



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues étrangères
Filière de Français

MÉMOIRE DE MASTER

Option : Didactique des langues

Présenté et soutenu par :

Makouf Ikram

Le : lundi 24 juin 2019

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-

Jury :

Mme Boudounet Naima	Université de Biskra	Rapporteur
M Ben aissa Lazhar	Université de Biskra	Président
Mme Slimani Souad	Université de Biskra	exéminateur



Remerciements

Au nom « D'ALLAH »

Le clément

Et le Miséricordieux

**je tiens, tout d'abord, à exprimer ma sincère gratitude à mon encadreur Mme*

*« **BOUDOUNET NAIMA** »*

D'avoir accepté de m'encadrer, de m'avoir guidé tout au long de l'élaboration de ce modeste travail et aussi pour sa gentillesse, ses précieux conseils, ses encouragements. Et surtout sa disponibilité.

**je remercie également les membres de jury pour avoir accepté d'évaluer scientifique.*

Pour finir, je remercie de tout mon cœur toutes les personnes qui m'ont conseillée et qui m'ont aidée, sans eux ce travail ne verra pas jour.

Ikram

Dédicaces

A la mémoire de mon père, qui a été toujours dans mes pensées et que j'aurais énormément aimé qu'il soit aujourd'hui à mes côtés, j'en suis persuadé qu'il en serait très fier de ce moment, « Paix à son âme »

A ma chère mère, autant de phrase aussi expressives soient-elles ne sauraient montrer le degré d'amour et d'affection que j'éprouve pour toi. Tu n'as cessé de me soutenir et de m'encourager durant toutes les années de mes études, tu as toujours été présente à mes côtés. En ce jour mémorable, pour moi ainsi que pour toi, puisse le tout puissant te donner santé, bonheur et longue vie afin que je puisse te combler à mon tour.

A mon très cher mari YASSINE ; tes sacrifices, ton soutien moral et matériel. Que ce travail soit témoignage de ma reconnaissance et de mon amour sincère et fidèle.

A mon trésor et ma très précieuse perle, ma fille MANISSA je t'aime énormément, que le bon dieu te garde.

A mes très chères sœurs et leur époux qui ont toujours été là pour moi. Leur soutien inconditionnel et leur encouragement ont été d'une grande aide.

WAHIBA et son mari **SALAH**

KARIMA et son époux **RACHID**

NAIMA et son époux **SAMIR**

A mon cher frère unique MOURAD et sa famille

*A mes neveux et mes nièces adorables : **SELMA ,AMIRA ,CHAIMA ,BOUTAHINA ALI ,AYOUB ,YOUCEF,ISLEM , HOUSSEM ,IMANE ,LINA, YOUCEF ,AMMAR ,TASNIM.***

*A mes voisines que je considère comme ma famille : tonton **BACHIR**, ma chère tante **HASSIBA, AMIRA , MERIEM** et sa petite **MAYA, NAWEL** et sa fille **ALA , MALEK, MOUHAMED.***

*A mes aimables que je considère plus que des sœurs ; **Fatiha, Sara***

*A mes chères cousines ; **Lamia et Chahrazerd***

Ikram

TABLE DES MATIERES

Références bibliographique

Table des matières	pages
Introduction Générale	a-d
Chapitre Théorique I : La Production Ecrite En Fle	06
Introduction	07
1 Bref Historique Sur L'enseignement De La Compréhension De L'écrit	07
1-1 L'approche Globale D'un Texte	08
2- La Production Ecrite En Langue Etrangère.	09
2-1- Les Caractéristiques D'un Texte Produit En Fle	10
2-2les Difficultés De La Production Ecrite Rencontrées Par Les Scripteurs En Langue Etrangère	10
2-3 L'évaluation De La Production Ecrite	11
.3- L'enseignement De La Production Ecrite En Classe De Fle	15
4- les objectifs de L'enseignement De La Production Ecrite	16
Conclusion	17
Chapitre Théorique II : La Consigne Ecrite En Classe De Fle	18
Introduction :	19
1 Qu'est-Ce Qu'une Consigne ?	19
1-1 Les Différentes Formes De Consignes	20
1-2 les Fonctions Des Consignes	22
2-Composantes Didactiques	24
2-1 La Relation Enseignant-Apprenant	24
2-2la Notion Contrat Didactique	24
2-3-La Consigne D'écriture	25
3- l'importance de La Consigne dans la phase de dévolution	25
3-1 comportement pouvant des erreurs de l'élève	26
A-Difficulté A Relier Consigne	26
B-Difficultés Liées Au Vocabulaire Employé	27
C-Des Mauvais Comportements De Lecture	27
D- La Responsabilité Du Maitre	27
4-Conceptions Des Enseignants De La Consigne D'écriture	28
4-1-Choix Du Vocabulaire	28
Conclusion	29
Chapitre Théorique III : L'expérimentation	30
Introduction	31

Références bibliographique

1- La Description	31
1-1- La Description Du Terrain	31
1-2- La Description De L'échantillon	32
2- Mise En Pratique De L'expérimentation	33
2-1- Le Pré-test	33
2-2- Le Test	34
2-3- Le Post-Tes	37
3- L'analyse Et L'interprétation Des Résultats Obtenus	38
4- La Synthèse	46
5 Suggestion Et Solutions Proposes	46
Conclusion	48
Conclusion Générale.	49
Références Bibliographiques	52
Annexes.	54
Résume.	//

INTRODUCTION

GENERALE

Introduction générale

Tout acte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère vise l'acquisition de cette langue dans son ensemble tant à l'orale qu'à l'écrit. En d'autres termes, l'objectif de cet apprentissage est d'avoir une maîtrise suffisante des quatre habiletés linguistiques¹ : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. De ce fait, l'apprenant pourrait interagir dans n'importe quelle situation de communication qui se présente devant lui.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est une activité complexe qui s'appuie sur les compétences linguistiques et extralinguistiques déjà acquises par les enseignants et les apprenants et qui leur posent de nombreuses difficultés liées à la complexité de cette langue d'accueil notamment quand il s'agit des situations d'expression écrite. Ces difficultés reconnues par les enseignants et les apprenants, deviennent une préoccupation qui mérite de faire l'objet d'un travail de recherche.

Cette initiation qui fait partie de la recherche scientifique qui est la notre a pris comme objet de travail la production écrite chez les apprenants du FLE (français langue étrangère) de la 3^e année moyenne scolarisés dans l'établissement **de Hamoudi Mouhamed s'ghire**. La raison pour laquelle nous avons opté pour les rédactions de ces apprenants s'explique par le fait que cette dernière fait partie intégrante du cursus de la formation en cette langue en vue de développer chez les formés la capacité de produire des textes construits et bien cohérents, et de ce fait développer chez eux les compétences scripturales qui les amènent à utiliser et investir leurs connaissances acquises sur tous les plans à savoir : en vocabulaire, en morphosyntaxe...

La même compétence de production écrite se trouve ciblée lorsque les apprenants la pratiquent soit en classe, soit chez-eux, soit lors d'un examen officiel ce qui répond à leurs cours de langue dictés par leur programme. Il ne faut pas oublier que la bonne compréhension des consignes qui se proposent à chaque fois aux apprenants et auxquelles ils doivent bien répondre tout en maîtrisant le savoir et leur savoir-faire afin d'atteindre l'objectif visé par cette tâche après avoir appliqué tous les critères de réussite recommandés.

¹ CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003, p. 99.

Introduction générale

L'enseignement du FLE accorde une grande importance à l'écriture, cette pratique qui ne peut s'acquérir et se développer qu'à travers plusieurs activités scripturales. Par ailleurs, en s'inscrivant en didactique, en tentant de revisiter les pratiques scripturales en contexte du plier du moyen afin de pouvoir répondre aux interrogations que nous nous sommes posées au tour de la bonne compréhension des consignes de la production écrite.

Lors de l'opération d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, le point qui nous saute de prime abord aux yeux et qui ne peut qu'être constaté est que l'apprenti-lecteur éprouve des difficultés dans la lecture de la consigne qui lui est proposée et suite à cela, il interprète le contenu demandé. Cette mauvaise interprétation et cette mauvaise compréhension de la consigne empêchent l'apprenant à entreprendre son travail de rédaction car il se trouve entravé par une les obstacles qu'il confronte lors de la lecture de la consigne.

Durant notre stage pour l'élaboration de notre travail de recherche, nous avons remarqué que le niveau des apprenants en production écrite connaît une baisse énorme, malgré les efforts considérables consentis par les enseignants. Effectivement, la plupart des apprenants ne parviennent pas à produire des textes conformes à ce qui est demandé. Face à ce problème, les enseignants deviennent incapables d'apporter des solutions efficaces pour remédier à ce problème crucial en raison non pas du volume horaire mais de la mauvaise programmation de la matière de français dans les planning hebdomadaire attribués aux enseignants : presque toutes les séances de français sont programmées les après-midi notamment de 16 h à 17 h , période dans laquelle les apprenants se trouvent exténués, incapables de recevoir de nouvelles informations, ce qui fait qu'il est impossible de leur inculquer un savoir ou leur venir en aide.

Par conséquent, malgré l'utilité et la nécessité de la production écrite et la place importante qu'elle occupe comme étant un élément essentiel à la réussite scolaire, on voit que celle-ci représente une corvée pour les apprenants de la 3^e année moyenne. Ils exécutent cette tâche rapidement sans donner aucune importance aux explications fournies par leur enseignant dont le seul bute d'effectuer le travail demandé en ce basant sur un ou deux éléments de la consigne.

Dans ce travail de recherche, notre objectif est d'aider les élèves à mieux comprendre les consignes, à mieux se prendre en charge devant cette activité si importante afin de devenir plus performants non seulement dans le décodage des consignes mais aussi dans la rédaction de leurs textes. Ce qui entraîne une bonne amélioration dans les compétences scripturales des

Introduction générale

apprenants de la 3^{ème} année moyenne car cette activité est inscrite comme une activité officielle dans le cadre d'un projet pédagogique.

Pour cela nous sommes devant quelques questions qui se posent à nous et que nous pouvons reformuler comme suivant :

- Est-ce que la compréhension d'une consigne joue un rôle important dans l' intégration dans la phase de la production écrite ?
- Quelle est la relation qu'entretient la consigne avec la production écrite en classe de FLE ?
- Pourquoi les apprenants sont incapables de produire un texte conformément à la consigne ?

A partir de ces questions, nous soulevons la problématique suivante:

Quel rôle joue la compréhension d'une consigne dans la réussite de la production écrite chez les apprenants de la 3^e année moyenne?

A cette problématique, nous avons proposé les deux hypothèses suivantes qui peuvent être confirmées ou informées quand notre travail arrive à son terme :

- La compréhension d'une consigne serait un guide pour les apprenants de la troisième année moyenne pour effectuer correctement la tâche demandée ;
- La compréhension d'une consigne pourrait être un passage obligatoire pour réussir son écrit.

Quant au corpus de notre travail de recherche, il est constitué de l'ensemble des copies des apprenants qui sont au nombre de vingt (20 copies). Dans ces copies, il s'agit d'une production écrite qui porte sur le fait d'évoquer un souvenir d'enfance. Le thème de la rédaction fait partie du programme destiné aux apprenants de la 3^e année moyenne.

