les apprenants. Cette dernière à un ensemble des méthodes et des pratiques utilisées pour enseigner l'écriture et faire connaître aux apprenants des techniques de production écrite pour arriver enfin de parcours d'apprentissage à produire et de réaliser des textes.

I.2.1 Qu'est-ce que l'écrit ?

L'écrit désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différentes fonctions langagières* ». Dictionnaire actuel de l'éducation. ROBERT, J.P, 2002, p62. Etant donné que le domaine de l'enseignement de la langue englobe toutes les activités liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et de la production de textes pour différentes fonctions langagières. Cela inclut l'enseignement des compétences fondamentales telles que la reconnaissance des lettres, la formation des mots, la compréhension de textes écrits, ainsi que l'acquisition des règles grammaticales et orthographiques. En outre, cela implique également l'apprentissage de la manière de produire des textes adaptés à diverses situations de communication, que ce soit pour informer, persuader, divertir ou exprimer des sentiments.

CHAPITRE I

L'écrit est outil culturel qui permet de communiquer avec autrui par des signes, des chiffres, des schémas, des plans et des mots, il permet aussi de représenter des situations, il introduit également une distance réflexive dans la construction des savoirs et introduit une autre manière de penser.

D'après J-P, Robert, l'écrit est une « *Activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité* » Jean Pierre, Robert, (2008 :76).

De plus, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca : (2002 :178) conclut que : « *Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer.* »

I.2.2 Définition de l'écriture :

C'est un moyen de représentation graphique de s'exprimer et de communiquer à travers les mots que ce soit en écrivant des histoires, des poèmes, des lettres ou même des messages. « L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné ». Yves REUTER, professeur en didactique de français.

I.3. La production écrite :

I.3.1 Définition :

Écrire ne se résume pas à assembler des phrases grammaticalement correctes ou à simplement enchaîner des mots, des paraphrases et des paragraphes. Les compétences en écriture se manifestent plutôt dans la création d'un ensemble cohérent qui respecte des règles explicites en fonction de son objectif.

CHAPITRE I

La production écrite implique ainsi l'activation simultanée de diverses compétences scolaires, telles que les compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives, et bien d'autres encore.

En didactique des langues étrangères on considère la production écrite comme une activité qui vise à inventer du sens.

La production écrite est le fait de produire un énoncé ou un texte en respectant les règles de la langue (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe), c'est une tâche qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses intérêts pour passer un message, cette forme de communication impose la réalisation des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser progressivement au cours de ses apprentissages scolaires.

La production écrite est « *une activité complexe de production de textes à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* » (Malmquist, 1973 ; Proett et Gill, 1987).

En outre, Isabelle GRUCA et Jean Pierre CUQ (2002, p. 178), dans leur cours de didactique en langue étrangère et langue seconde, ont présenté deux définitions à l'écrit : « *écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer.* ».

Dans une deuxième définition, l'écrit peut être défini comme : « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère.* ». Selon J-P Cuq et I. Gruca, (p182).

I.3.2 Les processus de la production écrite :

Les processus de la production écrite comprennent trois processus selon GARCIA–DEBANC, Les processus de la rédaction : (processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture), source, 1986, p28.

I.3.2.1. La planification :

Durant cette phase, l'auteur puise dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires afin de les réorganiser et de concevoir un schéma pour sélectionner les informations pertinentes.

CHAPITRE I

Selon GARCIA–DEBANC, la stratégie de planification s'appelle aussi la « pré-écriture » est une phase essentiellement pré-linguistique pour but de définir la visée communicative de texte.

Cette structure pour GARCIA-DEBANC indique que cette phase comporte trois sous-processus.

I.3.2.1.1. Conception :

Cette phase consiste à extraire de la mémoire toutes les informations pertinentes concernant la tâche d'écriture, ainsi que sur le sujet et le genre.

I.3.2.1.2. Organisation :

Ce sous-processus permet à l'auteur de prendre des décisions concernant l'ordre de présentation des éléments. Il sélectionne les contenus mémorisés et élabore un plan possible, que ce soit sur papier ou mentalement.

I.3.2.1.3. Recadrage :

Durant cette étape, l'écrivain identifie et mémorise des critères pour évaluer son propre texte.

I.3.2.2. La mise en texte :

Cela concerne les actions associées à la rédaction, où l'auteur prend des décisions sur le choix des mots, sélectionne les structures syntaxiques et rhétoriques afin d'exprimer les idées récupérées et organisées sous forme de mots, de phrases, de paragraphes et de texte.

I.3.2.3. La révision :

Cette étape vise à améliorer le texte et comporte deux aspects : linguistique et discursif. Elle englobe également deux autres processus :

I.3.2.3.1. Le premier processus : consiste en une lecture critique qui vise à repérer, selon Garcia-Debanc, les écarts linguistiques, à détecter les éléments ambigus et à évaluer si le texte est en accord avec les objectifs initialement fixés.

I.3.2.3.2. Le deuxième processus : concerne l'étape de l'édition ou du perfectionnement du texte, permettant ainsi d'aboutir à sa version définitive selon le même auteur. Ces étapes consistent, selon le même auteur, à : « *corriger les erreurs syntaxiques, orthographiques ou de*

CHAPITRE I

vocabulaire, rétablir les éléments d'information jusque-là implicites mais nécessaires à la compréhension et récrire tout ou partie de texte » IBID

I.4. La production écrite dans l'apprentissage du français au niveau du cycle moyen :

L'acquisition de compétences en production écrite est souvent un défi pour de nombreux apprenants qui se sentent mal équipés, voire incapables, de mettre en pratique ce qu'ils ont appris, de saisir les consignes et de répondre aux exigences d'un sujet donné par l'enseignant. En effet, chaque enfant en phase d'apprentissage fait face à des obstacles, et c'est le rôle de l'enseignant de les aider à les surmonter en utilisant divers outils pédagogiques et méthodes d'enseignement.

Pour souligner l'importance des conceptions de la pratique de l'écriture dans le programme d'enseignement du cycle moyen, Jean-François HALTE a présenté les résultats d'une enquête menée auprès des apprenants en CM, mettant en avant ce qui suit :

Lorsqu'on les interroge sur l'écriture, les enseignants expriment des représentations contradictoires : bien qu'ils accordent une importance primordiale aux aspects textuels tels que la cohérence des idées et le respect du sujet, leur enseignement en classe ne se concentre pas sur ce qui constitue véritablement un exercice d'écriture. En conséquence, les enseignants se replient majoritairement vers des pratiques d'enseignement alternatives.

Ainsi, la rédaction représente une activité évaluative pour l'apprenant, enrichissant ses connaissances et son vécu. Pendant son apprentissage, l'apprenant est influencé par trois principaux facteurs : psychologiques, linguistiques et socio-familiaux. La motivation à apprendre le-pousse à apprécier l'activité et à fournir davantage d'efforts pour réussir. Il a besoin de compétences linguistiques pour mener à bien ses écrits. Le soutien familial et la perception sociale des langues étrangères jouent également un rôle crucial dans son processus d'apprentissage.

Chaque séquence pédagogique est constituée d'activités conçues pour permettre aux apprenants d'acquérir de manière progressive les compétences fondamentales, notamment la compréhension orale, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production écrite.

CHAPITRE I

I.5. L'enseignement de la production écrite en troisième année du cycle moyen :

La production écrite est intégrée à chaque séquence après l'activité de compréhension de l'écrit, mettant ainsi en évidence son importance dans l'apprentissage de la langue. Chaque séquence inclut une séance de production écrite, précédée de plusieurs exercices d'entraînement à l'écrit, visant à faire émerger les éléments essentiels à inclure dans leur rédaction finale. Cette étape revêt une grande importance car elle incite l'apprenant à mobiliser toutes les compétences nécessaires pour une bonne production écrite. Les apprenants de troisième année moyenne effectuent neuf travaux d'écriture tout au long de l'année scolaire, chacun étant précédé de neuf séances de préparation à l'écrit. En ajoutant les productions écrites à faire à domicile et celles demandées lors des compositions trimestrielles, ainsi que les neuf productions obligatoires à la fin de chaque séquence du programme, les apprenants effectuent au total vingt-quatre productions écrites à la fin de l'année scolaire. Par conséquent, en troisième année moyenne, les apprenants réalisent un nombre significatif de productions écrites qui devraient normalement leur permettre de s'exprimer correctement et avec aisance dans la langue étrangère, quel que soit le thème abordé dans les différentes séquences.

Les apprenants en troisième année du cycle moyen sont amenés à créer des textes de divers types. Dans le cadre du premier projet, ils se concentrent sur la rédaction de textes descriptifs à visée argumentative. Pour le deuxième projet, ils explorent la composition de textes narratifs avec une visée argumentative, tandis que pour le troisième projet, ils abordent la rédaction de textes explicatifs également orientés vers l'argumentation.

Après avoir parcouru ce cours, il est évident que la production écrite tient une place cruciale dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Elle devient un instrument essentiel pour renforcer les connaissances des apprenants. Par conséquent, l'objectif de l'enseignement de la production écrite est d'instaurer chez les apprenants du collège une compétence scripturale leur permettant de rédiger de manière correcte dans toutes les situations qu'ils peuvent rencontrer.

I.6. Difficultés rencontrées par l'apprenant dans la production écrite :

La capacité à produire un écrit requiert la mise en œuvre simultanée de multiples composantes et connaissances, ce qui n'est pas à la portée de tous les apprenants. En effet, nombreux sont ceux qui rencontrent des difficultés et des obstacles lors de la rédaction, ce qui entrave leurs efforts pour parvenir à une production écrite de qualité. Ainsi, les obstacles rencontrés dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture sont variés et pertinents, à savoir :

I.6.1. Difficultés d'ordre linguistique :

La maîtrise linguistique est un élément capital de la qualité des écrits de la manière dont ils sont perçus. Un apprenant ayant de solides compétences linguistiques produira généralement des textes de meilleure qualité.

Les difficultés linguistiques sont catégorisées selon l'intermédiaire d'une compétence langagière constitué du lexique « *désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social, ou d'un individu...* » Cuq (2003 : 155).

De la morphologie ; est « *étude des formes sous lesquelles se présentent les mots dans une langue, des changements dans la forme des mots nouveaux* » (G Mounin : 1974, 221).

La syntaxe, élément intégré à la grammaire, analyse les structures présentes dans les énoncés. Elle englobe également la morphosyntaxe, qui se penche sur les règles dictant l'ordre des mots dans une phrase, ainsi que les flexions régulières et les variantes irrégulières de certains noms et verbes. De plus, elle examine l'arrangement des éléments syntaxiques autour des différents types de mots tels que les déterminants pour les noms, les pronoms pour les verbes, ainsi que pour les adjectifs et adverbes.

L'orthographe ; « *désigne l'ensemble des normes qui règlent la façon d'écriture d'une langue. Et fait, dès qu'une langue dépasse le simple cadre de la partie dialectale ou régionale, son nombre de locuteurs devenant plus important, on est souvent contraint de fixer les règles et de faciliter la compréhension mutuelle à travers les écrits* » (Julliard, J : 2004, 273).

La conjugaison qui est « *les différentes inflexions ou variations de chaque verbe : de sorte que, conjuguer un verbe, c'est le faire passer par toutes les inflexions ou variations que*

CHAPITRE I

produisent les nombres des personnes, les modes et les temps ». (Charles Pierre Giraudt-Duvivier : 1830, 507).

La ponctuation qui sert à délimiter les différentes parties du texte, ce qui permet de clarifier son sens et d'éviter toute confusion. En d'autres termes, la ponctuation joue un rôle essentiel dans la construction syntaxique d'un texte et dans sa compréhension.

I.6.2. Difficultés d'ordre socioculturel :

La maîtrise des règles linguistiques n'est pas seule garante de compétences efficaces en communication orale et écrite. Elle doit être complétée par une compréhension des contextes socioculturels. Cela englobe un ensemble de connaissances, de compétences et de qualités personnelles qui permettent la communication interpersonnelle dans une langue étrangère, en respectant les normes linguistiques et les traditions culturelles des locuteurs natifs.

I.6.3. Difficultés d'ordre cognitif :

Lorsqu'il s'agit d'adopter des stratégies appropriées en rédaction, les scripteurs en langue étrangère font face à des défis au niveau cognitif. Ils s'efforcent d'utiliser leurs connaissances pour déterminer comment aborder et résoudre les problèmes rencontrés.

I.6.4. Difficultés d'ordre motivationnel :

Un apprenant qui manque de motivation éprouve des difficultés à progresser dans son apprentissage. La motivation joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'une langue étrangère, car elle influe sur la volonté, la capacité et la persévérance de l'apprenant à réaliser des tâches, à acquérir de nouvelles connaissances et à avancer dans son parcours éducatif, comme l'a affirmé Reuter « *sa présence et son développement aident les apprentissages, son absence ou son déclin les gênent* ». Reuter (1996, 51).

I.7. Pourquoi ces difficultés ?

Les difficultés rencontrées peuvent être expliquées par les raisons suivantes :

- La contrainte de temps pour la rédaction est largement insuffisante pour permettre une exploration complète de cette tâche.
- Un manque d'activités de communication écrite en classe, telles que la rédaction de lettres, cartes d'invitation ou de félicitations, etc.

CHAPITRE I

- Les apprenants ont tendance à considérer la langue étrangère comme une simple transposition de leur langue maternelle.
- Un déficit en méthodes et stratégies nécessaires pour le processus d'écriture.
- Une mauvaise compréhension des consignes par les apprenants.
- Les erreurs accumulées en orthographe et grammaire entravent la capacité à s'exprimer correctement à l'écrit et à l'oral.
- Les apprenants ont un niveau de connaissances de base, un intérêt limité pour les tâches complexes comme la production écrite et sont facilement distraits.
- Un manque de capacité à se souvenir et à utiliser les compétences indispensables pour produire un texte, y compris la syntaxe, la ponctuation, l'utilisation des majuscules et l'accentuation, l'organisation des idées et des connaissances de manière structurée, ainsi que la relecture, entre autres.

I.8. Les objectifs de l'enseignement de la production écrite :

Les objectifs de l'enseignement de la production écrite en troisième année moyenne, énoncés par le tuteur et répertoriés dans le guide des enseignants du FLE ainsi que dans les fiches pédagogiques, se déclinent comme suit :

- Produire des phrases correctes sur le plan syntaxique.
- Suivre une progression thématique dans la rédaction.
- Assurer la cohésion du texte.
- Maîtriser l'utilisation des signes de ponctuation pour faciliter la lecture.
- Aborder différents types de textes, incluant non seulement les narratifs, descriptifs et argumentatifs, mais aussi les prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc.

L'écriture de ces divers types de textes favorise le développement des compétences linguistiques, scripturales et textuelles chez l'apprenant. En d'autres termes, l'enseignement de la production écrite explore une variété de genres textuels, ce qui contribue à l'acquisition de la langue par les apprenants.

I.9. Conclusion :

La compétence linguistique d'une personne est évaluée par sa capacité à s'exprimer et à comprendre aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La production écrite joue un rôle crucial dans cette évaluation, car elle met en lumière les compétences scripturales de l'apprenant. En d'autres termes, elle offre une vitrine à ses capacités à utiliser correctement la langue écrite, ce qui souligne son importance dans l'apprentissage et l'évaluation linguistique.

CHAPITRE II :
La consigne en classe de FLE

CHAPITRE II

II.1. Introduction :

La consigne scolaire est le point le plus essentiel pour mener à bien réaliser une activité ; c'est un outil déterminant pour le succès des apprenants et une méthode pour s'évaluer.

Elle est présente dans tous les domaines, la consigne joue un rôle important dans le système éducatif. Elle constitue le point de départ de toutes les activités scolaires et est déterminante pour la réussite des apprenants. En substance, elle représente les instructions données aux apprenants pour qu'ils puissent réaliser les tâches qui leur sont assignées.

II.2. Qu'est-ce qu'une consigne ?

La définition pédagogique du terme "consigne", telle que présentée dans le Dictionnaire de Pédagogie (1996, p. 90), offre une vision large qui éclaire la notion. Elle nous aide à saisir la complexité de cette notion lors de sa mise en pratique. Pour l'enseignant, cela revient à fournir aux apprenants des consignes visant à faciliter l'exécution optimale de la tâche qui leur est assignée : cela inclut l'objectif à atteindre, les moyens à utiliser, l'organisation (notamment le temps imparti), etc.

Selon Françoise Raynal & Alain Rieunier la consigne est un « *Ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.* ». Pédagogie dictionnaire des concepts clés. Paris : ESF éditeur, 1997, p 90.

Selon Jean-Michel Zakhartchouk, il définit la consigne scolaire comme : « *Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage.* ». Les consignes au cœur de la classe, geste pédagogique et geste didactique, 1999, p 18.

En se basant sur ce qui a été dit précédemment, nous proposons une nouvelle définition :

Une consigne est une instruction donnée par un enseignant à un apprenant, que ce soit de manière écrite ou orale, courte, directive et précise. Elle vise à guider l'apprenant vers une activité spécifique ayant pour but l'atteinte d'un objectif déterminé. Cette instruction peut contenir des éléments orientant l'apprenant et facilitant son choix parmi différentes procédures.

CHAPITRE II

II.2.1. Les différentes formes de consignes :

Les différentes formes de consignes peuvent varier en fonction du contexte et du domaine d'application. On peut les trouver sous forme d'instructions verbales, d'images, de textes écrits, de symboles graphiques, ou même de gestes. Les consignes peuvent être simples et directes, ou plus complexes et détaillées en fonction de ce qui est demandé, Cette variété permet aux enseignants de choisir l'approche qui convient le mieux aux situations d'apprentissage et aux besoins des apprenants. Les formes de la consigne sont différentes. Nous essayerons de les citer et les expliquer sont :

II.2.1.1. La consigne orale :

Cette dernière est omniprésente tout au long de la scolarité de l'apprenant. Prenons l'exemple d'un début de matinée dans n'importe quelle classe d'une langue étrangère où l'enseignant donne à ses apprenants un ensemble de consignes orales telles que « Assisez-vous », « Prenez votre cahier de français », afin que l'apprenant puisse non seulement comprendre, mais aussi la mémoriser avant de se mettre au travail.

II.2.1.2. La consigne écrite :

Elle est également courante à l'école primaire. Elle est souvent située au-dessus de l'activité à effectuer. Il est possible pour l'apprenant de revenir à tout moment, de la relire à plusieurs reprises afin de vérifier qu'il l'a bien comprise ou qu'il n'a rien oublié. De nombreuses d'entre elles débutent par un verbe à l'impératif qui suscite l'activité intellectuelle des apprenants : « Relève tous les verbes de ce paragraphe ». Néanmoins, les instructions écrites peuvent adopter différentes formes grammaticales, telles que la forme interrogative, par exemple : « Quels sont les verbes sont présents dans ce paragraphe ? ». L'injonction est évidente dans cet exemple, mais ce n'est pas toujours le cas.

II.2.1.3. Les consignes de gestes :

Elles sont employées lors de cours de musique où les apprenants savent ce que leur professeur attend d'eux grâce à ces gestes. En français, les instructions gestuelles sont les plus fréquentes au début de l'apprentissage pour faciliter la compréhension et éviter le retour à la langue maternelle.

CHAPITRE II

II.2.1.4. La consigne implicite :

Celle-ci consiste à présenter le matériel afin que l'enfant puisse comprendre la tâche à réaliser. Il souhaite présenter la production finale sans réellement lui donner de directives, nous citons l'exemple suivant : Les casse-têtes En revanche, en classe, les instructions implicites sont liées à l'expérience des apprenants et mises en œuvre par l'enseignant en utilisant la phrase "levez le doigt avant de parler".

II.2.1.5. Les consignes courtes et longues :

La majorité des enseignants estiment qu'une bonne instruction doit être brève afin d'éviter les problèmes de compréhension, d'une part. d'autre part, la consigne longue est perçue comme complexe car elle peut inclure plusieurs éléments qui exigent une grande concentration de la part de l'apprenant. Les instructions longues sont difficiles à comprendre, ce qui a entraîné l'utilisation des autres instructions, appelées "instructions courtes", afin de ramener l'apprenant à rédiger sa tâche avec plus de précision et un vocabulaire plus approprié.

II.2.1.6. Les consignes simples et composées :

Elles sont des outils essentiels pour guider les apprenants dans leurs tâches. Une consigne simple se concentre sur une seule tâche à accomplir, ce qui facilite la compréhension. En revanche, une consigne composée implique plusieurs tâches à réaliser, ce qui nécessite une lecture sélective et une compréhension plus approfondie. Il est important d'enseigner aux apprenants dès le plus jeune âge comment lire et comprendre les consignes pour développer leurs compétences en lecture et leur autonomie. « *Un travail sur la lecture des consignes doit être mené très tôt afin de développer ces capacités chez les élèves.* » La compréhension des consignes, Centre IUFM de Dijon Professeur des écoles Année 2005p24.

II.2.1.7. Les consignes fermées :

Elles sont claires et précises, ce qui facilite la tâche des apprenants en leur indiquant exactement ce qu'ils doivent faire. Par exemple, une instruction comme "Recopie le texte" est une consigne fermée car elle spécifie clairement l'action à effectuer. Ce type de consigne est couramment utilisé dans les exercices visant à évaluer des connaissances ou des capacités spécifiques.

CHAPITRE II

II.2.1.8. Les consignes A faible /Fort guidage :

Les consignes de fort guidage ne se contentent pas d'indiquer à l'apprenant ce qu'il doit faire ; elles peuvent également le conseiller dans le choix de méthodes, de stratégies, etc. En revanche, les consignes à guidage faible correspondent à des directives plus ouvertes, laissant à l'apprenant une plus grande liberté dans son approche. Il est évident qu'un travail continu sur l'activité et la consigne fournie est nécessaire pour favoriser cette autonomie et assurer la réussite des apprenants.

II.2.1.9. Les consignes Impersonnelle/ A forte implication :

Les consignes à forte implication utilisent des pronoms personnels définis tels que «tu », qui renvoient à l'expérience de la classe et à l'environnement des apprenants. En revanche, l'utilisation de l'infinitif dans les consignes vise à remplacer les consignes impersonnelles. L'enseignant se dote ainsi d'une variété de méthodes pour transmettre les consignes, lui permettant de les diversifier en fonction des apprenants, qui ne fonctionnent pas tous de la même manière dans les situations d'apprentissage et les objectifs à atteindre. Cela contribue à capter l'attention des apprenants.

II.2.3. Les fonctions de la consigne :

Les différentes fonctions des consignes dans les programmes de cycle moyen. Nous sommes rendus compte que toutes avaient le même but, celui de construire des éléments, mais avec plus ou moins d'aide. Comme le rappelle Jean-Michel Zakhartchouk ' « *Toutes les consignes ne sont pas du même ordre. Il est bon pour l'enseignant de savoir les classer selon leurs visées, pour ensuite y voir plus clair dans son choix de travaux, dans les évaluations, dans ses visées* » Zakhartchouk Jean-Michel, comprendre les énoncés et les consignes, (1999) Cahiers pédagogiques, CRDP, Amiens, p.43.

Ces consignes sont identifiées en quatre fonctions principales :

1. Centrée uniquement sur le but à atteindre.
2. Axée sur les procédures pour atteindre ce but.
3. Liée aux critères de réussite.
4. Attirée l'attention de l'apprenant.

CHAPITRE II

II.2.3.1. Les consignes-buts :

Tels que "Dégager les caractéristiques des personnages d'un roman", fixent un objectif précis à atteindre. Elles définissent clairement ce que les apprenants doivent accomplir dans leur travail, ce qui les aide à se concentrer et à comprendre ce qui est attendu d'eux. Ces consignes sont essentielles pour orienter l'apprentissage et assurer que les apprenants progressent vers des objectifs spécifiques.

II.2.3.2. Les consignes-procédures :

Sont essentielles, surtout en début d'apprentissage, car elles guident les apprenants sur les étapes à suivre pour atteindre l'objectif visé. Elles peuvent être plus directes et précises, comme dans l'exemple : "Entourez les pronoms dans le texte", ce qui permet aux apprenants de savoir exactement ce qu'ils doivent faire pour repérer les pronoms et améliorer leur compréhension de lecture. L'enseignant peut choisir de donner un nombre limité de procédures pour encadrer l'apprentissage ou en fournir davantage pour favoriser l'autonomie des apprenants, en fonction de ses objectifs pédagogiques et du niveau de compétence des apprenants.

II.2.3.3. Les consignes de guidage :

Sont conçues pour attirer l'attention des apprenants sur des points spécifiques et les mettre en garde contre d'éventuelles erreurs. Elles servent à indiquer la tâche, souvent sur des aspects conceptuels ou méthodologiques, en demandant aux apprenants d'être attentifs à certains éléments. Par exemple, une consigne pourrait être : "Veiller à ne pas confondre..." Ceci aide les apprenants à rester concentrés et à éviter les erreurs potentielles pendant leur travail.

II.2.3.4. Les consignes-critères :

Elles définissent les critères de réussite d'un travail en décrivant de manière précise et directive le résultat attendu. Elles fournissent des indications claires sur la manière dont le travail doit être réalisé. Par exemple, une consigne pourrait être formulée ainsi : "Présenter sous la forme d'un texte rédigé..." Ceci aide les apprenants à comprendre les attentes de qualité et de présentation de leur travail, ce qui facilite l'évaluation par l'enseignant et la réalisation par les apprenants.

Cette typologie souligne la complexité de la notion de consigne et met en évidence les défis qu'elle peut poser malgré sa simplicité apparente. Cela met en lumière l'importance d'une

CHAPITRE II

approche réfléchie et d'un travail spécifique pour mieux comprendre et utiliser les consignes efficacement.

II.3. La consigne en production écrite :

Dans toute activité éducative, la consigne définit les tâches que les enseignants doivent réaliser. En matière d'expression écrite, la formulation de l'exercice revêt une grande importance. Elle peut entraîner le succès ou l'échec. Selon qu'elle est « *bien ou mal interprétée* » par l'apprenant (P. BACH, 1987, P. 194). De manière générale, une question mal formulée, quel que soit le degré du défaut, engendre de nombreux problèmes et trompe directement celui à qui elle est adressée ; car la compréhension de l'énoncé pour lui est totalement étrangère. (J-P. ASTOLFI, 1997, P.59).