Afin de traduire nos préoccupations, nous proposerons de subdiviser notre travail en deux volets distincts :

Introduction générale

- ❖ Le premier volet sera composé de deux chapitres, dont le premier sera réservé à un bref historique de la compréhension de l'écrit et à la production écrite. Tandis que le deuxième sera consacré à la définition de la consigne, à ses différentes formes et à leur fonction principale. Nous nous arrêterons aussi un petit moment sur les différents comportements qui peuvent induire à des erreurs graves dans les écrits des apprenants. La responsabilité du maître dans la reformulation du contenu de la consigne est aussi prise en considération.
- ❖ Le deuxième volet sera entièrement consacré à la partie pratique. Au départ, nous expliciterons le déroulement de notre expérimentation et l'analyse de notre corpus afin d'aboutir à des résultats pertinents qui peuvent nous permettre une bonne interprétation.

Notre conclusion retracera brièvement le cheminement de la réalisation de ce travail en se déterminants par la confirmation ou l'infirmité des hypothèses émises auparavant. Cette conclusion proposera des pistes qui inspirent d'autres travaux qui viennent compléter notre travail.

CHAPITRE THEORIQUE I

LA PRODUCTION ECRITE EN FLE

Introduction

Au cours de ce premier chapitre, nous allons, tout d'abord, faire un bref aperçu historique sur la compréhension de l'écrit, cela d'une part. D'autre part, nous jetons un regard rétrospectif sur la production écrite en langue étrangère. Par la suite, nous aborderons un point très important sur les caractéristiques et les difficultés rencontrées en production écrite ainsi que leur nature. Nous soulèverons aussi le point sur l'évaluation de l'écrit comme nous prendrons en exergue la qualité de l'enseignement de la production écrite en classe de 3^{ème} année au cycle moyen. Nous consacrerons le dernier point de ce présent chapitre aux objectifs de la production écrite en classe de langue.

1-Bref historique sur l'enseignement de la compréhension écrite.

Comprendre un texte, selon les deux auteurs qui sont CUQ Jean Pierre et GRUCA¹ Isabel², peu importe le support utilisé, autrement dit que ce soit un support écrit ou oral, n'est pas une activité de réception gratuite et passive, comme on l'a souvent considéré, car dans tous les cas, il s'agit d'accéder à la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative(s). La compréhension suppose donc, selon toujours les mêmes auteurs, la maîtrise du système linguistique, phonologique, graphique et textuel.

Ce qui veut dire que l'acte de comprendre est une mission difficile à réaliser dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, car il implique plusieurs éléments qui entrent en jeu afin de faciliter la mission de l'accès au sens ainsi qu'à la réception. Ce n'est seulement qu'avec la parution de l'approche cognitive que la notion de la compréhension d'un sens est mise au centre d'intérêt de l'apprentissage.

En langue étrangère, les recherches conduites en psycholinguistique³ se sont interrogées sur la manière dont le lecteur construit le sens d'un texte. Ces recherches retiennent trois grands modèles différents qui sont :

¹ CUQ, Jean Pierre et GRUCA Isabelle , Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2005, p.157

² Op .cit,p158

- **Le premier modèle** est appelé modèle sémasiologique : « bas vers le haut », il prend une démarche ascendante de la forme vers le sens , en utilisant quatre grandes phases qui se déroulent ,grosso modo, tout d'abord ;il part par la phase de discrimination (sons, signe, graphique,) puis la phase de segmentation (groupe de mots ou de phrases)ensuite la phase de d'interprétation (sens de ses mots ou groupes des mots) et enfin une phase de synthèse ou il va arrivé à la construction du sens global d'un message ;
- **Le deuxième modèles** est appelé onomasiologique : modèle de « le haut vers le bas, c'est-a-dire aux notions, aux idées véhiculées par le texte et fait des hypothèses sur la signification globale ; hypothèses qu'il modifie petit à petit au cours de la lecture ;
- **Le troisièmes modèle** est appelé interactif : le lecteur combine les deux autres démarches pour réaliser à la compréhension c'est -à-dire que le lecteur aussi bien recours aux petites unités formelles (lexique, syntaxe) du texte qu'à des connaissances plus générales (notions, concepts) extérieure au texte pour faire les hypothèses et comprendre le text.

1-1- l'approche globale d'un texte

L'acte de compréhension est un acte d'apprentissage de nature multidimensionnelle ou le lecteur à son tour, va produire un sens à l'aide des stratégies et des comportements qu'il utilise en faisant recours à sa langue maternelle afin de les intégrer dans une langue qui lui est étrangère. Cela se fait dans le but d'effectuer la compréhension globale d'un texte.

Pour MOIRAND S¹ « le sens d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistique ».

¹ SOPHIE MOIRAND , « approche globale de textes écrit »situation d'écrit.
Compréhension/production en français langue étrangère, Clé International "didactique en langue étrangère
1979 p23

Pour produire des textes, il faut en avoir lus .il ne s'agit pas de lecture déchiffrement mais de la compréhension de sens d'un texte .SOPHIE MOIRAND¹ propose plusieurs stratégies .grosso modo.la démarche peut se décomposer en deux aspects significative se déroulent comme suit :

- **Dans la première étape** on trouve la perception de l'ensemble du texte : cette phase permet au lecteur d'observer tout les éléments intrinsèque pour distinguer le genre de texte ;
- **Dans la deuxième étape**, Lecture orienté qui pour but d'initier la compréhension du texte qui se base sur un ensemble de technique sont : repérage des mots clés, la perception de l'organisation du texte à travers le repérage des articulateurs logiques, rhétoriques, dectiques, spatio-temporels et des éléments anaphoriques ,l'importance donné aux débuts et fins de paragraphes et la recherche des éléments d'ordre énonciatif et des marques de discours rapporté. Et à la fin l'apprenant arrive à répondre aux questions « qui ? », »quoi ? », »À qui ? » « Ou ? » « Comment ? » « Pourquoi ? ».

Donc cette démarche a donc pour objectif principale de faire construire le sens globale du texte sans devoir passer par une lecture linéaire ou le déchiffrement de texte.

2-LA PRODUCTION ECRITE EN LANGUE ETRANGERE

Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle soutiennent que « *Rédiger, est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisé, [.....].* »².

Nous pouvons dire ; selon Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle que La production écrite est considérée comme une activité complexe qui demande de l'apprenant le savoir et le savoir-faire pour l'acquérir. L'activité de la production écrite est délicate pour sa réalisation et les apprenants rencontrent plusieurs difficultés pour la rédiger.

¹ SOPHIE, Moirand, Ibid, p 24

² CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde » Presses universitaires de Grenoble, France, 2005, P.184.

2.1. Les caractéristiques d'un texte produit en FLE

La production écrite se caractérise par un enrichissement de vocabulaire qui est très restreint, dont son utilisation est très limitée et simple avec la répétition des mêmes termes sans faire recours aux anaphores

La production écrite en langue étrangère se caractérise par des traits tout à fait différents de ceux de la production écrite de la langue maternelle. Selon Hall et Silva, la production écrite en langue étrangère est assez courte à cause des informations du scripteur qui sont très limitées et du contenu dont il dispose.

Aussi, le texte écrit en langue étrangère comporte une syntaxe simple qui est moins riche au niveau de l'utilisation des conjonctions et de coordination. Le texte produit en langue étrangère a plusieurs erreurs au niveau de la forme et de la syntaxe puisque les apprenants confrontent des difficultés en production écrite.

2-2- Les difficultés de la production écrite

La difficulté de la production écrite est d'abord montrée par la citation citée par ROBERT¹, Jean-Pierre *qui avoue que la production écrite* : « *est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère.* ». Les difficultés sont montrées par cette complexité ; elles sont rencontrées par les scripteurs en langue étrangère. Ces difficultés rencontrées par les apprenants sont de natures très variées. Citons à titre d'exemple les plus pertinentes dans les rédactions de nos apprenants :

- **Difficulté de nature cognitive**

Pour mettre les stratégies convenables de la rédaction ; au niveau cognitif, le scripteur en langue étrangère rencontre des difficultés. Il essaye d'activer ses connaissances en cherchant comment agir pour résoudre les problèmes posés.

¹ JEAN PIERRE, Robert » dictionnaire de pratique de didactique de FLE », essentiel 2 éd. paris ,2008 p174.

- **Difficulté de nature socioculturelle**

Pour mettre la différence entre les formes de la langue maternelle et la langue étrangère, le scripteur confronte entre les règles spécifiques des deux codes des langues en question. C'est pour cette raison que l'obstacle s'amplifie et provoque une sorte de blocage devant le scripteur-apprenant. L'apprenant se trouve face à des difficultés énormes ;

- **Difficulté de nature linguistique**

Ces difficultés qui posent de gros problèmes lors de la rédaction et qui sont de nature linguistiques concernent la maîtrise du système de la langue de la rédaction. C'est-à-dire que la non-maîtrise des points de langue comme par exemple : la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire,..... Ces difficultés rencontrées par les apprenants en cours de rédaction en langue étrangère entraînent une vraie entrave. Ces lacunes sont issues du grand écart entre les deux langues en contact chez l'apprenant. L'apprenant se trouve suite à cela devant une situation sans issue : il ne sait pas quoi écrire et ne sait non plus comment élaborer ses idées et les transformer en phrases ou énoncés cohérent. Le manque du vocabulaire et la non-maitrise de la grammaire sont les éléments qui posent un grand problème.

2.3. L'EVALUATION DE LA PRODUCTION ECRITE

Nous avons une grille, élaborée et adoptée par presque tous les enseignants du cycle moyen quelque soit le niveau, qui a montré son efficacité en ce qui concerne la bonne évaluation de la production écrite, nous la présenterons en la recopiant intégralement selon la coordination des enseignants lors de leurs séminaires avec leur inspecteur principale de la matière en question. En voici le code à suivre:

Un exemple d'une grille d'évaluation de la production écrite¹

Critères	Indicateurs	01(un point)	0,50 (un demi point)	0,25 (un quart du point)
Adéquation de la Production 2pts	- Compréhension du sujet (respect de la thématique proposée); Capacité à argumenter; à raconter; à expliquer.			
Cohérence 2pts	- Pertinence des idées; Leur enchaînement; Mise en relation des différents passages. (explicative/argumentative/ narrative/ descriptive).			
Correction de La langue 2pts	- Utilisation correcte des temps et des modes verbaux; Utilisation correcte des connecteurs logiques et/ ou chronologiques; Respect des règles d'accord.			
Perfectionnement 1pt	- Mise en page ; Lisibilité et soin; Originalité; Richesse des idées.			

Nous définissons la notion de l'évaluation comme étant un terme très important dans le système éducatif. Elle désigne la manière de noter ou de donner une mesure et un jugement sur la valeur d'une quelconque activité proposée aux apprenants en vue de voir

¹ Corrigé d'un examen de 3ème AMConsulté le 24/04/2019

leur degré d'assimilation et l'amélioration de leurs compétences sur tous les plans notamment sur les compétences de la compréhension écrite et la production écrite. Martinez pierre¹ déclare que « Evaluer, c'est donner une valeur, noter apprécier ».

Evaluer, c'est donner une valeur, noter, apprécier. L'évaluation est un outil pour la mesure du degré de la réussite des apprenants. C'est aussi un outil de motivation dans les pratiques d'apprentissage pour les apprenants.

L'évaluation de la production écrite est un élément essentiel pour contrôler les atteintes des apprenants. Elle a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'apprenant. Autrement dit, l'évaluation de la production écrite permet à l'enseignant de poursuivre et d'assurer sa tâche dans le développement de ses apprenants. Elle permet aussi de déterminer les difficultés des apprenants et les corriger et permet de contrôler le degré de maîtrise de la langue. C'est pour cela que la production écrite doit être très bien soignée avant d'être évaluée.