Une consigne efficace guide l'apprenant sur deux aspects essentiels : le sujet à aborder et le modèle de discours à produire. En ce qui concerne le sujet, la consigne doit permettre à l'apprenant de déterminer ce qu'il va exprimer : quelles informations présenter dans quelle perspective. Quant au modèle de discours, c'est le verbe associé à l'action demandée qui le précise : narrer, argumenter, justifier, décrire, appeler, imaginer, etc.

II.4. Le rôle de la consigne :

La consigne correspond à une instruction donnée à l'étudiant pour qu'il réalise une tâche spécifique. Elle joue un rôle crucial dans toute tâche ou activité. L'instruction fournit des recommandations ou des directives claires sur ce qui doit être fait, aidant ainsi à guider l'action ou la pensée dans la bonne direction. En somme, elle définit les attentes et les objectifs à atteindre.

Aussi, elle « *s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage [...]* » J.M Zakhartchouk, 1999, p18.

Ainsi, il sera possible de conclure que, au-delà d'une simple instruction, la consigne contient des informations qui permettent à l'apprenant de se représenter les objectifs de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier les actions à suivre, de prendre en considération les conditions de réalisation.

CHAPITRE II

II.5. La compréhension de la consigne :

La consigne scolaire est un pilier central de tous les programmes éducatifs, et sa compréhension est un facteur déterminant dans la réussite ou l'échec des apprenants. Elle constitue un élément indispensable dans toutes les activités, quel que soit le domaine disciplinaire, car l'apprentissage ne peut se faire sans instructions claires. Les consignes servent d'outil pédagogique essentiel, tant pour l'acquisition des connaissances que pour le soutien, l'accompagnement ou la remédiation.

Certains spécialistes de la didactique affirment que la compréhension de la consigne englobe plusieurs aspects : son traitement, sa lecture et sa nature, c'est-à-dire les actions à effectuer. La consigne requiert des démarches spécifiques pour progresser vers l'accomplissement de la tâche assignée. La maîtrise de la compréhension des consignes est donc essentielle pour la réussite scolaire, car elle permet à l'apprenant de traiter les instructions de manière autonome, activant ainsi sa compétence cognitive.

En effet, les consignes scolaires peuvent parfois constituer un obstacle lors de la réalisation d'une activité ou d'une tâche scolaire, les apprenants pouvant rencontrer des difficultés en raison d'une incompréhension des consignes. Il revient donc à l'enseignant de concevoir la transmission de ses consignes de manière à favoriser leur compréhension par les apprenants, afin de surmonter cet obstacle potentiel.

II.6. Induction du comportement des erreurs de l'apprenant :

Certains comportements des apprenants envers les consignes conduisent fréquemment à une mauvaise compréhension des consignes, ce qui entraîne des erreurs. Il est crucial de déterminer ces comportements afin d'améliorer les compétences des apprenants face aux consignes.

Les enseignants rencontrent souvent des difficultés à intégrer la consigne dans le processus d'apprentissage. De plus, les apprenants font remarquer les problèmes liés au vocabulaire utilisé dans les consignes. Nous examinerons également les comportements de lecture et les méthodes de travail des apprenants.

II.6.1. Difficultés liées au vocabulaire employé :

Certains apprenants rencontrent des difficultés lorsqu'ils sont exposés à un vocabulaire complexe et inconnu. Ils ont du mal à comprendre le sens des mots ou à saisir leur spécificité.

CHAPITRE II

Cependant, réduire les problèmes de compréhension uniquement à la complexité du vocabulaire est trop simpliste. Les mots qui posent le plus de difficultés sont souvent des termes couramment utilisés et simples, mais qui sont ambigus. De plus, l'utilisation de termes polysémiques peut entraîner de la confusion.

II.6.2. Des mauvais comportements de lecture :

Les enseignants sont préoccupés par le manque d'attention des apprenants en lisant les consignes, ainsi que par leur propension à lire rapidement et superficiellement. Cette lecture hâtive entraîne souvent une compréhension erronée de la tâche à accomplir, car les apprenants négligent des éléments importants et peuvent anticiper incorrectement le type d'exercice proposé. Certains apprenants peuvent rencontrer des difficultés avec des termes inhabituels ou complexes. Ignorer la ponctuation et la syntaxe peut également entraîner l'apparition de nouveaux obstacles.

II.6.3. La responsabilité de l'enseignant :

L'enseignant, constamment en situation d'enseignement dans sa classe, assume le rôle de guide, de facilitateur et d'animateur. En aidant et en orientant ses apprenants vers la réalisation des tâches requises, il perçoit l'objectif sous-jacent. Ainsi, le rôle de l'enseignant, engagé dans une approche projet, consiste à...

- Prendre en considération les besoins et les intérêts des apprenants,
- Jouer le rôle de médiateur plutôt que de transmetteur de savoir.

II.7. Les règles de facilitation des consignes :

Une consigne fonctionne comme une indication d'un chemin donné aux apprenants afin de les orienter dans leur voyage dont l'issue se révèle en cours de route. La consigne doit également être claire et encourager le groupe à s'engager en toute confiance en dehors de leur cadre de référence.

« Il nous faut peu de mots pour exprimer l'essentiel » – Paul Eluard

- 1- Être clair et concis : une bonne instruction est une instruction qui peut être facilement assimilée par vos employés. Il est essentiel qu'elle soit brève, synthétique et qu'elle utilise un langage simple et positif axé sur l'action.

« Rien n'est plus puissant qu'une idée dont l'heure est venue » – Victor Hugo

CHAPITRE II

- 2- Être visible et entendu : Afin de garantir l'écoute et l'appropriation des consignes par les apprenants, il est crucial d'attirer l'attention de tous et de mettre en avant l'énoncé de la consigne. Cela implique tout d'abord d'obtenir le silence avant de donner instruction. Veillez à ne donner instructions qu'après avoir obtenu le silence total de chaque apprenant.

II.8. Conclusion :

La consigne d'écriture occupe une place particulière à l'école, elle est le point de départ de tout travail scolaire. Elle est le lien direct entre l'objectif fixé par le maître et l'activité réalisée par l'apprenant. Elle permet à l'apprenant de se lancer dans la tâche à effectuer en induisant une action particulière de sa part ; la consigne correspond donc à la phase de dévolution. C'est ainsi que la consigne va permettre la réalisation de l'objectif du maître.

CHAPITRE III :
Analyse et interprétation des
résultats

CHAPITRE III

III.1. Introduction :

Dans cette partie, nous aborderons la méthodologie de notre recherche, ce qui nous permettra de vérifier nos hypothèses et de répondre à nos questions. Nous chercherons à identifier les difficultés que rencontrent les apprenants en ce qui concerne les consignes de production écrite.

Pour ce faire, nous entamerons par une observation directe en classe de 3AM. Ensuite, nous analyserons la pratique enseignante à l'aide de questionnaires distribués aux enseignants, enfin nous examinerons les consignes de 3^{ème} projet du programme scolaire de 3AM.

III.2. Description de l'expérimentation :

III.2.1. Le lieu de l'expérimentation :

Nous avons mené notre expérimentation au sein du collège d'enseignement moyen Mey Ziada, il s'agit d'un petit collège localisé à M'sila, l'établissement comprend 41 enseignants. Actuellement il accueille un total 900 d'apprenants inscrits, répartis de la manière suivante :

Niveau	Totale
1 ^{ère} année	244
2 ^{ème} année	231
3 ^{ème} année	205
4 ^{ème} année	220

III.2.2. Description de l'échantillonnage :

Pour mener à bien notre étude, nous avons choisi de réaliser notre expérimentation avec une classe de 3^{ème} année moyenne de l'année scolaire 2023/2024. Cette classe, au centre de notre travail compte 42 âgés de 14 à 16 ans. Elle est composée de 25 garçons et 17 filles.

CHAPITRE III

III.2.3. Choix du public :

Notre choix n'était pas au hasard, car à ce stade, les apprenants sont normalement capables de produire un récit cohérent et compréhensible grâce au vocabulaire qu'ils ont acquis. En effet, les apprenants de troisième année moyenne ont commencé à étudier le français, leur première langue étrangère, dès la troisième année primaire. Ainsi, notre public à ce niveau bénéficie de six années de contact avec la langue française. Notre intérêt particulier se porte sur la production écrite en raison de l'importance de cette composante dans l'évaluation. Les apprenants devraient normalement être en mesure d'appliquer les stratégies d'écriture apprises, d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences en matière de rédaction, et enfin, d'évaluer leur propre activité scripturale.

Nous avons mené notre travail sur le terrain au cours du troisième trimestre. Nous avons contacté l'enseignante de français, Mme Tabakh, pour lui demander l'autorisation de participer à ses séances.

III.3. Outils d'investigation :

Nous avons utilisé trois méthodes pour renforcer notre recherche sur le terrain : l'observation et le questionnaire d'une part, et l'analyse des consignes d'écriture présentées dans le 3^{ème} projet de programme officiel de la 3^{ème} année moyenne d'autre part. Ces approches nous ont permis de recueillir les données nécessaires pour répondre à notre problématique initiale.

III.4. Déroulement de l'expérience :

Nous avons réalisé notre expérience avec une classe de 3AM, spécifiquement 42 apprenants, et plus précisément avec 5 apprenants de chaque séance. L'objectif de cette expérience était d'identifier les obstacles rencontrés par les apprenants lors de l'exécution de la tâche.

III.4.1. La première séance : la préparation à l'écrit :

La première séance a eu lieu le 5 mai 2024. C'était d'une séance de préparation à l'écrit, c'est une leçon primordiale pour la réussite de la tâche ayant pour objectif de préparer les élèves à rédiger un récit sur un souvenir d'enfance ou une expérience vécue. L'enseignante a organisé deux activités.

CHAPITRE III

La consigne de la première activité : « Voici la biographie de Corinne Chevalier. Réécris-la à la première personne du singulier ».

La consigne de la deuxième activité : « Voici une série de je me souviens de Lazhari Labter, lises. A ton tour, à la manière de Lazhari Labter, écris deux souvenirs en utilisant le même procédé d'écriture que l'auteur ». Ces activités présentées dans le manuel vont aider l'apprenant à renforcer la compréhension des leçons qu'ils ont visionnées afin de les réemployer dans la tâche finale c'est-à-dire la production écrite.

III.4.2. La deuxième séance : la production écrite :

Cette séance a pour objectif de guider l'apprenant à réinvestir ses acquis de la séquence et de rédiger un récit d'un événement de souvenir d'enfance. Au départ l'enseignante avait expliqué la consigne et en l'illustrant à l'aide des exemples pour que cette consigne soit compréhensible. Ensuite, elle a demandé aux apprenants de recopier la consigne qu'elle a mentionnée au tableau. Après en se déplaçant entre les rangs, l'enseignante arrive à aider certains apprenants qui éprouvent des difficultés et encourage les apprenants à présenter leur travail à l'ensemble de la classe et organise les commentaires et remarques. À la fin de la séance, l'enseignante fait une correction collective sur la production écrite des paires.

La consigne donnée aux apprenants est :

Pendant les vacances d'été, au bord de la mer, tu as rencontré un(e) ancien(ne) camarade de classe. Assis(e) sur le sable, tu évoques un souvenir d'enfance que vous avez vécu ensemble.

Rédige ce souvenir qui est resté grave dans ta mémoire en précisant les émotions ressenties dans un texte d'une dizaine de lignes.

- Tu annonces l'évènement dont il s'agit en indiquant où et quand cela s'est passé.
- Tu précises quel âge tu avais.
- Tu racontes ce qui t'est arrivé et ce que tu as ressenti.
- Tu indiques qui était avec toi
- Tu dis comment tu as vécu cet évènement.

CHAPITRE III

Critères de réussite :

- Tu écriras ton texte a la 1^{ère} personne du singulier.
- Tu emploieras le vocabulaire du souvenir, des sentiments, des émotions.
- Tu utiliseras le présent d'énonciation pour le souvenir et les temps du passé pour les évènements.
- Tu emploieras des substituts pour éviter les répétitions.

L'analyse de la consigne :

- **Séance : la production écrite, projet 3 séquence 3.**

La forme : Écrite, complexe et longue.

Les fonctions : Consigne-but : fixer l'objectif du travail (atteindre).

Critère : identifier la forme de produit : dizaine de lignes.

Procédure : proposer des étapes à suivre pour atteindre l'objectif visé.

L'objectif : guider l'apprenant à réinvestir les acquis de la séquence.

Les compétences : Rédiger un récit sur un souvenir d'enfance.

Le rôle de l'enseignant : expliquer et simplifier la tâche de la production.

Commentaire :

Selon la consigne dictée dans le manuel scolaire, nous remarquons que le choix des mots semble difficile pour la compréhension de l'apprenant. Parmi les mots, le verbe "évoquer". Nous le simplifions pour l'apprenant par un autre verbe simple et la même signification comme le verbe "montrer" est compréhensible aux pairs. Notre objectif facilite les consignes et a amenée l'apprenant à réaliser une rédaction sur un souvenir d'enfance avec un vocabulaire simple et facile pour l'assimilation et la compréhension.

III.5. Réalisation d'enquêtes par le questionnaire :

III.5.1. Le choix du questionnaire :

Le questionnaire, un outil utilisé dans la recherche quantitative, visée un nombre important de répondants pertinents pour notre étude. Il est anonyme pour faciliter la collecte

CHAPITRE III

des données, et nous avons varié les types de questions. Destiné aux enseignants du cycle moyen 3ème AM, il comporte une série variée de questions, incluant des questions fermées, ouvertes et à choix multiples.

III.5.2. L'objectif du questionnaire :

Le questionnaire que nous avons élaboré est spécifiquement donné pour les enseignants de troisième année moyenne. Son but est de recueillir des données précises afin de vérifier nos hypothèses initiales. Nous cherchons notamment à comprendre le rôle de la consigne et sa compréhension dans l'exécution des tâches assignées.

III.5.3. Présentation du questionnaire :

Avant de commencer notre analyse, nous avons réalisé, en premier lieu et après avoir enquêté sur le nombre d'enseignants du FLE auprès de l'enseignante avec qui nous avons établi notre recherche sur le thème choisi, un questionnaire adressé aux enseignants dans l'école Mey Ziada. Nous avons proposé 11 questions au total, dont 6 fermés et 5 ouvertes.

Question N° 1 : Le niveau de compétence en production écrite de vos apprenants de 3AM est-il ?

- Acceptable.
- Intermédiaire.
- Excellent.

Question N° 2 : Lors des pratiques rédactionnelles de vos apprenants, les difficultés rencontrées sont-elles d'ordre ?

- Lexical.
- Grammatical.
- Orthographique
- Autres.....

Question N° 3 : A votre avis, quelles sont les raisons de ces difficultés ?

- Démotivation.
- La compréhension des consignes.
- Absence de base linguistique.

CHAPITRE III

Question N° 4 : Vous trouvez les consignes de la production écrite proposées dans le manuel scolaire :

- Faciles.
- Difficiles.

Question N° 5 : Pensez-vous que les consignes données à vos apprenants sont adaptées à leur niveau de compétence ?

- Oui.
- Non.

Question N° 6 : Après avoir expliqué la consigne lors de la production écrite, intervenez-vous pour guider ou aider vos apprenants ?

- Oui.
- Non.

Question N° 7 : Quelle méthode utilisez-vous pour transmettre la consigne aux apprenants ?

.....
.....

Question N° 8 : Quels sont les objectifs spécifiques que vous souhaitez que les apprenants atteignent en réalisant cette consigne ?

.....
.....

Question N° 9 : Y a-t-il des critères particuliers que vous souhaitez que les apprenants respectent lorsqu'ils suivent cette consigne ?

.....
.....

Question N° 10 : Vos apprenants sont-ils autorisés à utiliser autres ressources ou outils pour accomplir cette consigne, si oui, dites-les quels ?

- Oui.
- Non.

CHAPITRE III

Lesquels ?

.....
.....

Question N° 11 : Fournissez-vous d'autres exemples concrets ou des modèles de consignes pour aider vos apprenants à les faire comprendre ?

.....
.....

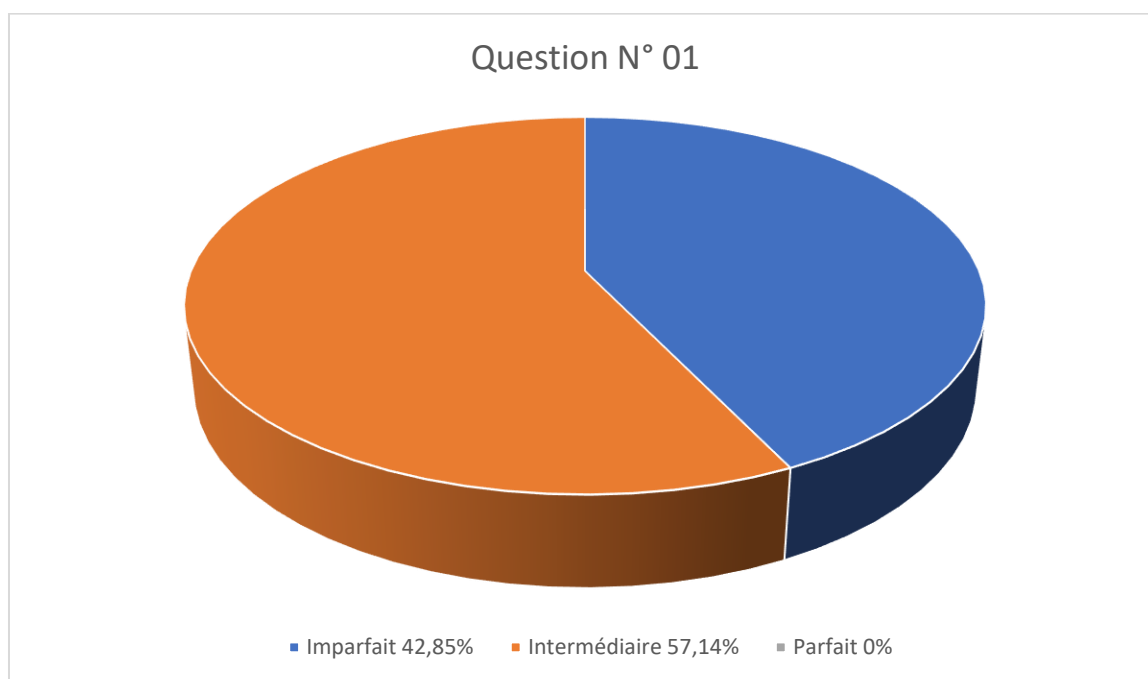
CHAPITRE III

III.6. Analyse et interprétations des résultats :

Après avoir présenté le cadre de l'enquête du travail, nous allons aborder à présenter l'analyse et l'observation des résultats. Pour atteindre les objectifs de notre recherche, dans ce chapitre nous soulèverons le voile sur la facilitation et l'amélioration de la consigne pour être compréhensible aux apprenants. Nous allons essayer d'observer et présenter les résultats recueillis en nous basant sur les résultats obtenus à partir le questionnaire et l'analyse de la consigne écrite du programme scolaire afin d'affirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

Question N° 1 : Le niveau de compétence en production écrite de vos apprenants de 3AM est-il ?

- Imparfait.
- Intermédiaire.
- Parfait.



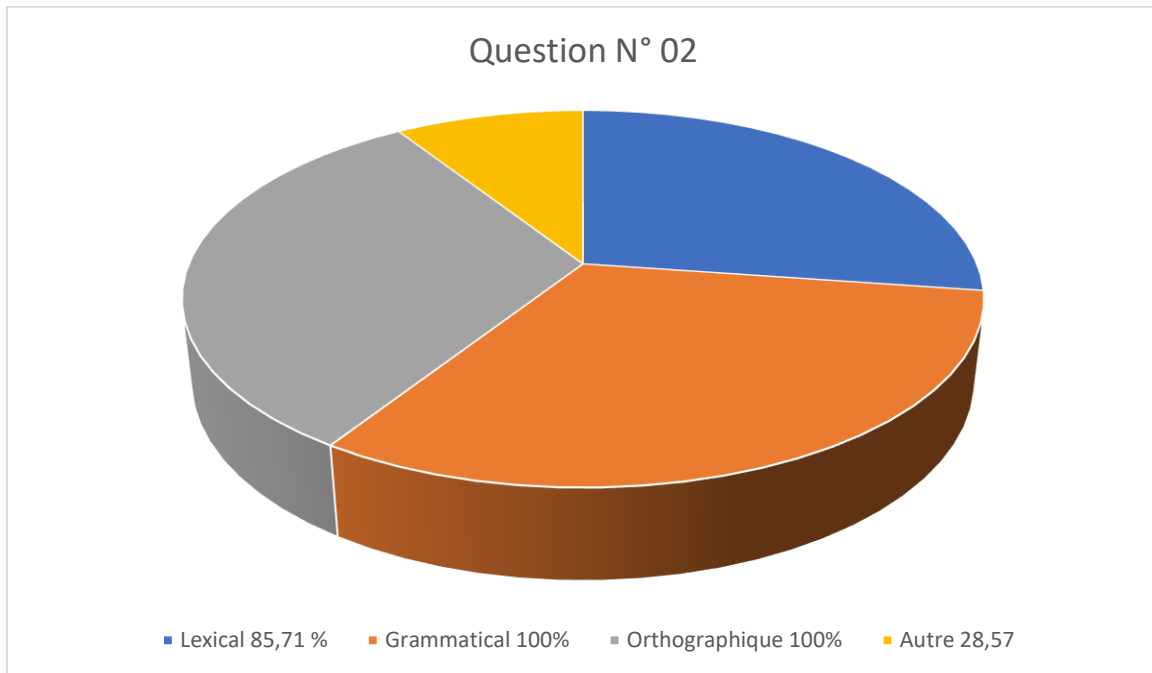
Analyse :

Les réponses données par les enseignants concernant le niveau de compétence en production écrite de leurs apprenants de 3AM montrent que la majorité des enseignants (57,14%) ont attribué le niveau "Intermédiaire" à leurs apprenants, et environ (42,85%) des enseignants trouvent que le niveau de compétence en production écrite de leurs apprenants était "Imparfait" par contre aucun enseignant n'a jugé le niveau de compétence comme "Parfait".

CHAPITRE III

Question N° 2 : Lors des pratiques rédactionnelles de vos apprenants, les difficultés rencontrées sont-elles d'ordre ?

- Lexical.
- Grammatical.
- Orthographique.
- Autres.



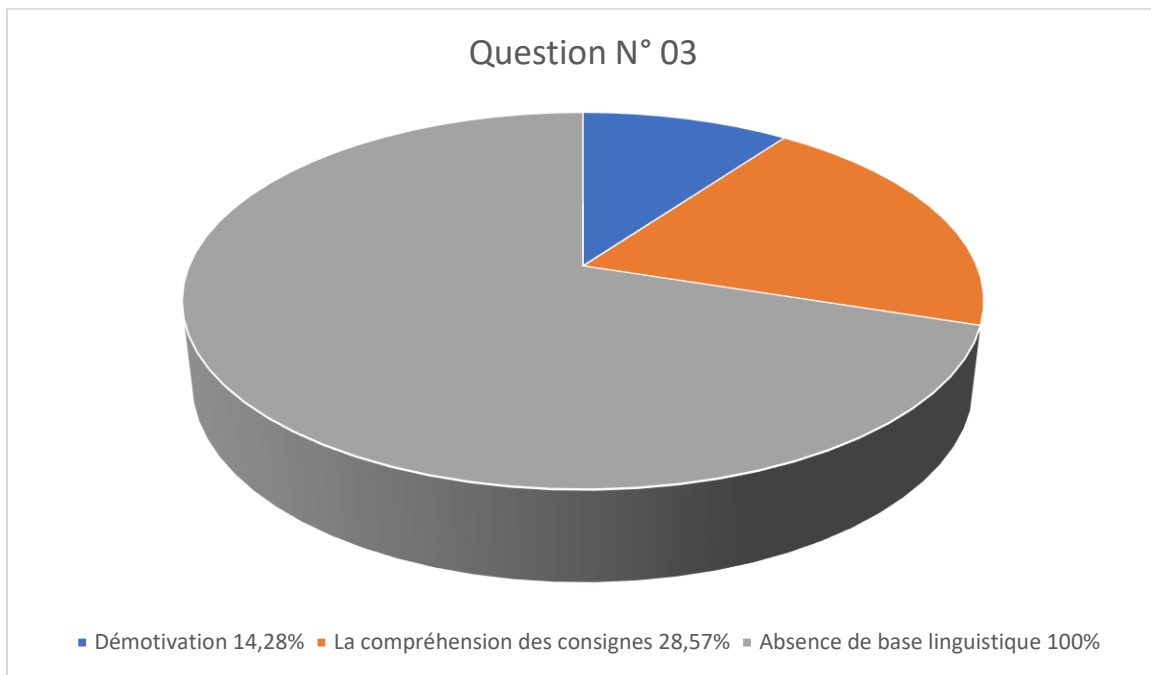
Analyse :

Les réponses des enseignants indiquent que 100% d'entre eux évaluent que les difficultés rencontrées par les apprenants dans leurs pratiques rédactionnelles sont principalement d'ordre grammatical et orthographique. Cela suggère que les élèves ne saisissent peut-être pas pleinement les notions grammaticales abordées en classe. D'une part, 85,71% des enseignants ont signalé des difficultés d'ordre lexical. D'autre part 28,57% des enseignants qui ont mentionnés d'autres difficultés notamment la conjugaison et la cohérence des idées.

CHAPITRE III

Question N° 3 : A votre avis, quelles sont les raisons de ces difficultés ?

- Démotivation.
- La compréhension des consignes.
- Absence de base linguistique.