Selon la Direction de l'évaluation de la perspective et de la performance citée par Tardieu², le terme d'évaluation désigne l'action d'évaluer, de déterminer la valeur ou l'importance d'une chose. C'est-à-dire, donner une appréciation ou une note sur une chose afin de savoir le niveau atteint par l'apprenant dans leur apprentissage. Elle est répartie en trois moments et qui sont :

❖ Au premier moment

C'est l'évaluation diagnostique qu'est faite au début de tout apprentissage. Cette évaluation a pour but de connaître les compétences acquises, en cours d'acquisition ou non pas du tout acquises de l'apprenant avant le commencement d'un nouvel apprentissage. Elle est obligatoire parce qu'elle représente la seule issue permettant de connaître les points faibles et les points forts de chaque apprenant du groupe-classe.

¹ MARTINEZ, pierre, la didactique de langue étrangère, presses universitaire de France 1996.P102

² TARDIEU, claire, la didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, culturel, Méthodologie Evaluation, Ellipses, Paris 2008 P.198.

❖ Au deuxième moment

C'est l'évaluation formative qui se fait lors de l'acte de l'apprentissage. Cette évaluation permet à l'apprenant de connaître sa progression et permet à l'enseignant de valider la progression de ses apprenants ou la nécessité de faire remédier. Ce type d'évaluation accompagne l'enseignement apprentissage tout le long du cursus de formation

❖ Au troisième moment

C'est l'évaluation sommative, appelé des fois évaluation certificative. Elle s'effectue toujours à la fin de l'acte d'apprentissage pour vérifier le degré de l'atteinte des objectifs tracés au début de la formation. Elle est sous forme de bilan qui comporte les notes des apprenants. Cette évaluation sommative permet à l'apprenant de passer la promotion en allant vers un niveau supérieur, de décrocher un diplôme ou un certificat ou encore elle peut provoquer l'exclusion de l'apprenant.

L'évaluation de la production écrite se fait à partir des critères bien déterminés selon le texte produit. Elle peut être segmentée en trois critères essentiels que nous exposerons comme suit :

▪ Le premier critère

Il porte sur la pertinence de la production écrite où l'apprenant doit respecter la consigne, montre sa compréhension du sujet et montre ses capacités d'écriture, d'argumenter, d'expliquer ou de raconter.

▪ Le deuxième critère

Dans ce deuxième critère, il s'agit de la cohérence du texte produit. C'est-à-dire la pertinence des idées et leur enchaînement, la clarté du contenu,.... Il faut que le produit fini comporte un sens compte, autrement dit un texte qui répond aux exigences de la cohésion la cohérence la progression ...

▪ Le troisième critère

Au niveau de ce troisième critère, c'est la correction de la langue qui est prise en compte. Là, l'enseignant se focalise beaucoup plus sur la correction des formes écrites par

les apprenants, c'est-à-dire, l'utilisation correcte des connecteurs logiques par exemple, la correction de l'utilisation des règles grammaticales et la correction du temps verbal utilisé et les modes verbaux et les fautes d'orthographe ...

Il y a un autre critère qui n'est pas aussi essentiel que les trois cités ci-dessus, c'est le critère de perfectionnement. Ce critère concerne la manière d'écriture de l'apprenant et sa capacité de s'exprimer, de défendre son point de vue, de raconter,..... Si l'apprenant réussit dans les trois critères qui sont la pertinence de la production écrite, la cohérence du produit et la correction de la langue, on peut dire qu'il est compétent et qu'il a réussi sa production

3- L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE TROISIEME ANNEE MOYENNE

La production¹ écrite est présentée dans chaque séquence après l'activité de la compréhension de l'écrit. Ce qui montre l'importance accordée à cette activité pour l'apprentissage de la langue.

Chaque séquence comporte une séance de production écrite précédée de quelques activités d'entraînement à l'écrit permettant de faire émerger les points essentiels qui doivent être figurés dans leur rédaction finale. Cette étape tire son importance du fait que l'apprenant investit tout ce dont il a besoin pour une bonne production écrite. Les apprenants de la troisième année moyenne réalisent neuf productions écrites au cours de leur année scolaire et neuf séances de préparation à l'écrit.

Avec les productions écrites qui rentrent dans le travail à domicile et qui s'ajoutent aux productions écrites demandées dans les compositions des trois trimestres, sans oublier les neuf productions obligatoires en fin de chaque séquence de leur programme, les apprenants réalisent au cours de l'année vingt-quatre productions écrites en fin d'année scolaire. Donc, en troisième année moyenne, les apprenants réalisent un bon nombre de productions écrites qui peuvent leur permettre normalement s'exprimer correctement et en toute aisance en cette langue étrangère quelque soit le thème du moment qu'il appartient aux différentes séquences.

¹ Guide du professeur Langue française 3^{ème} année moyenne.

Les apprenants de la troisième année au cycle moyen produisent des textes de différents types. Dans le premier projet¹, ils réalisent des textes appartenant au type descriptif à visée argumentative, dans le deuxième projet, il s'agit des textes de type narratif à visée argumentative et dans le troisième projet, des textes de type explicatif à visée argumentative.

Après ce cours parcourus que nous avons fait, il est bien clair que la production écrite occupe une place très importante dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue. Elle devient un outil qui permet de consolider les acquis des apprenants.

Donc, l'objectif de l'enseignement de la production écrite est pour assurer une compétence scripturale chez les apprenants du collège pour qu'ils soient capables de rédiger en toutes les situations qui les rencontrent un écrit dans une langue correcte.

4-Les objectifs de l'enseignement de la production écrite

Ces objectifs de l'enseignement de la production écrite en troisième année moyenne sont dictés par le tuteur et mentionnés dans le guide² des enseignants du FLE et qui apparaissent dans les fiches pédagogiques de ses derniers sont comme suivants :

- ✓ Produire des phrases correctes au plan syntaxique ;
- ✓ Choisir une progression thématique ;
- ✓ Assurer la cohésion du texte ;
- ✓ Maitriser l'utilisation des signes de ponctuation de façon à faciliter la lecture de l'écrit.

L'écriture des différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles. Autrement dit,

¹ Livre du professeur, Français, 2^{ème} année moyenne.

² Programme de 3^{ème} année moyenne, Office Nationales publication scolaires, juin 2013

l'enseignement lors de la production écrite exploite des types de textes variés et cela lui permet l'installation des différentes compétences chez son apprenant. Ce qui permet aux apprenants l'appropriation de la langue.

Conclusion

Maitriser une langue se mesure par une bonne expression et compréhension et de production sur le plan de l'oral ainsi et le plan de l'écrit .La production écrite et la vitrine qui laisse voir les compétences scripturale de l'apprenant d'où son importance.

CHAPITRE THEORIQUE II

LA CONSIGNE ECRITE EN CLASSE DE FLE

Introduction

La consigne scolaire est bien souvent source d'erreur pour les apprenants qui ne parviennent pas toujours à l'interpréter comme il le faudrait, Lors de sa préparation, après avoir défini l'activité l'enseignant va élaborer la consigne qui doit toujours être adaptées aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'activité .

Nous semblons qu'il est important de commencer ce chapitre par une clarification qui consistera à définir le terme du « consigne ». Ensuite nous tâchons de répertorier les diverses formes et fonctions que peut avoir la consigne. Puis nous intéresserons. aux différentes comportements qui peuvent induire des erreurs chez l'apprenant aussi la responsabilité du maître dans la reformulation de chaque consigne donnée.

1-Qu'est-ce qu'une consigne ?

Nous choisissons de citer différents travaux de chercheurs experts qui définissent la consigne qui prend vraiment en compte le cadre scolaire.

Pour **Reynal et Rieunier**¹ la consigne est «*un ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre*».

Cette représentation d'une consigne constitue un synonyme du mot instruction, qu'une personne donne à une autre afin d'effectuer une tâche proposée.

D'après **Zakhartchouk**² :«*Devoirs, examens, questionnaires, tests: tout cela en matière scolaire est d'abord affaire de consigne. Si on comprend mal ce qui est demandé, on a très peu de chances «d'avoir bon» comme disent les élèves. Bien sûr, «comprendre ce qu'on demande» est une expression rapide qui renvoie à des processus nombreux, à des opérations diverses et se confond bien souvent avec «savoir faire le travail demandé»*»

¹ F. Reynal et A. Rieunier, «*Pédagogie dictionnaire des concepts clés* » .Paris: ESF éditeur, 1997, p 90

² Jean Michel Zakhartchouk *comprendre les énoncés* » 1987 p 03

-Chaque déroulement d'une séance pédagogique, passe sans cesse par répéter un ensemble « d'ordres » pour créer un climat qui favorise le travail et à l'apprentissage où chaque individu peut s'épanouir.

D'après ce qui précède, nous proposons une autre définition, la consigne est un énoncé ou un ordre écrit ou oral, injonctif, court et déterminé, formulé par un enseignant, adressé à un élève dans le but d'entrer dans une activité qui doit l'amener à atteindre un objectif. Son énoncé peut comporter des éléments qui vont d'orienter l'élève et lui facilite le choix entre différentes procédures.

1-2-**Les différentes formes de consignes**

La consigne peut couvrir de plusieurs formes. Cette richesse laisse aux enseignants de prendre le choix adapté 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 :

La consigne orale elle est très présente tout au long la scolarité de l'apprenant, prenons par exemple un début de matinée dans n'importe quelle classe d'une langue étrangère, l'enseignant adresse à ses apprenants un ensemble de consigne orale « Asseyez-vous », « Prenez-votre cahier de français » car l'élève doit non seulement à comprendre mais également la mémoriser avant de se mettre au travail.

La consigne écrite elle aussi, très présente à l'école primaire. On la trouve généralement placée au dessus de l'activité à réaliser. L'élève peut y revenir à tout moment, il peut la relire plusieurs fois pour vérifier qu'il l'a bien comprise ou qu'il n'a rien oublié. La plupart d'entre-elles commencent par un verbe à l'impératif qui induit l'opération intellectuelle des élèves: « Relève tous les verbes de ce paragraphe ».

Cependant, les consignes écrites peuvent prendre des formes grammaticales diverses, comme la forme interrogative par exemple: « Quels sont les verbes de ce paragraphe ? ». Dans cet exemple, l'injonction reste évidente mais ce n'est pas toujours le cas.

Les consignes gestuelles elles sont utilisées dans des séances de musique où les apprenants comprennent ce que leur enseignant attend d'eux par ces gestes. En langue française, au début d'apprentissage, les consignes gestuelles sont le plus courantes afin de faciliter la compréhension et éviter le retour à la langue maternelle.

La consignes implicite elle présenter le matériel pour que l'enfant Comprene la tâche à accomplir. Il veut faire voir la production finale sans vraiment lui annoncer une consigne, nous citons comme exemple : les puzzles D'autre part, en classe, les consignes implicites sont reliées au vécu des élèves et mises la mise en Place par l'enseignant « *levez le doigt avant de parlez* »

Les consignes Courtes ET longues : une consigne doit prendre tous les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche. La pluparts des enseignants pensent qu'une bonne consigne se doit courte au but d'éviter les difficultés de la compréhension c'est, d'une part. D'autre part ; la consigne longue se considère comme complexe parce qu'elle peut porter plusieurs éléments qu'il nécessite une grande concentration chez l'apprenant. Les consignes longue sont incompréhensibles ce qui a nécessité d'utiliser les autres consignes « *les consignes courtes* » afin de ramener l'apprenant a rédiger sa tâche avec plus de soin et vocabulaire mieux choisi.