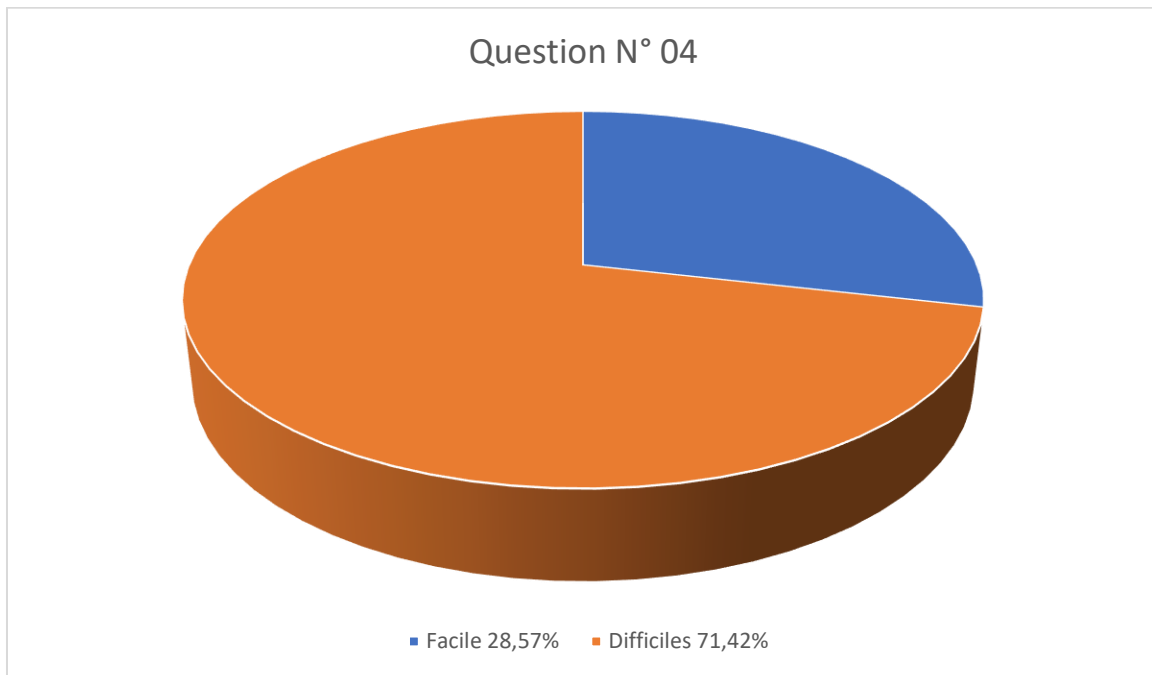
Analyse :

Tous les enseignants identifier absence de base linguistique 100% comme étant la principale cause des difficultés. 28,57% des enseignants ont identifier la compréhension des consignes comme un obstacle qui découlent de la compréhension insuffisante des consignes et un petit nombre d'enseignants 14,28% ont associé les difficultés rencontrées par les apprenants à leur manque de motivation.

CHAPITRE III

Question N° 4 : Vous trouvez les consignes de la production écrite proposées dans le manuel scolaire :

- Faciles.
- Difficiles



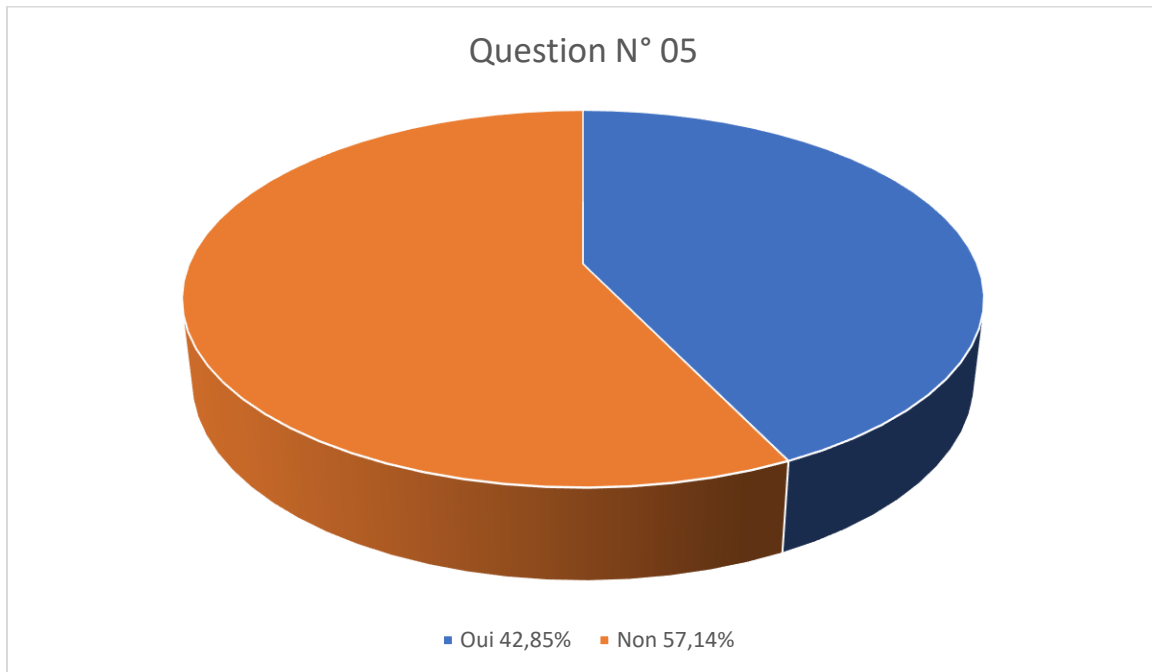
Analyse :

Les réponses données par les enseignants montrent que 71,42% voient que les consignes de production écrite présentées dans le manuel scolaire sont difficiles et environ 28,57% disent qu'elles sont faciles.

CHAPITRE III

Question N° 5 : Pensez-vous que les consignes données à vos apprenants sont adaptées à leur niveau de compétence ?

- Oui.
- Non.



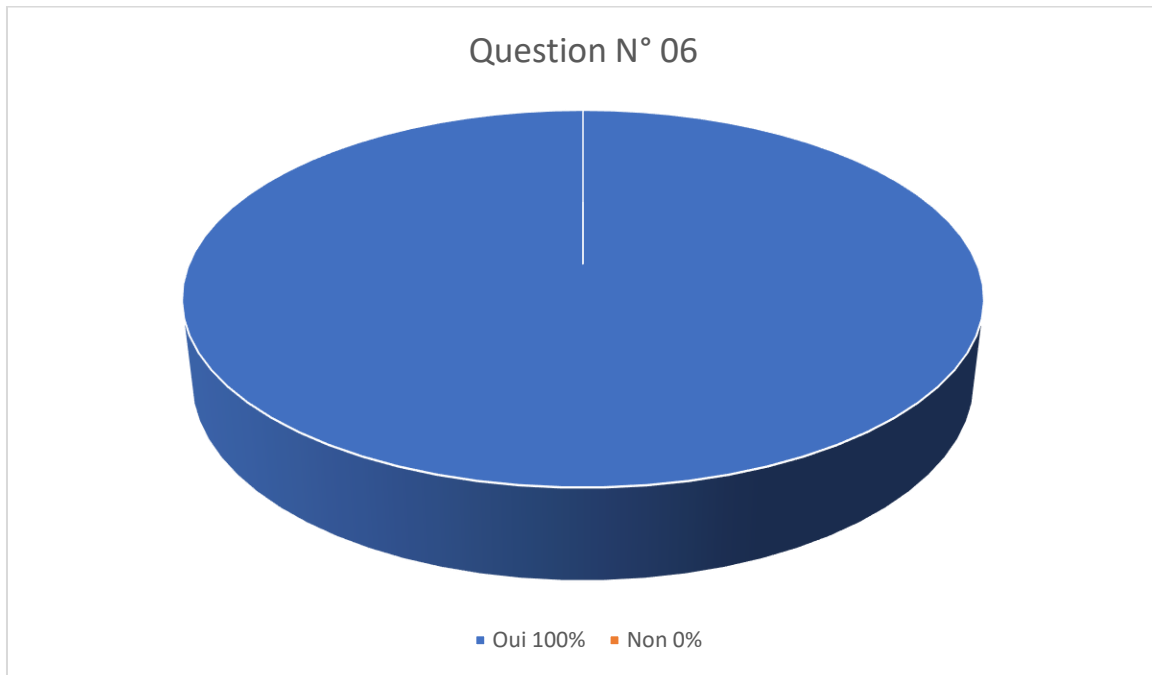
Analyse :

42,85% des réponses des enseignants trouvent que les consignes données à leurs apprenants sont adaptées à leur niveau de compétence. En revanche 57,14% pensent que les consignes ne sont pas adaptées au niveau de compétence de leurs apprenants. Par conséquent ils estiment de les modifier à leurs guises pour faciliter.

CHAPITRE III

Question N° 6 : Après avoir expliqué la consigne lors de la production écrite, intervenez-vous pour guider ou aider vos apprenants ?

- Oui.
- Non.

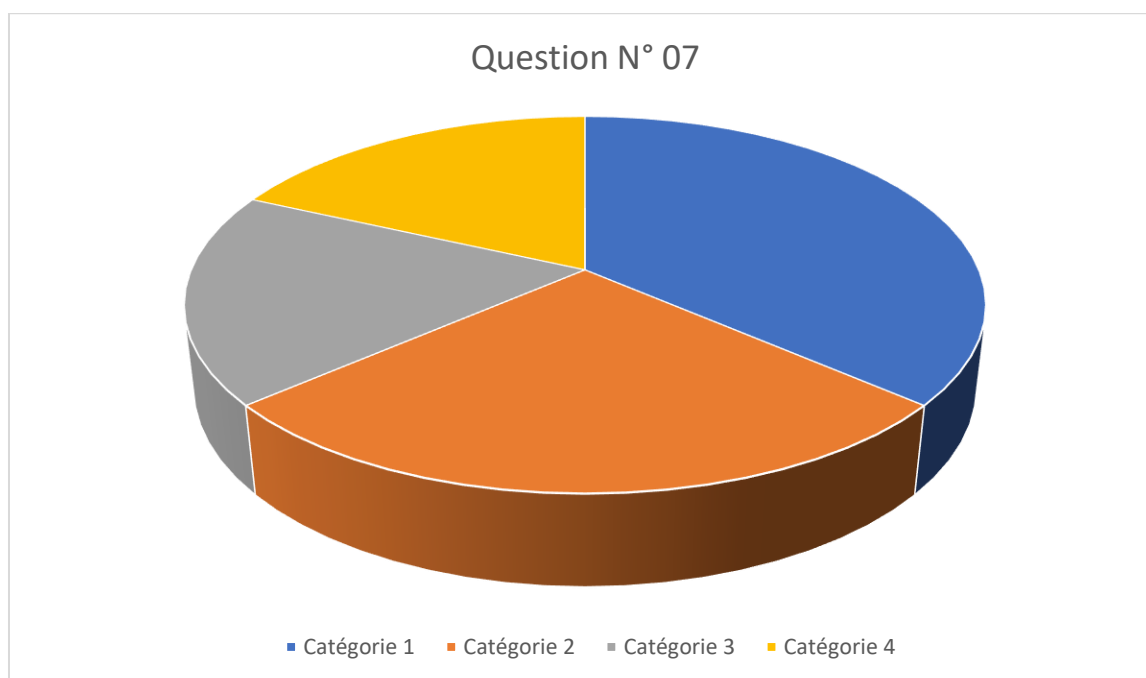


Analyse :

Tous les enseignants (100%) interviennent pour guider ou aider leurs apprenants après avoir expliqué la consigne lors de la production écrite.

CHAPITRE III

Question N° 7 : Quelle méthode utilisez-vous pour transmettre la consigne aux apprenants ?



Analyse :

Cette question, est une question ouverte on a donc catégorisé les réponses. La première catégorie, dont 57,14% des enseignants ont répondu, c'est donc de souligner les mots clés. La deuxième environ 42,85% qui consiste en l'explication des consignes et le plan à suivre. 28,57% des réponses était la reformulation des consignes. De plus, 28,57% des enseignants répètent la consigne pendant le cours pour s'assurer que les apprenants la comprennent.

Commentaire :

La première catégorie indique que la majorité des enseignants favorisent la méthode consistant à souligner les mots clés. Cette approche met l'accent sur l'identification des éléments essentiels des consignes, ce qui peut aider les apprenants à mieux comprendre ce qui est attendu d'eux.

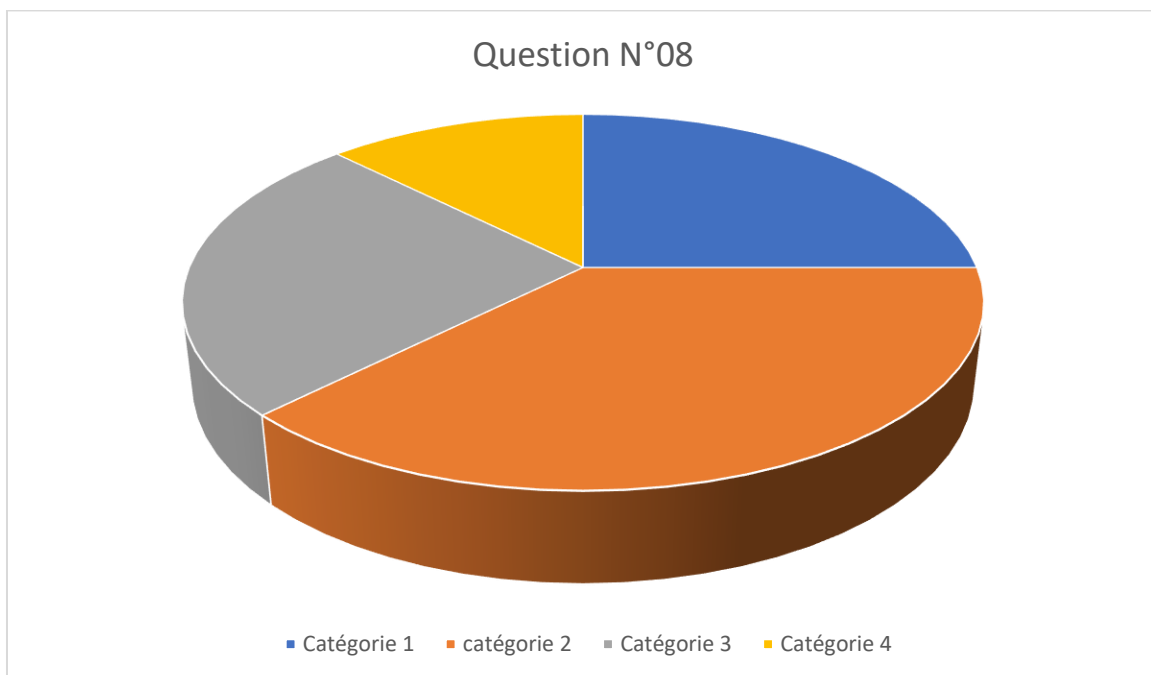
En ce qui concerne la deuxième catégorie, Les enseignants optent pour une autre approche, à savoir l'explication des consignes et le plan à suivre. Cette stratégie implique une présentation plus détaillée des instructions, ce qui peut être bénéfique pour les apprenants ayant besoin d'une orientation plus précise.