Les consignes simples et Composées : une consigne simple ne donne qu'une seule tâche à faire exécuter, elle n'inclut qu'un seul verbe que l'élève doit cerner. Elle facilite la compréhension chez nos apprenants. Par contre, une consigne complexe dite composée engage plusieurs tâches à travailler. L'apprenant doit prendre en compte les compétences de lecture sélective pour déterminer les déferents éléments de l'activité. Cette forme de consigne est plus difficile à considérer, elles ont besoin des actes de lecture plus élaborés un travail sur la lecture des consignes doit être mené très tôt afin de développer ces capacités chez les apprenants.

« *Un travail sur la lecture des consignes doit être mené très tôt afin de développer ces capacités chez les élèves.* »¹

Les consignes fermées : sont compréhensibles et facilitent la tâche à impliquer par les apprenants. Ils savent exactement ce qu'on attend d'eux par exemple « Recopie le texte » On

¹ La compréhension des consignes , Centre IUFM de Dijon Professeur des écoles Année 2005 p 24

trouve cette forme dans les exercices ou on évalue des connaissances, et des capacités précises.

Les consignes A faible /Fort guidage : Les consignes guidances -fort guidage- : ne montre pas seulement ce que l'élève doit faire, mais peuvent le guider dans son choix de mode d'emploi, de stratégies...Les consignes à guidage faible s'accordent à des consignes ouvertes, l'apprenant est libre dans sa démarche. Il est évident qu'il faut diriger un travail durable sur l'activité et la consigne donnée pour améliorer cette autonomie et garantir la réussite des apprenants.

Les consignes Impersonnelle/ A forte implication Les consignes à forte implication emploient des pronoms personnels définis comme « tu » ; qui se réfèrent au vécu de classe, à l'environnement des élèves. En réparation, l'emploi de l'infinitif dans des consignes se dressait à rembourser des consignes impersonnelles. L'enseignant se prépare une quantité de modalités, de transmission de consigne. Cela lui permet de diversifier les consignes en fonction des apprenants qui n'ont pas tous le même mode de fonctionnement des situations d'apprentissage, des objectifs à atteindre qu'il permet d'activer l'attention des apprenants.

1-2 Les fonctions des consignes

Les consignes présentes dans les programmes de cycle moyen ; nous nous sommes rendu compte que toutes avaient le même but, celui de construire des éléments, mais avec plus ou moins d'aide. Comme le rappelle Jean-Michel ZAKHARTCHOUK¹ «*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*»

nous sommes servi de la typologie que propose cet auteur, et nous avons porté notre attention sur quatre fonctions que l'on retrouve dans les programmes de cycle moyen :

- la première uniquement centrée sur le but à atteindre.
- la seconde, axée sur les procédures qui permettent d'atteindre ce but.
- la troisième apparaît aux critères de réussite ; les consignes critères

¹ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, (1999) Cahiers pédagogiques, CRDP, Amiens, p. 43.

-la quatrième se propose d'attirer l'attention de l'apprenant:

- ❖ **Les consignes-buts:** elles fixent un horizon de travail, un objectif à atteindre.
Ex: « Dégager les caractéristiques des personnages d'un roman »
- ❖ **Les consignes-procédures:** elles sont surtout présentes et nécessaire en début d'apprentissage car elles indiquent aux élèves les cheminements obligatoires ou possibles pour parvenir au résultat escompté, pour atteindre l'objectif. L'enseignant, en fonction de l'autonomie qu'il souhaitera laisser aux élèves, choisira de les limiter ou au contraire d'en donner un certain nombre Ex: « Entourez les pronoms dans le texte », le but étant ici de repérer des pronoms pour les utiliser et mieux lire des textes
- ❖ **Les consignes de guidage:** elles attirent l'attention des élèves sur un point bien précis et les mettent en garde contre d'éventuelles erreurs. Ce type de consignes balise la tâche qui bien souvent n'est pas matérielle; il s'agit plus de demander aux élèves d'être attentifs. Ex: « veiller à ne pas confondre... », « observer... ».
- ❖ **Les consignes-critères:** elles définissent les critères de réussite d'un travail en décrivant, sous une forme injonctive, le résultat attendu. Ex: « Présenter sous la forme d'un texte rédigé... ».

Cette typologie nous montre que la notion de consigne est complexe; elle vient également renforcer l'idée que, en dépit de leur apparente simplicité, les consignes peuvent poser des problèmes, d'où la nécessité d'un travail spécifique et d'une réflexion sur le sujet.

2-Composantes didactiques

Certains aspects didactiques sont à prendre en compte si l'on veut progresser et améliorer la qualité des consignes données. Il veut préciser le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant dans la phase de la consigne. Ceci nous ramène à nous interroger sur le contrat didactique mis en place et ses conséquences sur le suivi des consignes. Enfin, nous essayerons de préciser le type de consigne choisi (la consigne d'écriture), notamment en relation avec le vocabulaire employé.

2-1 La relation enseignant-apprenant :

Toutes les définitions du mot « consigne » s'accordent à souligner le caractère injonctif de cette dernière. Il nous ramène à la relation enseignant-apprenant est asymétrique. Les rôles sont déterminés ; l'enseignant c'est le concepteur, l'utilisateur, l'énonciateur de la consigne. Au moment où l'apprenant se doit le récepteur passif de cette consigne. Cette inégalité dans la relation enseignant /apprenant du triangle didactique met la hiérarchie entre l'enseignant et ses apprenants. C'est un raison pour établir les consignes comme des ordres contraignant.

2-2 La notion contrat didactique

Selon G.BROUSSEAU¹ « *le contrat didactique est le résultat de la négociation des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif, aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué ou en voie de constitution* ».

Pour Jean Pierre Cuq² « La médiation suppose entre la partie apparente et la partie enseignante un projet commun .en classe de la langue le projet commun d'appropriation entre la partie guidant et la partie guidée est appelé contrat didactique »

Le contrat didactique fixe les rôles des apprenants et les enseignants au sein du groupe classe ; la responsabilité de chacun dans la gestion des savoirs. Le professeur n'est pas toujours conscient de sa capacité à provoquer des comportements par certaines attitudes, par

¹ G.BROUSSEAU , *théorie de la situation didactique*, Paris, 1998 p .53

²Cuq J-P op.cit p124.

des intonations. Pourtant les élèves sont attentifs à tous les signaux envoyés par leur enseignant qui leur indiquent ce qu'on attend d'eux.

2-3-La consigne d'écriture

Ce sont des consignes sous la forme écrite, permet à l'élève d'y revenir à tout moment au cours de la réalisation, ainsi qu'à la fin de la tâche pour valider son travail. Mais, celle-ci peut poser des problèmes de lecture. La forme des consignes d'écriture:

La consigne d'écriture peut avoir nombreux aspects selon le contexte dans lequel elle est utilisée, dans ce cadre nous retenons les formes suivantes : (courte/longue), (simple/complexe), (ouverte/fermée), (A fort implication/ impersonnelle).

3- L'importance de la consigne d'écriture dans la phase de dévolution

Avant de préciser le rôle de la consigne dans la phase de dévolution, il faut définir le terme de dévolution.

Nous prenons la définition de J. Briand et M.C Chevalier : « On appelle dévolution d'une situation à didactique l'ensemble des conditions qui permettent à l'élève de s'approprier la situation : enjeu et contexte favorable. »¹

Aussi celle de G. BROUSSEAU : « *la dévolution consiste à présenter à l'élève le jeu auquel le maître veut qu'il s'adonne (consignes, règles, but, état final,...), mais aussi à faire en sorte que l'élève se sente responsable, au sens de la connaissance et non pas de la culpabilité du résultat qu'il doit chercher* »²

L'élève ne doit pas seulement chercher à faire plaisir au maître mais aussi doit s'investir dans l'action. La dévolution s'inscrit dans le contrat didactique mis en place entre l'enseignant et les apprenants. Elle se base sur la motivation des apprenants, par rapport à des situations d'apprentissage.

¹ J. Briand et M. C. Chevalier , « les Enjeux Didactiques dans l'Enseignement », Hatier, 1995 p 69

² G. BROUSSEAU .op. Cit. p 59

Donc, la consigne est vitale. Elle se doit de déterminer le but à atteindre d'une part et d'être accessible d'autre part. Si la compréhension n'est pas effective, l'apprenant ne pourra pas intellectualiser cette consigne et se l'approprier.

la compréhension des termes employés dans la consigne implique une capacité chez les apprenants à reformuler avec ses propres mots ce qui est demandé mais aussi de se projeter dans l'action comme un acteur.

3-1/ Comportements pouvant induire des erreurs de l'élève

Certains comportements d'élèves face à la consigne mènent souvent à une mauvaise Compréhension des consignes et donc à des erreurs. Il est important de définir ces comportements pour améliorer les capacités et l'autonomie des élèves face aux consignes.

On peut relever plusieurs obstacles. Il est souvent délicat pour eux de replacer la consigne au sein des apprentissages. Par ailleurs, les élèves eux-mêmes soulignent les problèmes soulevés par le vocabulaire employé dans les consignes. Nous nous attacherons aussi aux comportements de lecture et aux modes de fonctionnement des apprenants.

a-Difficulté à relier consigne

Selon Chantal METTOUDI et Alain YAÏCHE¹ mettent en évidence le fait qu'une consigne puisse être la cause majeure de l'erreur d'un élève. Une des causes de ce dysfonctionnement tient au comportement de l'élève face à la consigne. En effet, l'exécution de certaines consignes nécessite certaines compétences comportementales. Dans certains cas, l'élève doit anticiper sur la tâche à effectuer, or, très souvent, comme le souligne J.M. ZAKHARTCHOUK, l'élève ne se représente pas le type de réponse qu'on attend de lui, ce qu'il doit obtenir. Il n'est pas toujours capable d'identifier des situations déjà connues et similaires pour prendre appui dessus. Par ailleurs, les élèves ont du mal à identifier les savoirs qu'ils doivent mobiliser pour réaliser une tâche, ils n'arrivent pas à relier les consignes et les leçons qui précèdent.

Pourtant, il est nécessaire que l'élève repère le savoir auquel se rapporte la consigne afin qu'il puisse transférer ce savoir acquis à la situation proposée. Il devrait être capable de reconnaître un exercice de réinvestissement et comprendre que ces connaissances sur le sujet vont pouvoir l'aider à exécuter la tâche demandée.

¹ AISSAOUI Zineb L'analyse des consignes d'écriture dans le manuel Cas de la 3 Année Moyenne.année 2015-2016

b-Difficultés liées au vocabulaire employé :

Certains élèves font état de difficultés quand ils sont confrontés à un vocabulaire trop compliqué, inconnu. Ils ne comprennent pas le vocabulaire ou ne saisissent pas sa spécificité. Néanmoins limiter les problèmes de compréhension à l'emploi d'un vocabulaire compliqué est assez réducteur. Les mots qui posent le plus de problèmes sont en général très couramment utilisés et très simples mais sont souvent ambigus. De plus, l'emploi de termes polysémiques est source de confusion.

c-Des mauvais comportements de lecture

De la même façon que les enseignants regrettent lors de la passation orale de consignes la faible attention des élèves, ils dénoncent souvent une lecture trop rapide des énoncés. Les élèves ont parfois tendance à survoler la consigne plutôt que la lire très attentivement et dans son intégralité. Ils ne prennent que très peu d'indices. Cette précipitation induit donc une lecture très approximative chez un élève qui fait ainsi abstraction de certains éléments qui modifient et complexifient la consigne de départ. L'élève se construit donc une représentation erronée de la tâche à accomplir. Parfois, il anticipe même sur la lecture de la consigne croyant avoir identifié un type d'exercice qui n'est pourtant pas celui qu'on lui présente..