La troisième catégorie, représentant l'importance accordée par certains enseignants à la reformulation des consignes. Cette pratique consiste à réexprimer les instructions de manière différente, ce qui peut aider les élèves à saisir leur signification de différentes manières.

CHAPITRE III

Enfin, la quatrième catégorie révèle que les enseignants préfèrent répéter la consigne pendant le cours pour s'assurer que les apprenants la comprennent. Cette répétition active peut contribuer à renforcer la compréhension et à clarifier toute ambiguïté éventuelle dans les consignes.

Question N° 8 : Quels sont les objectifs spécifiques que vous souhaitez que les apprenants atteignent en réalisant cette consigne ?



Analyse :

Dans la première catégorie, 28,57% des enseignants trouvent que l'objectif principal est de favoriser la compréhension du sujet et des consignes. La deuxième catégorie, représentant 42,85% des réponses, met en évidence un objectif visant à rendre les apprenants capables de faire face aux activités de manière autonome, ainsi que de les préparer à l'écriture. La troisième catégorie, également à 28,57%, vise à encourager les apprenants à construire des phrases simples et correctes. Enfin, la quatrième catégorie, représentant 14,28% des réponses, vise à ce que les apprenants produisent un énoncé écrit répondant aux critères de réussite définis.

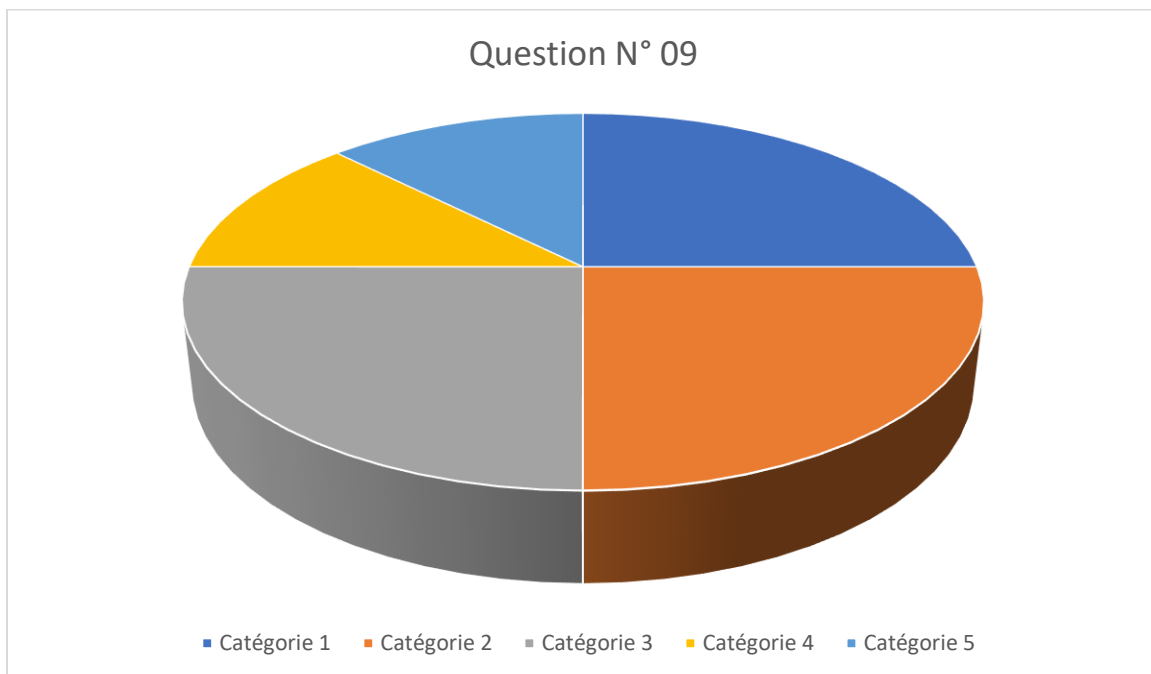
Commentaire :

Dans la première catégorie, les enseignants mettent l'accent sur la nécessité de favoriser la compréhension du sujet et des consignes. Cela souligne l'importance qu'ils accordent à ce que les apprenants saisissent pleinement le contexte et les attentes avant de commencer une tâche.

CHAPITRE III

La deuxième catégorie, représentant la plus grande partie des réponses, révèle un objectif clair ; rendre les apprenants autonomes face aux activités et les préparer efficacement à l'écriture. Cette approche met en avant le développement des compétences d'autonomie et de préparation des apprenants pour leurs productions écrites. La troisième catégorie, se concentre sur l'encouragement des apprenants à construire des phrases simples et correctes. Cela indique une priorité accordée à l'amélioration des compétences linguistiques de base, essentielles pour une communication écrite efficace. Enfin, la quatrième catégorie, vise à garantir que les apprenants produisent des énoncés écrits qui répondent aux critères de réussite.

Question N° 9 : Y a-t-il des critères particuliers que vous souhaitez que les apprenants respectent lorsqu'ils suivent cette consigne ?



Analyse :

La première catégorie indique 28,57% de ne pas considérer de critères spécifiques, la deuxième catégorie 28,57% souligne l'importance de lire attentivement la consigne pour comprendre ce qui est demandé. La troisième catégorie 28,57% consiste à identifier les mots-clés dans la consigne pour mieux comprendre. La quatrième catégorie 14,28% en ce qui concerne de respecter les critères de réussite, enfin la cinquième catégorie représentent 14,28% de réponses visant à utiliser correctement les ressources linguistiques acquises.

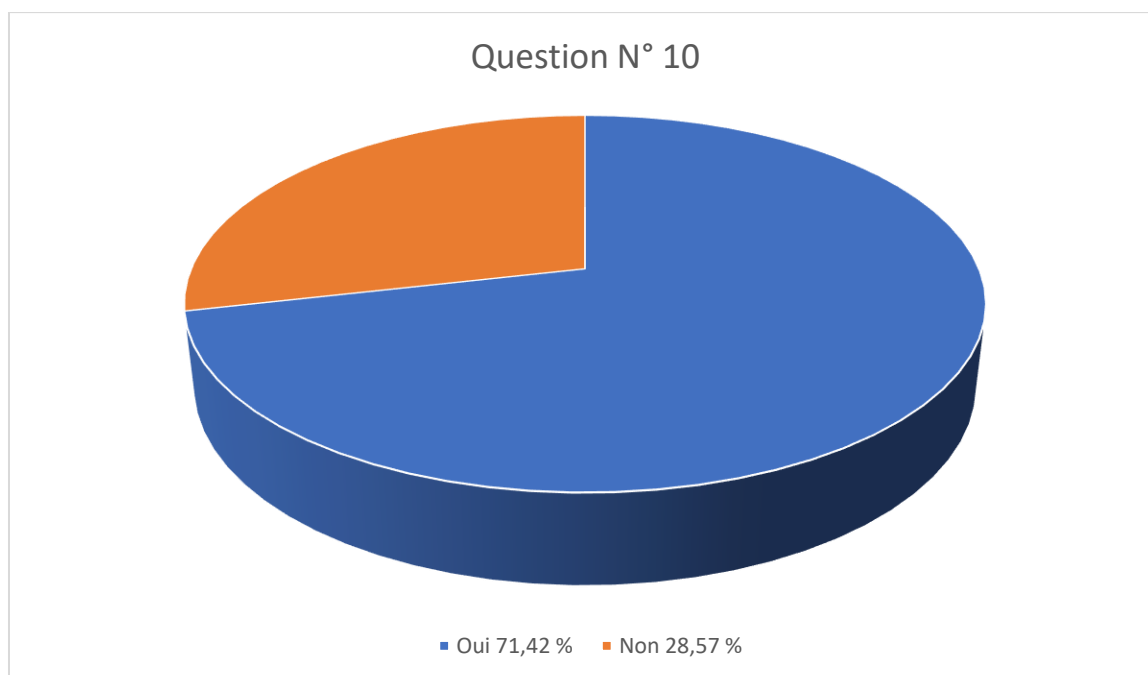
CHAPITRE III

Commentaire :

Selon les réponses de la première catégorie les enseignants ne considèrent pas des critères spécifiques comme nécessaires pour aborder une consigne. La deuxième catégorie souligne l'importance de la lecture attentive, elle permet de saisir les détails, les exigences spécifiques et de la tâche à accomplir, tandis que la troisième insiste sur l'identification des mots-clés ce qui leur permet de mieux appréhender la consigne. La quatrième catégorie met l'accent sur l'importance de suivre les critères spécifiques établis pour réussir la tâche donnée. Tandis que la cinquième catégorie souligne l'importance de mettre en pratique les compétences linguistiques acquises.

Question N° 10 : Vos apprenants sont-ils autorisés à utiliser autres ressources ou outils pour accomplir cette consigne, si oui, dites-les quels ?

- Oui.
- Non.
- Lesquels ?



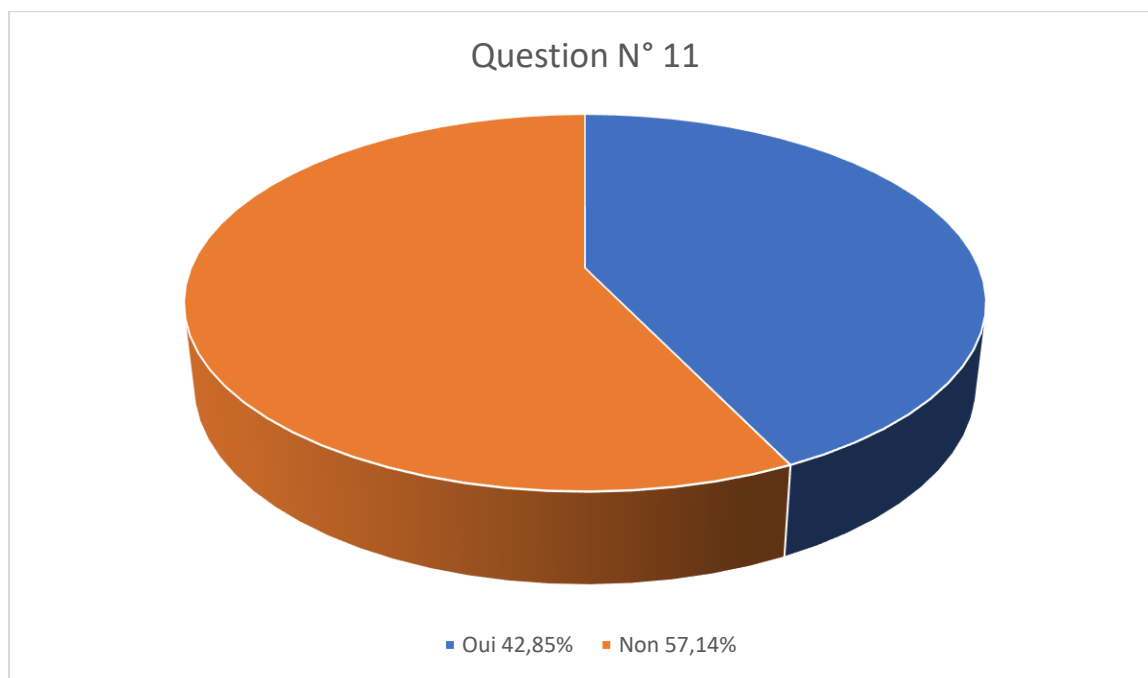
Analyse :

Les réponses données par les enseignants montrent que 71,42% des enseignants autorisent l'utilisation de ressources supplémentaires telles que le dictionnaire, les livres parascolaires et Internet. Elle suggère une volonté d'encourager les apprenants à explorer et à utiliser une gamme de sources pour enrichir leur compréhension et leur travail. En revanche, une minorité

CHAPITRE III

de répondants, soit 28,57%, ont indiqué qu'ils n'autorisent pas l'utilisation d'autres ressources ou outils.

Question N° 11 : Fournissez-vous d'autres exemples concrets ou des modèles de consignes pour aider vos apprenants à les faire comprendre ?