Certains élèves peuvent buter sur des mots inhabituels ou compliqués. Le fait de ne pas prendre en compte la ponctuation, la syntaxe peut faire émerger de nouveaux obstacles. Enfin, on ajoutera que lire une consigne c'est lire un texte injonctif. Cette lecture nécessite certaines capacités. Or les élèves sont parfois insuffisamment entraînés à la lecture de ce type de texte, ils sont souvent plus familiers avec les textes narratifs. C'est pourquoi J.M. ZAKHARTCHOUK²¹ insiste sur le fait que tout travail sur la compréhension des consignes doit être effectué en relation avec la typologie des textes.

d- La responsabilité du maître

L'enseignant qui est toujours placé dans une situation d'enseignement dans sa classe joue le rôle d'un guide, un facilitateur et un animateur parce qu'il aide et oriente ses apprenants vers l'accomplissement d'une tâche demandée en saisissant l'objectif latent, donc le rôle du professeur consiste à , en entreprenant une démarche de projet, le professeur se doit

- De tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants,
- D'agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir,
- De négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens.

4-conceptions des enseignants de la consigne d'écriture

Dans son ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes*, J.M. ZAKHARTCHOUK s'interroge sur les conceptions des enseignants et leur pose la question suivante : «A votre avis, qu'est-ce qu'une bonne consigne ?». Les réponses les plus courantes sont ;

- «une consigne claire»
- «brève»
- «précise»
- «qui ne contient pas de mots compliqués, qui soit compréhensible par tous»
- «qui permet la réussite de tous»

a-Choix du vocabulaire

La compréhension d'une consigne ne dépend pas seulement du niveau de formulation mais aussi du vocabulaire employé. G. De VECCHI souligne l'importance de la rigueur dans le lexique utilisé. En effet, certains mots sont porteurs de plusieurs sens, très différents d'une matière à l'autre.

Il convient donc de s'interroger sur la « tâche cognitive » induite par un terme dans telle ou telle discipline. Il faut donc concrètement se demander ce qu'on va demander comme « activité cognitive » à l'élève afin de choisir le terme approprié. En outre, certains termes sont sources de confusion, comme les verbes mentalistes. Ces verbes (faire, dire, analyser,) ne sont pas suffisamment précis pour permettre de se représenter la tâche à accomplir. Il faut alors absolument remplacer ces verbes par des verbes référant à une action que l'élève peut cibler. Ainsi le verbe « comparer » peut devenir « noter par écrit les éléments identiques et les éléments différents contenus dans ». On peut envisager d'employer ces termes, mais ils devront être accompagnés de précisions.

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'élève. 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 INTERPRETATION DES RESULTATS

Introduction

L'acte d'écrire est un processus et un outil d'apprentissage délicat voire très délicat qui exige à la fois des processus de réflexions et des habilités langagières. Pour mettre l'apprenant en situation d'écriture, il est évident qu'il fait appel à ses propres connaissances requises et à mobiliser des stratégies d'écriture selon ses propres compétences, afin d'investir ses derniers dans la phase de rédaction. Ainsi, l'enseignant, face à cette difficulté d'apprentissage, son rôle professionnel devient très important parce qu'il est appelé à chercher des solutions pour dédramatiser l'acte d'écrire chez l'apprenant, cela d'un côté. De l'autre côté, il est tenu à combler les lacunes de ses apprenants afin de renforcer l'amélioration des compétences scripturales de ses apprenants.

Dans ce troisième chapitre, nous allons procéder à notre expérimentation, nous allons répondre à notre problématique. Dans un premier temps, nous analyserons les productions écrites du premier jet (une consigne complexe) et celles du deuxième jet (une consigne complexe décomposée) dans un second temps, nous comparerons les deux jets dans le but de voir s'il ya une nette amélioration dans l'activité scripturale de notre public.

1. Description de l'expérimentation

1.1. Le lieu de l'expérimentation

Notre expérimentation a eu lieu au collège d'enseignement moyen **Hamoudi Mohamed Sghir**, qui est très connu par le nom El KHADRA, c'est un petit collège qui est situé à El-Alia se trouvant dans la ville de Biskra. L'effectif de cet établissement est comptabilisé comme suit 34 enseignants et 14 administratifs 4 fonctionnaires. le C.E.M a ouvert ses portes en 2007. Il compte élèves inscrits qui sont répartis de la manière suivante :

Niveau	Totale
1ère année	276
2ème année	220
3ème année	140
4ème année	150
Totale	620

Cet établissement a une grande réputation suite aux résultats obtenus dans l'examen du B.E.M.L'Académie lui accorde la troisième position dans le taux de réussite qui s'estime à 94%.

1.2. Description de l'échantillon

Pour réaliser notre travail, nous avons choisi de faire notre expérimentation avec une classe de 3^{ème} année moyenne de l'année scolaire 2018/ 2019. Le nombre d'élèves inscrits dans cette classe, objet de notre travail, est constitué de 32 apprenants âgés de 13 à 15 ans. Ils sont composés de 13 filles et 10 garçons, leur niveau, comme c'est le cas de toutes les classes de tous les établissements, est hétérogène.

Notre choix n'est pas le fait du hasard, car à ce niveau, les apprenants sont en principe aptes à produire un récit cohérent compréhensible grâce au vocabulaire qu'il a acquis. Sachant qu'un apprenant de 3^{ème} AM a commencé à étudier le français, la première langue étrangère, dès la 3^{ème} année primaire, donc notre public à ce niveau, il a six ans de contact avec la langue française. Nous nous sommes intéressée beaucoup plus à la production écrite en raison de la note accordée à cette partie de l'examen. L'apprenant est en mesure normalement d'investir les stratégies de rédaction d'un texte après les avoir apprises, d'améliorer ses savoirs et ses compétences sur le processus rédactionnel et finalement d'évaluer son activité scripturale.

Notre travail sur le terrain a été effectué durant la période qui s'étale sur le troisième trimestre. Après avoir contacté l'enseignante chargée de la matière de français et dont le nom est CH. SOUAD afin de lui demander l'autorisation d'assister avec elle pendant toute une séquence et accompagner les apprenants en question pour avoir une idée sur leur niveau et pouvoir par la suite réaliser les différentes tâches de notre expérimentation.

Le groupe expérimental est issu d'un milieu défavorable, par conséquent, nous pouvons dire qu'ils n'ont pas les conditions favorables pour garantir un bon suivi d'apprentissage et de ce fait leur bagage linguistique n'est pas assez riche.

2.1 Mise en pratique de l'expérimentation

2.1. Le pré-test

Nous avons consacré la première séance à une évaluation diagnostique auprès des apprenants d'une classe de 3^{ème} AM2 durant laquelle nous avons fait un petit rappel concernant un récit autobiographie, séquence dictée par leur programme, sa définition et ses caractéristiques, comme nous avons aussi rappeler la distinction entre un récit autobiographie et une biographie. Puis nous leur avons proposé une consigne complexe pour rédiger une production écrite afin d'évaluer leurs prés-requis et de connaître leurs lacunes au niveau de la compréhension de la consigne et aussi au niveau de la rédaction de leur production écrite.

2.1.1. Consigne sans explication

La consigne proposée aux apprenants à ce premier stade de travail est soulevée de la fiche de préparation de leur enseignante. Dans le contenu de cette consigne, nous lisons La question qui leur est proposée est la suivante :

« Rédige un de tes souvenir d'enfance, dans un court texte (en cinq ligne) en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, se rappelle) c et les adjectifs possessifs et les adjectifs et en mettant les verbes au présent de narration ».

2.1.2. Les critères de réussite

A cette consigne, plusieurs critères de réussite l'accompagnent afin de faciliter, à l'apprenant la tâche à accomplir. Ces critères de réussite sont donnés d'une manière énumérée pour que cela soit clair à tous les apprenants. Nous les avons repris au pied de la lettre vu leur importance comme il est indiqué ci-dessous :

- 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 événements.
- Tu emploieras les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs.

Avant de distribuer la consigne, nous avons précisé aux apprenants que nous ne pouvons pas répondre à leurs questions et qu'ils devaient se débrouiller tous seuls. Nous leur avons accordé le temps qu'il faut pour la réalisation de cette activité. Une fois le temps qui leur est accordé est écoulé, nous avons ramassé toutes les copies mêmes celles où la production n'est pas encore terminée. Beaucoup d'élèves ont réclamé le prolongement du temps imparti mais en vain. Nous avons procédé de la sorte pour les entraîner à mieux gérer le temps qui est à leur disposition.

En lisant leurs copies, nous avons constaté que certains apprenants n'ont pas compris la consigne demandée, car ils ont réécrit cette consigne comme elle est, c'est-à-dire qu'ils ont recopié intégralement le corps de la consigne dans leurs copies. Nous avons aussi repéré, dans leurs productions, le recours à des mots en langue anglaise. De plus, la tâche n'a pas été prise au sérieux par certains apprenants de la classe et pour illustrer cela, nous citons à titre d'exemple la remise des copies blanches qui ne comportent que le nom et le prénom de ces apprenants. Notre attention a été encore attirée par le nombre considérable des difficultés au niveau de l'orthographe (accord du participe passé, sujet/verbe, accord de l'adjectif qualificatif, l'écriture des mots, de la conjugaison, de la construction des phrases).

En ce qui concerne leurs avis à propos de la consigne proposée, la plupart d'entre eux étaient contre en raison de facteur du temps qui ne suffit pas pour intégrer dans la situation finale.

2.2. Le test

Le test s'est déroulé trois heures, deux heures pour la première activité. Nous avons pour cela appliqué l'approche globale de Sophie MOIRAND pour construire le sens déjà cité dans le premier chapitre concernant « les démarches pour la compréhension de l'écrit.

». L'heure restante a été consacrée pour la deuxième activité programmée à savoir la production écrite.

2.2.1. La première activité

Afin de mieux cerner les difficultés rencontrées par les élèves de 3 AM2 face aux consignes scolaires dans le pré-test, nous leur avons proposé un questionnaire oral dans lequel nous leur avons demandé, entre autre, s'ils comprenaient toujours les consignes en classe ? Et, d'où venait le problème qu'ils confrontent lors de la lecture du corps de la consigne quand il y a lieu. Nous sommes tout à fait convaincue que les réponses des élèves sont très intéressantes du moment qu'elles montrent en quelque sorte une certaine prise de conscience quant aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Il faut aussi comprendre que les réponses des élèves en question et mettent en lumière certains aspects qui sont de la responsabilité de l'enseignant. Il se peut par exemple s'agir d'une mauvaise formulation, ou d'un choix du vocabulaire dépassant le niveau des apprenants, ou encore le sujet de la consigne serait condensé et le débit de sa lecture serait rapide, enfin la clarté de l'expression serait opaque, car des fois le référent est méconnu pour ces apprenants.

« D'où vient le problème quant tu ne comprends pas les consignes ? ».

Réponses des élèves

- Je ne comprends pas ce que je lis.
- Il y a des mots et du vocabulaire que je ne comprends pas.
- J'ai compris la consigne mais je n'arrive pas à m'exprimer.
- Je lis trop vite.
- Je ne lis pas la consigne jusqu'au bout parce que c'est long.

Dans ce questionnaire confectionné et destiné aux apprenants, parmi les 31 apprenants nous avons remarqué qu'une catégorie qui se compose de 7 apprenants qui comprennent et répondent conformément à la consignes, et l'autre catégorie qui se compose de 24 apprenants se trouvent toujours en stade de déchiffrage, car un blocage les paralyse et ne leur permet pas d'avancer pour accéder à la production.

Puis nous avons essayé d'appliquer la théorie de Sophie Moirand qui propose des stratégies pour construire un sens en évitant d'une part la lecture de déchiffrage, et d'autre part en consacrant des temps de travail spécifique à l'amélioration de la compréhension des consignes. Or, c'est aussi ce qu'a nommé J. M.

Zakharthouk dans **Comprendre les énoncés et les consignes**: " [...] Ce travail doit s'effectuer aussi bien dans le quotidien du cours que dans des heures spécifiques, tels les modules en lycée, les études dirigées au collège ou à l'école primaire." Ces deux principes sont négligés par les enseignants durant les quatre ans au cycle moyen, parce qu'ils n'existent pas dans leurs programmes scolaires. L'intégration de cette activité dans le programme est l'un de nos objectifs recherchés par cette recherche scientifique.

Au premier lieu, nous sommes directement passées avec nos apprenants à un moment de rappel de la consigne, c'est que nous appelons le pré-test. A ce stade, nous avons demandé aux apprenants de nous rappeler le thème de la situation d'intégration qui leur a été proposée ainsi que les conseils qui leur ont été proposés pour réussir leur production ; nous entendons par cela les critères de réussite. Puis, nous avons fait lire presque l'ensemble des élèves ce qui a été proposé comme travail. Une fois la lecture est terminée, nous avons procédé à l'explication de ce que veut dire et ce que demande la consigne en recourant à la reformulation, autrement dit nous avons remplacé les phrase de la consigne par d'autres phrases en utilisant d'autres mots sans bien sure leur fournir des réponses. Cette démarche a pour objectif premier de rendre la consigne plus lisible et plus compréhensive devant leurs yeux, aussi nous avons consacré un quart d'heure avec ceux qui n'ont pas du tout compris le thème proposé.

Au second lieu, juste après la lecture magistrale faite par nous-mêmes, nous avons demandé aux élèves de cette classe à relire la consigne à haute voix et à repérer les mots clés pour les remplacer par un champ lexical adéquat. Pour cela, nous leur avons conseillé d'apprendre à mieux lire pour accéder au sens global d'une consigne.

Lors de la séance, les apprenants ont levé les doigts et ils ont dit qu'ils ont commis des erreurs et ils ont oublié des choses comme: le titre, les verbes ... Ils déclarent que leur objectif est de terminer la tâche demandée et qu'ils sautent une étape très importantes qui est la lecture d'une consigne et ne révisent ce qu'ils écrivent.

L'activité de la compréhension a laissé le groupe expérimental des acteurs dans leur apprentissage, ils demandent de refaire le travail de l'évaluation diagnostique avec une grande volonté de repérer leurs lacunes et les corriger, ils ont été très motivés, ils n'hésitent pas de poser des questions comme les terminaisons du présent de l'indicatif et l'emploi de l'infinitif où nous sommes obligées de faire un feedback avec eux; un rappel sur l'utilisation des temps du passé et de présent et aussi l'emploi des verbes de sentiment « se souvenir » et « se rappeler ».

Même leur enseignante a bien aimé le déroulement de l'activité et la réaction de ses apprenants dans cette activité.

2.2.2 Deuxième activité: la production écrite

Cette activité a duré une heure durant laquelle nous avons refait le sujet de la production écrite de pré-test aux apprenants.

La consigne est écrite au tableau par nous-mêmes avant l'entrée des apprenants en classe. Quand ils y sont entrés, nous leur avons demandé d'écrire de façon lisible en sautant la ligne tout en soulignant les verbes qui leur sont proposés dans le corps de la consigne à savoir les verbes « se souvenir » et « se rappeler » avec le stylo vert afin de les mettre en lumière et pouvoir les mémoriser par la suite. Après cela, les apprenants ont commencé leurs rédactions, tout en veillant à respecter les conseils à mettre en pratique, dans des doubles feuilles. Une fois le temps imparti est consommé, nous avons ramassé les copies pour la correction.

3. Le post-test

Après la remise des copies corrigées, nous avons demandé à leur enseignante de départager le groupe expérimental en six sous-groupes, car elle est la seule qui connaît le niveau de ses apprenants : l'hétérogénéité du niveau de ces derniers et tellement grand que nous avons voulu les répartir d'une manière équitable, nous avons consacré une heure de temps pour l'activité pourtant sur la correction collective. Puis, nous avons demandé aux élèves d'évaluer et de corriger la production écrite qui comporte les erreurs commises pendant le test, qu'ils devraient éviter spécifiquement dans ce type de texte, selon un

code partagé entre nous et les apprenants en question afin d'identifier le type d'erreur effectué de leur part. Puis, nous avons tracé dans un tableau en vue de leur rappeler ce code de correction qui leur a été confié et représenté comme suit :

Code de la faute	La faute
FO	Faute d'orthographe
FG	Faute de grammaire
FC	Faute de conjugaison

Puis, nous avons demandé aux groupes d'apprenants de faire la correction ensemble en négociant les réponses probables entre eux. Une fois cette tâche terminée, nous avons fait passer un représentant de chaque groupe pour corriger une partie de la production erronée : une correction soit disant collective qui a nettement amélioré le travail de production écrite. Juste après cette première étape, nous avons fait lire à haute voix quelques apprenants le travail obtenu pour qu'ils sachent la différence entre le premier jet de travail et le deuxième jet de travail ce qui va les entraîner à donner plus d'importance et de sérieux à leur rédaction.

Après la correction collective, nous avons constaté que les apprenants ont bien corrigé la production écrite. Ils ont ajouté, supprimé et remplacé pour rendre le texte mis à leur disposition plus clair, plus lisible et plus cohérent.

3. L'analyse du corpus

Après avoir ramassé toutes les copies et procédé à leur correction, nous avons fait une étude comparative entre la production du premier jet (une consigne sans explication) et la production du deuxième jet (une consigne accompagnée par des explications). Puis nous avons constaté que les apprenants ont corrigé leurs copies, ils ont ajouté, supprimé afin d'améliorer leurs textes. Nous avons opté pour deux approches dans l'analyse de notre corpus: l'approche qualitative et l'approche quantitative. Le tableau suivant représente les critères de réussite assurant une bonne production écrite.

❖ Tableau récapitulatif de l'analyse du corpus

Nombres des copies	Indicateurs	Oui	Non
Copie 1	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	
Copie 2	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.		-
Copie 3	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	-
Copie 4	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	-
Copie 5	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	-
Copie 6	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	-
Copie 7	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs.	+	-

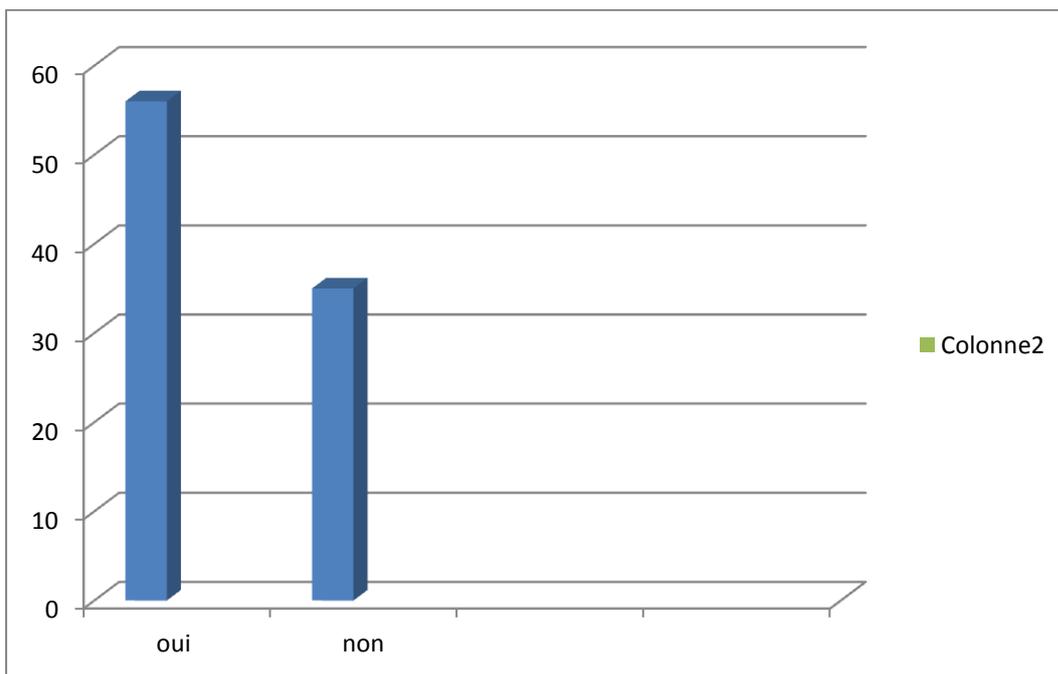
	-la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	
Copie 8	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	- -
Copie 9	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	
Copie 10	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	-
Copie 11	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.		
Copie 12	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	-
Copie 13	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	
Copie 14	-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et	-	

	démonstratifs.+ -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé. +		
Copie 15	-l'emploi des verbes « se souvenir »et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	- -
Copie 16	-l'emploi des verbes « se souvenir »et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	- -
Copie 17	-l'emploi des verbes « se souvenir »et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+	- -
Copie 18	-l'emploi des verbes « se souvenir »et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.		- - -
Copie 19	-l'emploi des verbes « se souvenir »et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.		- - -
Copie 20	-l'emploi des verbes « se souvenir »et « se rappeler » (au présent). -l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs. -la mise des verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé.	+ - +	

Graphique 01

-l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent).	Pourcentage
Oui	56%
Non	35%

Ci-dessous, nous allons présenter le taux de l'utilisation des réponses des apprenants concernant l'emploi des verbes *se souvenir* et *se rappeler* :