Analyse :

Tout d'abord 42,85% des répondants, ont déclaré qu'ils fournissent effectivement d'autres exemples ou des modèles de consignes. En revanche la majorité des répondants, soit 57,14%, ont indiqué qu'ils ne fournissent pas d'autres exemples concrets ou de modèles de consignes.

Commentaire :

Les enseignants qui ont répondu par « Oui » fournissant des exemples concrets ou des modèles de consignes, dont : donner des exemples de leur vie quotidienne, simplifier la consigne par un tableaux de questions, des exercices de renforcement des compétences linguistique, 50% ont répondu négativement, ce qui signifie qu'ils ne fournissent pas activement d'autres exemples ou modèles de consignes.

CHAPITRE III

III.7. Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons détaillé le déroulement de notre enquête sur le terrain, en décrivant le lieu de notre expérience, le public visé, ainsi que les outils d'investigation utilisés, ensuite nous avons analysé les résultats obtenus à partir des réponses fournies par les enseignants aux questionnaires qui leur ont été remis, afin qu'ils puissent donner leur avis sur la compréhension des consignes d'écriture du programme scolaire. Cet outil d'investigation nous a permis de constater que les apprenants rencontrent des difficultés au niveau de la compréhension des consignes. De plus, nous avons examiné les consignes dictées dans les manuels scolaires, en citant leur forme, leur fonction et les difficultés qu'elles posent.

Conclusion générale

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale :

Au terme de notre mémoire, nous avons pu mettre en lumière les défis et les facteurs influençant la capacité des apprenants à produire des écrits de qualité. Les résultats de cette recherche, basés sur l'analyse des consignes dictées dans le manuel scolaire et leur impact sur la production écrite des élèves de troisième année du cycle moyen,

Tout d'abord, la production écrite a été identifiée comme une compétence essentielle à développer en classe de FLE. Cette compétence, bien que complexe, est importante pour évaluer la capacité d'un individu à s'exprimer et à comprendre à la fois à l'oral et à l'écrit. Cependant, malgré son importance, nous avons constaté que les apprenants rencontrent diverses difficultés dans ce domaine, notamment en ce qui concerne la compréhension des consignes.

Aider les apprenants à mieux comprendre les consignes scolaires implique d'abord de reconnaître les difficultés qu'ils rencontrent. Il est essentiel de réfléchir à la nature des consignes et aux divers facteurs qui les influencent. Ce n'est qu'ensuite que nous pourrions y remédier efficacement en proposant des activités appropriées et en fournissant aux apprenants les outils nécessaires pour garantir leur succès.

La problématique centrale de cette étude était : les consignes dictées dans le manuel scolaire sont-elles un outil facilitateur pour l'amélioration de la production écrite chez les apprenants ? Afin de répondre à cette question, nous avons analysé l'impact des consignes scolaires sur la production écrite des élèves de troisième année moyenne, en nous concentrant sur la compréhension et l'application des consignes.

En analysant attentivement les données recueillies, il apparaît que ces consignes ne remplissent pas pleinement leur rôle attendu en tant qu'outils facilitateurs. Les consignes du manuel scolaire sont souvent mal comprises par les apprenants. Cette mauvaise compréhension semble perturber les apprenants, qui échouent alors à structurer et à produire des textes cohérents et structurés. Ce phénomène est particulièrement prononcé lorsque les consignes sont complexes ou lorsque le vocabulaire utilisé n'est pas adapté au niveau des apprenants, elles sont souvent formulées de manière ambiguë ou peu claire, ce qui peut entraîner une confusion chez les apprenants plutôt que de les guider efficacement dans leur processus d'écriture. Cette ambiguïté peut provenir de divers facteurs, tels que des formulations complexes ou des instructions vagues, qui rendent difficile la compréhension et l'application des consignes par les apprenants.

CONCLUSION GENERALE

Les résultats de notre recherche montrent clairement que les consignes du manuel scolaire sont souvent mal comprises par les apprenants, ce qui perturbe effectivement leur capacité à produire des écrits structurés et cohérents. Cette incompréhension des consignes est principalement due à la complexité des formulations et au vocabulaire inadapté au niveau des apprenants, de plus lorsque les enseignants proposent des consignes claires et adaptées, les apprenants montrent une amélioration notable dans la production écrite. Les consignes bien formulées, spécifiques et accompagnées d'exemples concrets aident les apprenants à mieux comprendre les attentes et à structurer leurs écrits de manière plus cohérente.

Pour l'avenir, il serait bénéfique de développer des stratégies pédagogiques innovantes pour l'enseignement de la production écrite en FLE. La création de manuels scolaires avec des consignes adaptées au niveau linguistique des apprenants pourrait réduire les obstacles actuels. De plus, l'intégration de technologies éducatives, telles que les plateformes interactives et les exercices de rédaction en ligne, pourrait offrir des moyens supplémentaires pour renforcer les compétences scripturales des apprenants.

En conclusion, notre recherche peut être vue comme une première étape vers d'autres études qui continuent à améliorer l'activité scripturale, en particulier la compréhension des consignes, qui est cruciale pour une expression écrite réussie.

Références bibliographiques

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE

Bibliographie :

Ouvrages\Dictionnaire :

Jean pierre, ROBERT, (2008 :76).

Yves Reuter ,2002, p52.

(Malmquist, 1973 ; Proett et Gill, 1987).

Jean pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 :178)

GARCIA DEBANC, *Les processus de la rédaction : (processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture), source*, 1986, p28.

(G. Mounin : 1974, 221).

(Julliard, J : 2004, 273).

(Charles Pierre Giraudt-Duvivier : 1830, 507)

Reuter (1996, 51).

Dictionnaire actuel de l'éducation. ROBERT, J.P, 2002, p62.

Revue :

Analyse de deux causes du blocage des apprenants en production écrite : la consigne et les thèmes d'écriture. n° 26, Décembre 2006, pp.61 – 72.

Documents en ligne :

Zohra Khennous. Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration à la passation ? Education. 2012. ffdumas-00840651.

Comment donner des consignes efficaces en atelier ? <https://media.worklab.fr/donner-consignes-efficaces-atelier/>

Travaux universitaires :

La compréhension d'une consigne au service de la production écrite en classe de FLE cas des apprenants de troisième année moyenne C.E.M Hamoudi Mohamed sghir - -Biskra.

La reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écriture au cycle secondaire en Algérie. Rabéa BENAMAR et Yamouna Salma BELDJOURI.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE

L'analyse des consignes de productions écrites : cas des 3AS Lycée Hamza Ibn Abdelmoutalib.

La compétence lexicale en français langue seconde (FLS).

Interactions et transfert des compétences entre lecture et écriture : Cas de la cohérence du texte en production écrite des élèves de 3ème AM. Ali ABID.

Enseignement /apprentissage de la compétence rédactionnelle : cas de 1ère année secondaire.

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants

Avant de commencer notre analyse, nous avons réalisé, en premier lieu et après avoir enquêté sur le nombre d'enseignants du FLE auprès de l'enseignante avec qui nous avons établi notre recherche sur le thème choisi, un questionnaire adressé aux enseignants dans l'école Mey Ziada. Nous avons proposé 11 questions.

1- Le niveau de compétence en production écrite de vos apprenants de 3AM est-il ?

- Imparfait. ✓
- Intermédiaire.
- Parfait.

2- Lors des pratiques rédactionnelles de vos apprenants, les difficultés rencontrées sont-elles d'ordre ?

- Lexical. ✓
- Grammatical. ✓
- Orthographique ✓
- Autres.....

3- A votre avis, quelles sont les raisons de ces difficultés ?

- Démotivation.
- La compréhension des consignes.
- Absence de base linguistique. ✓

4- Vous trouvez les consignes de la production écrite proposées dans le manuel scolaire :

- Faciles.
- Difficiles. ✓

5- Pensez vous que les consignes données à vos apprenants sont adaptées à leur niveau de compétence ?

- Oui.
- Non. ✓

6- Après avoir expliqué la consigne lors de la production écrite, intervenez-vous pour guider ou aider vos apprenants ?

- Oui. ✓
- Non.

ANNEXES

7- Quelle méthode utilisez-vous pour transmettre la consigne aux apprenants ?

Pour transmettre la consigne aux apprenants, la méthode utilisée est l'explication bien précise en se basant au niveau de l'apprenant de

8- Quels sont les objectifs spécifiques que vous souhaitez que les apprenants atteignent en réalisant cette consigne ?

Les apprenants doivent s'impliquer durant chaque étape de l'activité individuellement, collectivement pour développer leur réflexivité et viser l'efficacité. Ils doivent réfléchir, interagir, lire, produire oralement et par écrit.

9- Y a-t-il des critères particuliers que vous souhaitez que les apprenants respectent lorsqu'ils suivent cette consigne ?

Ils doivent lire et relire la consigne et respecter les critères de réussite, employer des phrases courtes et simples.

10- Vos apprenants sont-ils autorisés à utiliser autres ressources ou outils pour accomplir cette consigne, si oui, dites lesquels ?

Oui, ils peuvent utiliser d'autres outils tels que les livres parascolaire, l'internet.

11- Fournissez-vous d'autres exemples concrets ou des modèles de consignes pour les aider vos apprenants à les comprendre ?

La consigne choisie est authentique, motivante et en relation avec le vécu de l'apprenant. Le vocabulaire employé est simple et très accessible.

ANNEXES

Questionnaire destiné aux enseignants

Avant de commencer notre analyse, nous avons réalisé, en premier lieu et après avoir enquêté sur le nombre d'enseignants du FLE auprès de l'enseignante avec qui nous avons établi notre recherche sur le thème choisi, un questionnaire adressé aux enseignants dans l'école Mey Ziada. Nous avons proposé 11 questions.

- 1- Le niveau de compétence en production écrite de vos apprenants de 3AM est-il ?
 - Imparfait.
 - Intermédiaire.
 - Parfait.

- 2- Lors des pratiques rédactionnelles de vos apprenants, les difficultés rencontrées sont-elles d'ordre ?
 - Lexical.
 - Grammatical.
 - Orthographique
 - Autres.....

- 3- A votre avis, quelles sont les raisons de ces difficultés ?
 - Démotivation.
 - La compréhension des consignes.
 - Absence de base linguistique.

- 4- Vous trouvez les consignes de la production écrite proposées dans le manuel scolaire :
 - Faciles.
 - Difficiles.

- 5- Pensez vous que les consignes données à vos apprenants sont adaptées à leur niveau de compétence ?
 - Oui.
 - Non.

- 6- Après avoir expliqué la consigne lors de la production écrite, intervenez-vous pour guider ou aider vos apprenants ?
 - Oui.
 - Non.

7- Quelle méthode utilisez-vous pour transmettre la consigne aux apprenants ?

Prener le temps de bien lire la consigne
 Repérer les mots clés
 Formulation de la consigne
 Ecrire les idées au brouillon

8- Quels sont les objectifs spécifiques que vous souhaitez que les apprenants atteignent en réalisant cette consigne ?

Dans la compétence de la production écrite, on vise l'autonomie de l'élève. L'objectif est de rendre l'élève capable d'affronter seul le même type d'activité et de mobiliser ses savoirs, ses savoir-être et ses savoir-faire dans des situations différentes de la situation.

9- Y a-t-il des critères particuliers que vous souhaitez que les apprenants respectent lorsqu'ils suivent cette consigne ?

Chaque consigne a des critères particuliers selon la séquence étudiée. Selon la nouvelle approche les critères seront implicites et ils sont remplacés par les indicateurs.

10- Vos apprenants sont-ils autorisés à utiliser autres ressources ou outils pour accomplir cette consigne, si oui, dites lesquels ?

Oui, ils sont autorisés à utiliser autres ressources comme le dictionnaire mais malheureusement nos apprenants utilisent youtube pour faciliter la tâche.

11- Fournissez-vous d'autres exemples concrets ou des modèles de consignes pour les aider vos apprenants à les comprendre ?

Non, nous nous fournissons pas des exemples, mais nous utilisons des stratégies pour motiver les apprenants :

- Faites les écrire souvent au quotidien
 - Faites les écrire dans des contextes significatifs pour eux
 - Réaliser des ateliers d'écriture.

Tandis que, la correction de la production écrite sera lors de la séance de compte-rendu.

ANNEXES

Questionnaire destiné aux enseignants

Avant de commencer notre analyse, nous avons réalisé, en premier lieu et après avoir enquêté sur le nombre d'enseignants du FLE auprès de l'enseignante avec qui nous avons établi notre recherche sur le thème choisi, un questionnaire adressé aux enseignants dans l'école Mey Ziada. Nous avons proposé 11 questions.

1- Le niveau de compétence en production écrite de vos apprenants de 3AM est-il ?

- Imparfait.
- Intermédiaire.
- Parfait.

2- Lors des pratiques rédactionnelles de vos apprenants, les difficultés rencontrées sont-elles d'ordre ?

- Lexical.
- Grammatical.
- Orthographique
- Autres.....

3- A votre avis, quelles sont les raisons de ces difficultés ?

- Démotivation.
- La compréhension des consignes.
- Absence de base linguistique.

4- Vous trouvez les consignes de la production écrite proposées dans le manuel scolaire :

- Faciles.
- Difficiles.

5- Pensez vous que les consignes données à vos apprenants sont adaptées à leur niveau de compétence ?