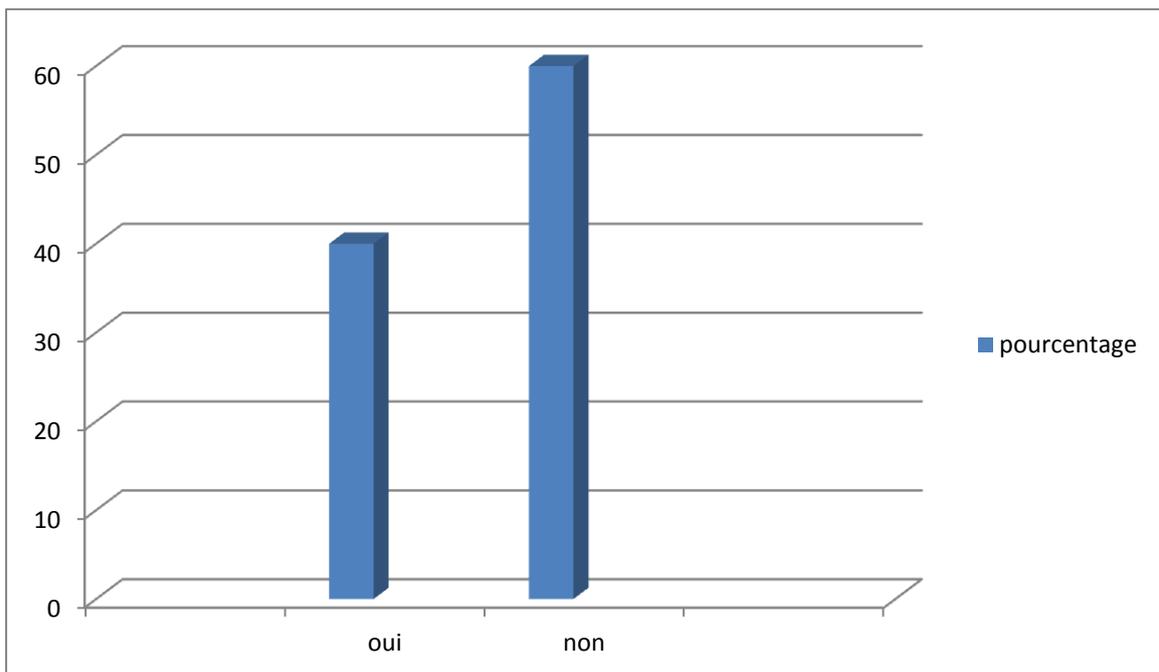


Commentaire

Nous avons constaté qu'un nombre non négligeable d'apprenants (35%) n'ont pas utilisé les deux verbes qui évoque un souvenir lointain malgré que la consigne les somme à les utiliser voire à utiliser d'autres verbes qui leur sont voisins. Cela montre qu'ils ne sont pas concentrés lors des explications fournies par nous-même dans la première activité, car nous avons donné plusieurs synonymes aux deux verbes proposés. Quant au taux qui est égale à 65%, nous avons trouvé le recours de ces apprenants à plusieurs reprises à ces deux verbes proposés à savoir les verbes *se souvenir* et *se rappeler*. Ceci explique que ces apprenants ont bien compris la consigne à laquelle ils doivent répondre cela d'un côté et de l'autre côté cela prouve aussi que ces apprenants ont bien appliqué le premier critère, car les deux verbes proposés ont été utilisés à bon éscient.

Graphique 02 : l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs.

l'emploi les déterminants possessifs et démonstratifs	Pourcentage
Oui	40%
Non	60%

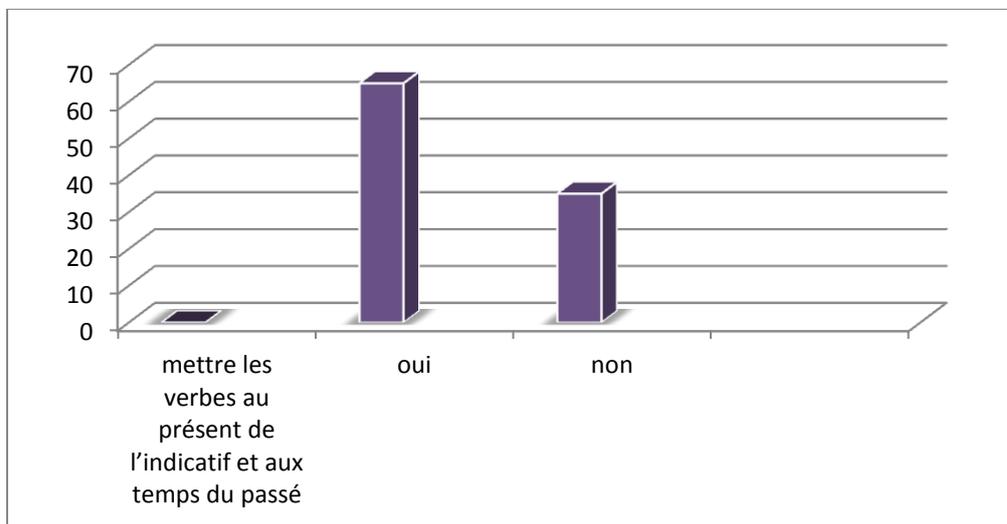
**Commentaire**

Nous avons constaté que les difficultés rencontrés dans cette phase à savoir l'emploi adéquat des déterminants notamment les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs montrent que les apprenants dont il s'agit ont des lacunes affreuses au niveau de la grammaire, car 60% des copies corrigées présentent des défaillances dans le choix du déterminant convenable. Cette carence au niveau de ce point grammatical les empêche à accomplir le travail de la rédaction demandé d'une manière claire et cohérente. Ce point soulevé doit être mis en exergue et dite être immédiatement remédié, car il importune la compréhension du lecteur et le sens se trouve perdu.

Seul 40% de notre public ont utilisé correctement ces déterminants dans leur rédaction ce qui explique la bonne compréhension du contenu de la consigne ainsi que la maîtrise plus moins bonne du système linguistique du FLE.

GRAPHIQUE 03

la mise les verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé	Pourcentage
Oui	65%
Non	35%



Commentaire

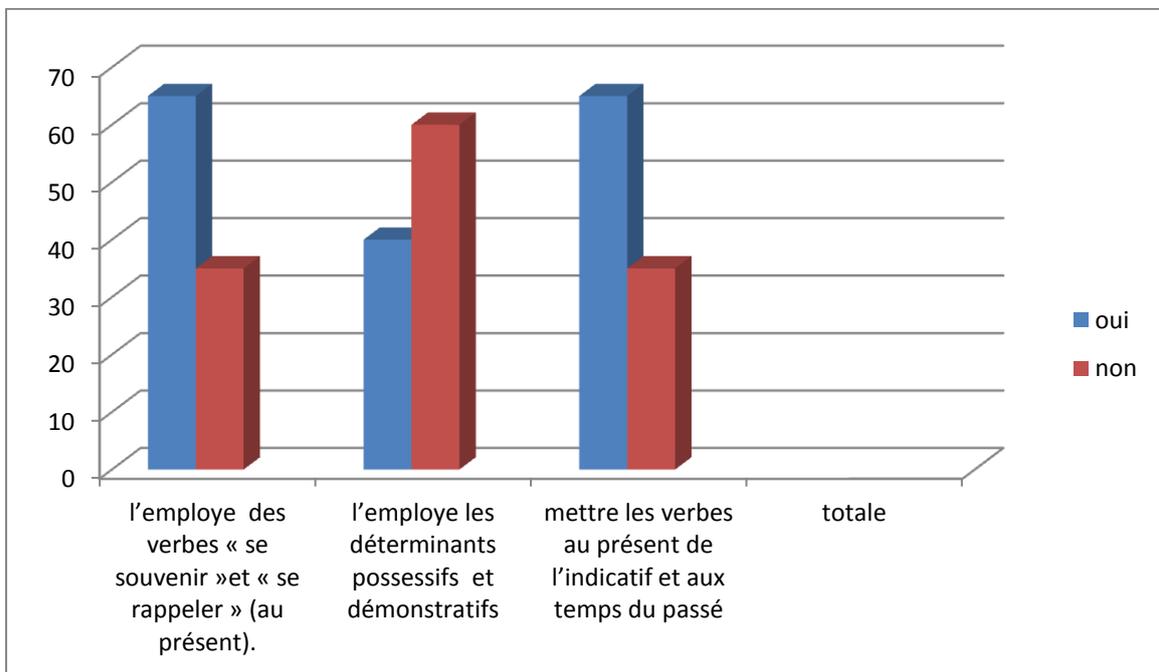
D'après les résultats obtenus dans cette partie, nous avons remarqué que 65% du nombre total des apprenants soumis à l'expérience se trouvent très à l'aise devant la tâche de la conjugaison notamment les temps du passé du moment qu'il s'agit d'évoquer un souvenir d'enfance. Il est bien clair que pour cette catégorie d'apprenants la distinction entre le passé simple (soulignant les temps d'action) et l'imparfait (soulignant le temps des actants) est évidente. Le présent de l'indicatif a été aussi utilisé d'une manière correcte tout en respectant les terminaisons qu'il faut.

Cependant, il n'est pas à négliger les 35% des apprenants restants qui ont complètement bafoué la conjugaison de presque tous les verbes mis en pratique. Cette frange d'apprenants souffre énormément dans ce point de langue. Il est très urgent de leur

venir en aide afin qu'ils puissent rédiger leur texte avec une bonne répartition des verbes sur l'axe du temps.

Graphique 05 : Graphique de tous les critères

Les critères	Oui	Non
l'emploi des verbes « se souvenir » et « se rappeler » (au présent)	65%	35%
l'emploi des déterminants possessifs et démonstratifs	40%	60%
mettre les verbes au présent de l'indicatif et aux temps du passé	65%	35%



Commentaire

Au cours de l'activité de notre pratique avec la classe de 3 AM 2 nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont compris la consigne proposée ou il y a des apprenants qui n'arrivent pas à appliquer la majorité des critères, ils ont des difficultés pour trouver des mots en français, et des difficultés en grammaire pour formuler des phrases correctement ils ne peuvent pas extérioriser leurs idées, et aussi nous avons constaté que le groupe expérimental indique que les apprenants ne fonctionnent pas tous de la même façon. Nous avons pris donc en compte cette hétérogénéité dans leur rédaction. L'activité a globalement été réussie par tous surtout au niveau de l'emploi des verbes de souvenir de (56%) et au niveau de conjugaisons de (56%), mais il y a eu certains dysfonctionnements dans l'application des déterminants démonstratif et possessif de (60%). La consigne a été mieux comprise suite aux changements introduits et les explications fournies en détail, ce qui a augmenté le degré d'autonomie chez les apprenants,

Synthèse

A partir de la vingtaine de copies que nous avons récoltées, nous avons constaté que les apprenants de la 3 AM2 de l'établissement de **Hamoudi mouhamed sghir**, ne peuvent pas se débrouiller seuls face à une consigne et qu'ils se trouvent bloqués devant une situation d'intégration, et aussi ils n'ont pas respecté le volume exigé en production écrite. Mais après l'explication de la consigne nous avons remarqué que la majorité d'entre eux ont envie de s'exprimer et d'écrire car ils ont dépassé l'obstacle de rédiger une biographie et ils le considèrent comme une activité ludique qui leur plaît de se rappeler. Aussi lorsque nous comparons les résultats avant et après le test on trouvera que l'application des critères constitue la part de lion de 65% de l'emploi des verbes de souvenir et la mise des verbes au présent.

Suggestion et solutions proposés

La production écrite est une activité complexe qui s'applique par l'apprenant et qui consiste à mettre par écrit les idées qu'il a en tête, selon une consigne recommandée par l'enseignant. En classe, les apprenants passent peu de temps à la pratique de l'écrit et, quand ils le font. En classe. Parmi les problèmes qu'on doit éviter pendant l'écriture c'est de ne pas donner une importance au destinataire, est souvent ce qui caractérise les écrits de

scripteurs novices. Ainsi, ces derniers ont tendance à rédiger leurs textes tout en faisant une énumération d'idées telles qu'elles leurs viennent en tête.

- ✓ La nécessité de la part des apprenants apprennent des stratégies liées au processus de révision.
- ✓ Le comportement et les stratégies en écriture sont importantes du fait qu'elles contribuent à se soucier de ce qui précède et ce qui suit des phrases pour planifier et à organiser leurs idées en détectant les erreurs de façon systématique.
- ✓ L'importance de donner un soin particulier à la lecture des consignes dans le développement de la compétence de la production écrite, on estime d'accorder plus du temps à cette étape qu'on l'a jugé la clé par excellence d'accéder à tout apprentissage.
- ✓ L'exploitation du dictionnaire dans la classe du français langue étrangère est très intéressante dans le sens de l'enrichissement du vocabulaire des apprenants, et de l'apprentissage des structures grammaticales.
- ✓ laisser –de temps en temps- le choix du sujet aux apprenants, ou de leur donner un thème relatif à leurs vies personnelles.
- ✓ l'enseignement doit assister par l'audio-visuel pour servir l'apprentissage de français langue étrangère, car l'élément vidéo améliore des compétences auditives et expressives.

Conclusion

Dans ce troisième chapitre, nous avons abordé la partie pratique de notre travail en classe de français langue étrangère avec les apprenants de la 3^{ème} année moyenne .En s'appuyant sur l'analyse de notre corpus (premier jet et deuxième jet), nous avons constaté qu'il y a un changement remarquable. En effet, la compréhension d'une consigne aide à rédiger un texte qui obéit à des critères et des conditions cela signifie que les apprenants ont progressé, leurs réflexions se développent et leurs productions s'améliorent et cela apparait à travers les diverses modifications portées.

Donc, nous pouvons dire que nous nous sommes arrivées à confirmer nos deux hypothèses.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Au terme de cette recherche scientifique, nous pouvons dire que la compréhension de l'écrit constitue un élément majeur de la réussite scolaire. Car, le langage écrit ne s'acquiert que par l'enseignement, en revanche l'oral qui peut être acquis sans instruction mais seulement par le simple contact continu entre des locuteurs en cette langue orale. L'école algérienne ouvre ces portes devant des apprenants issus de différentes catégories sociales afin de développer chez-eux des compétences permettant de comprendre et d'utiliser efficacement la langue étrangère notamment sur le plan de l'écrit.

Dans le cadre de l'approche par compétences, l'objectif principal de l'enseignement de la production écrite est l'acquisition de la compétence de communication écrite, autrement dit savoir écrire un texte de qualité.

Guider les élèves à mieux comprendre les consignes scolaires, c'est avant tout, prendre conscience des difficultés que rencontrent nos élèves et réfléchir à ce qu'est une consigne, aux divers facteurs qui y entrent en jeu, pour ensuite pouvoir y remédier de façon efficace, en leur consacrant des activités appropriées et en leur fournissant des outils indispensables à une réussite méritée.

Trop souvent, les élèves rencontrent des difficultés à comprendre les consignes, ce qui les entrave dans la phase de production écrite. Ainsi, s'appuyant sur des apports théoriques qui ont nourri notre pratique sur le terrain, ce mémoire vise à montrer que pour rendre les élèves plus compétents et plus performants dans ce domaine de l'écrit et les rendre aussi plus autonomes vis à vis des consignes auxquelles ils font face tout le long de leur scolarité, il est nécessaire de travailler cette compétence de façon régulière et au long terme tout.

Nous pensons que le travail que nous avons effectué répond à notre problématique de départ formulée comme suit : ***Quel rôle joue la compréhension d'une consigne dans la réussite de la production écrite chez les apprenants de la 3^e année moyenne?***

Ce que nous pouvons dire ici et de manière générale c'est que nos apprenants ont bien compris la consigne proposée suite à des applications fournies et qui accompagnent le contenu. En plus, les résultats auxquels nous sommes arrivés avec notre groupe expérimental ont validé nos deux hypothèses. Nous avons constaté que la compréhension de la consigne est un guide aux apprenants de la 3^e année moyenne afin d'effectuer la tâche demandée. Elle est aussi considérée comme un passage obligatoire pour les apprenants avant d'entamer leur rédaction dans le but de réussir leurs écrits.

Conclusion générale

D'un point de vue personnel, il nous semble évident et essentiel de poursuivre ce travail en l'approfondissant surtout si l'occasion nous sera offerte pour rejoindre le domaine de l'enseignement, autrement dit, cette réflexion sera toujours à la recherche d'une méthode plus performante qui serait au service de la compréhension des consignes tout au long de ma carrière professionnelle afin de répondre aux besoins des apprenant pour la réalisation de cette tâche.

En guise de conclusion, nous pourrions dire que notre travail de recherche ne peut être considéré qu'un pas préliminaire pour d'autres recherches visant toujours l'amélioration de l'activité scripturale notamment la compréhension des consignes, seule issue pour une bonne expression écrite.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUE

Ouvrages :

CUQ, Jean Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2005.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, (1999) Cahiers pédagogiques, CRDP, Amiens

MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Puf, Paris, 2004

MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit*, Clé international, Paris, 1979.

TARDIEU, claire, la didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, culturel, Méthodologie Evaluation

➤ **Dictionnaires**

CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003.

Dictionnaire LAROUSSE de Français, 2015.

Le petit Robert micro, Paris, 2013.

Robert jean pierre » dictionnaire de pratique de didactique de FLE », essentiel 2 éd. paris ,2008

➤ **Mémoires**

Aissaoui zineb ,L'analyse des consignes d'écriture dans le manuel scolaire cas des apprenants de 3AM 2015-2016

Esabelle GREGORI, **Comment améliorer la compréhension des consignes ?**

BOURGEOIS Marina ,aider les élèves a mieux comprendre les consigne

Sohad beliotte et Elsa Martinez ,les enjeu de la consigne 2014/2015 .

➤ Documents institutionnels

- Guide de l'enseignant, Langue française, 1^{ère} année moyenne, ENAG, 2016-2017
- Guide du manuel de Français 3^{ème} année moyenne, ONPS, 2013-2014.
- Guide du professeur Langue française 3^{ème} année moyenne.
- Livre du professeur, Français, 2^{ème} année moyenne.
- Programme de 3^{ème} année moyenne, Office Nationales publication scolaires, juin 2013
- Livre du professeur, Français, 2^{ème} année moyenne

➤ Sitographie

-Difficultés relatives à la compréhension *Commentaires sur les difficultés et les moyens d'action proposés*dis disponible sur ; <https://f-origin.hypotheses.org> consulté le : 31/3/2018

-Formulation des consignes en FLE: étude des particularités linguistiques¹ disponible sur le site :

<http://dspace.univbiskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/1/sf235.pdf>

consulté le 26/10/2018.

ANNEXES

ANNEXES

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

Je me souviens...
Je me souviens à l'âge de 2 ans, un voyage...
Maman et mes parents avaient la haute et...
et papa... et manger couscous... et manger...
une et robe de chambre... un souvenir est grave
dans sa mémoire...

M. Amara Khelifa, l'âge 13/2016

Bon courage mes chers élèves

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

Mon souvenir d'enfance
Je souviens quand j'étais à l'âge de 2 ans... j'allais avec mes...
cousines en voyage de montagne à la ville de...
qui est connue comme les hautes montagnes... j'approchais pour...
... soudain j'étais sur le point de tomber... ce que
... la professeur m'a attrapé... j'étais plein et...
chez mes parents.

Bon courage mes chers élèves

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

Les souvenirs d'enfance
Les souvenirs d'enfance est...
... et émerveillé...

Bon courage mes chers élèves

ANNEXES

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

..... Souvenirs d'enfance -
... un voyage avec des amis dans l'empire. Je regardais le jardin
est des amis avec l'empire est le fruit. Je regardais la plage
est la mer est de riches. Je marchais est regard la mer.
... de paradis avec la plage.

Bon courage mes chers élèves

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

..... Souvenirs d'enfance ✓
Pendant les vacances d'été nous sommes allés
en Tunisie et après quelques jours nous sommes allés
aux bains de hammam et des jeux amusants ont
été joués l'un deux était très agréable et je
souhaiterai rappeler que chaque seconde, minute et heure

Bon courage mes chers élèves

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

..... Le souvenir de l'école.
Le souvenir de l'école de la ville de marche et de l'enfance d'aujourd'hui
grâce à S.E.S. d'aujourd'hui

Bon courage mes chers élèves

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

Je me souviens de mon voyage à Timgach. Je me souviens à la vill. de batna et plus particulièrement à Timgach avec ma famille et moi, et j'ai vu les ruines romaines et pris quelques photos pour rester un souvenir de ce jour, c'était un premier voyage à la vill. de batna avec ma famille, c'était le meilleur voyage de l'époque.

Bon courage mes chers élèves

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

Mon souvenir le match de Brista j'aimé. 10 en stade 18 Février à Souvenir de manifeste. le match de Brista sa manifeste en stad 78 Février.

Bon courage mes chers élèves

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

Mon souvenir d'enfance Je souviens quand j'étais à l'âge de 5 ans j'allais avec mes camarades en voyage de montagne à la ville de Chilia. Dans cette place qui était connue comme les bottes montagne j'approchais pour voir la vue soudain j'eus sur le point de tomber jusqu'à ce que la professeure m'attrapait. J'étais effrayé et me dem. par où aller chez mes parents.

Bon courage mes chers élèves

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

Le Souvenir d'enfance
 En été, je me souviens quand j'étais en 2^{ème} de collège
 Je suis allée à la plage de souce avec ma famille et on
 route, j'ai vu de beaux paysages, cette ville est très jolie
 car on a traversé des complexes des grands supermarchés on a
 passé le premier jour de la plage, j'étais très heureuse
 Ce souvenir est toujours gravé dans ma mémoire

Bon courage mes chers élèves

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

Le souvenir d'enfance
 Je dirai que souce a été un bon passage
 seulement cela m'a été un bon point pour
 me faire aller d'abord comme la route
 de mes parents chers de souce qui m'a dit
 le plus précieux de mes souvenirs d'enfance

Bon courage mes chers élèves

II. Production écrite :

Rédige un de tes souvenirs d'enfance, dans un court texte (en cinq lignes), en employant le vocabulaire de souvenir (se souvenir, graver, mémoire, émerveillé.....) et les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs et en mettant les verbes au présent de narration.

Le souvenir de JSE
 Je dirai de mes souvenirs de pas de la têt
 grand souvenir de mon grand-père
 un intelligent propre et mignon
 Bon on

Bon courage mes chers élèves

RESUME

La production est une activité essentielle dans l'enseignement-apprentissage et notamment la compréhension de la consigne pour que les apprenants puissent saisir son contenu et appliquer ses critères de réussite.

Tout apprentissage de langue se fait à partir de l'enseignement-apprentissage et ses différentes activités. Surtout la production écrite dans laquelle se développent les acquis et les compétences des apprenants. Cette dernière constitue un moyen qui était impliqué dans les programmes pour la réalisation de cet apprentissage. On peut stimuler l'activité de la production écrite par des conditions et des critères pour arriver aux objectifs rédactionnels. La production écrite est une activité complexe qui demande beaucoup d'effort de la part de l'apprenant pour qu'il soit capable au niveau de la rédaction et ait une compétence scripturale.

ملخص:

التعبير نشاط مهم في التعلم خاصة فهم السند كي يستطيع المتعلم فهم محتواه وتطبيق معايير نجاحه.

كل تعلم يتم عن طريق التدريس يتم عن طريق التدريس و مختلف نشاطاته و خاصة التعبير الكتابي الذي يتم فيه تطور مكتسبات و قدرات المتعلمين هذه الأخيرة تعد وسيلة مفروضة في البرامج في تنفيذ هذا التعلم يمكننا تحفيز نشاط تعبير الكتابي بشروط ومعايير للوصول لأهداف إنشائية

التعبير الكتابي هو نشاط معقد يتطلب الكثير من الجهود من طرف المتعلم ليكون قادرا في المجال الإنشائي وان يملك قدرات إبداعية