- Oui.
- Non.

6- Après avoir expliqué la consigne lors de la production écrite, intervenez-vous pour guider ou aider vos apprenants ?

- Oui.
- Non.

ANNEXES

7- Quelle méthode utilisez-vous pour transmettre la consigne aux apprenants ?

Il s'agit de souligner les mots clés, ensuite de tracer un tableau contenant les différentes catégories grammaticales (Noms, Verbes, adjectifs et adverbes) ; j'utilise comme banque de mots.

8- Quels sont les objectifs spécifiques que vous souhaitez que les apprenants atteignent en réalisant cette consigne ?

Construire des phrases sémantiques et grammaticales (sujet - Verbe - C.O.D) aux verbes conjugués aux temps qui conviennent selon la consigne.

9- Y a-t-il des critères particuliers que vous souhaitez que les apprenants respectent lorsqu'ils suivent cette consigne ?

L'apprenant doit lire la consigne à voix haute car il doit saisir qu'il lit pour lui-même pas pour l'enseignant ensuite décrire les mots clés.

10- Vos apprenants sont-ils autorisés à utiliser autres ressources ou outils pour accomplir cette consigne, si oui, dites lesquels ?

Oui ; les dictionnaires dans le cas où l'apprenant est à un niveau intermédiaire, mais dans le cas d'un élève faible, il peut se servir de la banque de mots ou d'un data-show en classe pour mieux comprendre.

11- Fournissez-vous d'autres exemples concrets ou des modèles de consignes pour les aider vos apprenants à les comprendre ?

Non.

ANNEXES

Questionnaire destiné aux enseignants

Avant de commencer notre analyse, nous avons réalisé, en premier lieu et après avoir enquêté sur le nombre d'enseignants du FLE auprès de l'enseignante avec qui nous avons établi notre recherche sur le thème choisi, un questionnaire adressé aux enseignants dans l'école Mey Ziada. Nous avons proposé 11 questions.

1- Le niveau de compétence en production écrite de vos apprenants de 3AM est-il ?

- Imparfait.
- Intermédiaire.
- Parfait.

2- Lors des pratiques rédactionnelles de vos apprenants, les difficultés rencontrées sont-elles d'ordre ?

- Lexical.
- Grammatical.
- Orthographique
- Autres.....

3- A votre avis, quelles sont les raisons de ces difficultés ?

- Démotivation.
- La compréhension des consignes.
- Absence de base linguistique.

4- Vous trouvez les consignes de la production écrite proposées dans le manuel scolaire :

- Faciles.
- Difficiles.

5- Pensez vous que les consignes données à vos apprenants sont adaptées à leur niveau de compétence ?

- Oui.
- Non.

6- Après avoir expliqué la consigne lors de la production écrite, intervenez-vous pour guider ou aider vos apprenants ?

- Oui.
- Non.

7- Quelle méthode utilisez-vous pour transmettre la consigne aux apprenants ?

La méthode d'utilisation et la réutilisation (la répétition) lors du cours pour qu'il sache facilement de quoi s'agit-il le jour de l'examen.

8- Quels sont les objectifs spécifiques que vous souhaitez que les apprenants atteignent en réalisant cette consigne ?

À avoir un niveau acceptable en rédigeant une production écrite

À pouvoir s'exprimer couramment

9- Y a-t-il des critères particuliers que vous souhaitez que les apprenants respectent lorsqu'ils suivent cette consigne ?

Pas vraiment, les critères changent chaque projet et chaque séquence (d'emploi des points de langue)

10- Vos apprenants sont-ils autorisés à utiliser autres ressources ou outils pour accomplir cette consigne, si oui, dites lesquels ?

Non.

11- Fournissez-vous d'autres exemples concrets ou des modèles de consignes pour les aider vos apprenants à les comprendre ?

Oui, essayer de donner des exemples de leur vie quotidienne ou en utilisant l'audiovisuelle.

ANNEXES

Questionnaire destiné aux enseignants

Avant de commencer notre analyse, nous avons réalisé, en premier lieu et après avoir enquêté sur le nombre d'enseignants du FLE auprès de l'enseignante avec qui nous avons établi notre recherche sur le thème choisi, un questionnaire adressé aux enseignants dans l'école Mey Ziada. Nous avons proposé 11 questions.

1- Le niveau de compétence en production écrite de vos apprenants de 3AM est-il ?

- Imparfait.
- Intermédiaire.
- Parfait.

2- Lors des pratiques rédactionnelles de vos apprenants, les difficultés rencontrées sont-elles d'ordre ?

- Lexical.
- Grammatical.
- Orthographique
- Autres..... *Conjugaison*

3- A votre avis, quelles sont les raisons de ces difficultés ?

- Démotivation.
- La compréhension des consignes.
- Absence de base linguistique.

4- Vous trouvez les consignes de la production écrite proposées dans le manuel scolaire :

- Faciles.
- Difficiles.

5- Pensez vous que les consignes données à vos apprenants sont adaptées à leur niveau de compétence ?

- Oui.
- Non.

6- Après avoir expliqué la consigne lors de la production écrite, intervenez-vous pour guider ou aider vos apprenants ?

- Oui.
- Non.

ANNEXES

7- Quelle méthode utilisez-vous pour transmettre la consigne aux apprenants ?

- Souligner les mots clés.
- Reformuler la consigne.
- Donner et illustrer par des exemples.
- Présenter et expliquer le plan à suivre.

8- Quels sont les objectifs spécifiques que vous souhaitez que les apprenants atteignent en réalisant cette consigne ?

- Comprendre le sujet et le thème.
- Avoir un plan correct et des idées organisées.
- Avoir une bonne forme de rédaction.
- Utiliser des phrases simples.

9- Y a-t-il des critères particuliers que vous souhaitez que les apprenants respectent lorsqu'ils suivent cette consigne ?

- Oui, ne pas réécrire la consigne, et rédiger leur propre rédaction, l'essentiel, et essayer de rédiger en respectant une certaine forme.

10- Vos apprenants sont-ils autorisés à utiliser autres ressources ou outils pour accomplir cette consigne, si oui, dites lesquels ?

- Oui, ils peuvent utiliser un dictionnaire et consulter d'autres productions qui parlent sur le même domaine.

11- Fournissez-vous d'autres exemples concrets ou des modèles de consignes pour les aider vos apprenants à les comprendre ?

- Oui, toujours, on essaie de simplifier la consigne, en mettant un tableau qui contient les questions suivantes : Qui parle, à qui, comment, de quel but, etc.
- Aussi, on fait des exercices pour renforcer les compétences linguistiques (conjugaison, vocabulaire, etc.)

ANNEXES

Questionnaire destiné aux enseignants

Avant de commencer notre analyse, nous avons réalisé, en premier lieu et après avoir enquêté sur le nombre d'enseignants du FLE auprès de l'enseignante avec qui nous avons établi notre recherche sur le thème choisi, un questionnaire adressé aux enseignants dans l'école Mey Ziada. Nous avons proposé 11 questions.

1- Le niveau de compétence en production écrite de vos apprenants de 3AM est-il ?

- Imparfait.
- Intermédiaire.
- Parfait.

2- Lors des pratiques rédactionnelles de vos apprenants, les difficultés rencontrées sont-elles d'ordre?

- Lexical.
- Grammatical.
- Orthographique
- Autres.....

3- A votre avis, quelles sont les raisons de ces difficultés ?

- Démotivation.
- La compréhension des consignes.
- Absence de base linguistique.

4- Vous trouvez les consignes de la production écrite proposées dans le manuel scolaire :

- Faciles.
- Difficiles.

5- Pensez vous que les consignes données à vos apprenants sont adaptées à leur niveau de compétence ?

- Oui.
- Non.

6- Après avoir expliqué la consigne lors de la production écrite, intervenez-vous pour guider ou aider vos apprenants ?

- Oui.
- Non.

ANNEXES

7- Quelle méthode utilisez-vous pour transmettre la consigne aux apprenants ?

L'explication des mots clés écrits avant
détailler la consigne et les différentes étapes
à suivre à fin de finaliser la production
(les mots clés, le plan à suivre)

8- Quels sont les objectifs spécifiques que vous souhaitez que les apprenants atteignent en réalisant cette consigne ?

L'apprentissage intensif de la grammaire
des séquences de vocabulaire lexical
préparatoire à l'écrit à travers des activités
dans le thème de la production écrite

9- Y a-t-il des critères particuliers que vous souhaitez que les apprenants respectent lorsqu'ils suivent cette consigne ?

suivre les étapes de la réalisation de
la production : tel que l'explication et l'identification
des mots clés

10- Vos apprenants sont-ils autorisés à utiliser autres ressources ou outils pour accomplir cette consigne, si oui, dites lesquels ?

le dictionnaire, faire quelques activités
avant la compétence visée

11- Fournissez-vous d'autres exemples concrets ou des modèles de consignes pour aider vos apprenants à les comprendre ?

Avant de la réalisation de la production, l'apprenant
est appelé à suivre l'explication des mots clés
et de la consigne, et à l'enseignement de lui
faire des appels de secours envers les apprenants

Questionnaire destiné aux enseignants

Avant de commencer notre analyse, nous avons réalisé, en premier lieu et après avoir enquêté sur le nombre d'enseignants du FLE auprès de l'enseignante avec qui nous avons établi notre recherche sur le thème choisi, un questionnaire adressé aux enseignants dans l'école Mey Ziada. Nous avons proposé 11 questions.

1- Le niveau de compétence en production écrite de vos apprenants de 3AM est-il ?

- Imparfait.
- Intermédiaire.
- Parfait.

2- Lors des pratiques rédactionnelles de vos apprenants, les difficultés rencontrées sont-elles d'ordre?

- Lexical.
- Grammatical.
- Orthographique
- Autres..... *La cohérence des idées*.....

3- A votre avis, quelles sont les raisons de ces difficultés ?

- Démotivation.
- La compréhension des consignes.
- Absence de base linguistique.

4- Vous trouvez les consignes de la production écrite proposées dans le manuel scolaire :

- Faciles.
- Difficiles.

5- Pensez vous que les consignes données à vos apprenants sont adaptées à leur niveau de compétence ?

- Oui.
- Non.

6- Après avoir expliqué la consigne lors de la production écrite, intervenez-vous pour guider ou aider vos apprenants ?

- Oui.
- Non.

ANNEXES

7- Quelle méthode utilisez-vous pour transmettre la consigne aux apprenants ?

La lecture de la consigne et la faire répéter plusieurs fois en leur expliquant de quoi la consigne répond et elle au thème versé dans le programme.

8- Quels sont les objectifs spécifiques que vous souhaitez que les apprenants atteignent en réalisant cette consigne ?

Savoir comprendre la consigne de la situation d'intégration.
- Produire un énoncé écrit qui répond aux critères de réussite.

9- Y a-t-il des critères particuliers que vous souhaitez que les apprenants respectent lorsqu'ils suivent cette consigne ?

L'usage correct des ressources linguistiques acquises pendant une séquence.

10- Vos apprenants sont-ils autorisés à utiliser autres ressources ou outils pour accomplir cette consigne, si oui, dites lesquels ?

Non, pas forcément, il suffit de suivre les ressources fournies par le programme de l'éducation nationale.

11- Fournissez-vous d'autres exemples concrets ou des modèles de consignes pour aider vos apprenants à les comprendre ?

Parfois, oui ! on se réfère à des modèles à imiter pour que l'apprenant ait une idée.

Résumé :

La consigne est le point de départ de toutes les activités scolaires, et sa compréhension est un facteur déterminant pour la réussite ou l'échec de l'apprenant. En effet, certains apprenants au secondaire éprouvent de réelles difficultés à comprendre ce qui leur est demandé, et certains ne savent parfois même pas lire les consignes correctement. Ces difficultés peuvent être attribuées à divers problèmes liés à l'apprenant, à l'enseignant ou à la formulation des consignes elles-mêmes.

L'enseignant doit accorder une attention particulière à la rédaction de ses consignes. Il est essentiel que celles-ci soient adaptées aux capacités des apprenants et qu'elles permettent d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés.

ملخص:

التعليمية هي نقطة الانطلاق لجميع الأنشطة المدرسية، وفهمها عامل يحدد بشكل كبير نجاح أو فشل الطالب. في الواقع، يواجه بعض الطلاب في المرحلة الثانوية صعوبات حقيقية في فهم ما يُطلب منهم بالضبط، وقد لا يعرف بعضهم حتى كيفية القراءة بشكل صحيح. ترتبط هذه الصعوبات بعدة مشاكل متعلقة بالطالب نفسه، وربما بالمعلم أو التعليم نفسه. أما بالنسبة للمعلم، فيجب عليه أن يولي اهتمامًا خاصًا لصياغة التعليمات بعناية، ويجب أن تكون ملائمة لقدرات الطلاب وأن تساعد في تحقيق الأهداف المحددة.

Abstract:

The instruction is the starting point for all school activities, and understanding it is a major factor that strongly determines the success or failure of the student. In fact, some secondary school students face real difficulties in understanding exactly what is being asked of them, and sometimes they do not even know how to read correctly. These difficulties are related to several problems related to the student himself, and probably to the teacher or the instruction itself. As for the teacher, he must pay special attention to the wording of the instructions, ensuring that they are adapted to the students' abilities and help them achieve the set objectives.