

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCCEN



Faculté des lettres et des langues
Département de Français
Filière de français



Thème

Comprendre pour écrire :
La consigne d'écriture dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.
Cas des élèves de troisième année secondaire

Thèse de doctorat en didactique

Présentée par :

Mlle. **BELDJOUDI Yamouna Salma**

Sous la direction de :

Mme. **BENAMAR Rabéa**

Membres de Jury :

Pr. BENMOUSSAT Boumediene	Professeur	Université. Tlemcen	Président
Dr. BENAMAR Rabéa	MCA	Université. Tlemcen	Rapporteur
Pr. HAMIDOU Nabila	Professeur	Université. Oran 2	Examinatrice
Dr. BENSAKAT Malika	MCA	Université. Mostaganem	Examinatrice
Dr. OUDJEDI DAMERDJI Aouicha	MCA	Université. Tlemcen	Examinatrice

Année Universitaire : 2018 -2019

DÉDICACE

À papa et maman,

REMERCIEMENTS

Qu'il me soit permis ici d'exprimer toute ma gratitude envers celles et ceux qui m'ont aidé à mener à bien le présent travail.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche Madame BENAMAR Rabéa, pour avoir accepté de diriger ce travail et m'avoir prodigué conseils et encouragements, chaque fois que cela s'est avéré nécessaire. Sans oublier les membres du jury qui ont accepté de juger ce travail de recherche.

Je profite également pour remercier Monsieur BENMOUSSAT ainsi que Madame OUDJEDI qui m'ont permis d'avancer dans mon travail grâce à leurs précieux conseils, sans oublier tous les enseignants qui ont contribué à ma formation doctorale.

Enfin, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance, d'une part, envers ma famille qui m'a soutenu durant ces années d'études ; d'autre part, envers tous mes amis car leur soutien moral et leur appui logistique ont grandement contribué au bon déroulement de cette recherche.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	01
--------------------	----

PARTIE I:

DE LA COMPRÉHENSION DE LA CONSIGNE À LA PRODUCTION D'UN ÉCRIT

Chapitre 1

De la compréhension de la consigne	10
--	----

Chapitre 2

...à la production d'un écrit	32
-------------------------------------	----

Partie II:

LES LYCÉENS ALGÉRIENS FACE À LA CONSIGNE D'ÉCRITURE : ÉTUDE DE CAS

Chapitre 3

Les lycéens algériens et la consigne : choix de la démarche méthodologique	56
--	----

Chapitre 4

La consigne en pratique	94
-------------------------------	----

CONCLUSION	241
------------------	-----

BIBLIOGRAPHIE.....	248
--------------------	-----

ANNEXES.....	261
--------------	-----

TABLE DES MATIÈRES	315
--------------------------	-----

LISTES DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableaux :

Tableau 1 : Les différentes relations logiques rencontrées dans un texte argumentatif	51
Tableau 2 : Sujets portant sur le texte argumentatif proposés lors de l'examen du baccalauréat entre 2008 et 2016.....	72
Tableau 3 : Calendrier du déroulement des différents moments de l'enquête sur terrain.....	72
Tableau 4 : Grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture.....	77
Tableau 5 : Activités réalisées au cours de la séquence 01 :S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader (fiche pédagogique de l'enseignante).....	80
Tableau 6 : Démarche d'analyse du corpus recueillis à partir de l'expérimentation.....	91
Tableau 7 : Nombre de participants selon le genre.....	97
Tableau 8 : Nombre de participants selon la tranche d'âge.....	98
Tableau 9 : Répartition des participants selon leur niveau d'étude.....	99
Tableau 10 : Qu'est-ce que la consigne ?.....	100
Tableau 11 : Choix des consignes d'écriture.....	102
Tableau 12 : Recours à la modification des consignes du manuel scolaire.....	106
Tableau 13 : Type de modification.....	107
Tableau 14 : Difficultés inhérentes aux consignes proposées dans le manuel.....	111
Tableau 15 : Choix de reformulation de la consigne d'écriture.....	113
Tableau 16 : Choix d'explication de la consigne d'écriture.....	114
Tableau 17 : Degré d'adaptation des consignes au niveau des apprenants.....	116
Tableau 18 : Solutions pour une meilleure compréhension des consignes.....	118
Tableau 19 : Codifications employées dans notre analyse.....	123
Tableau 20 : Récapitulatif des résultats obtenus avant le recours à la reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture.....	163
Tableau 21 : Récapitulatif des résultats obtenus après le recours à la reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture.....	229

Tableau 22 : Analyse comparative des résultats obtenus avant et après le recours à reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture.....	236
--	-----

Figures :

Figure 1 : Processus de compréhension.....	28
--	----

Figure 2 : Règles de cohérence d'un texte.....	44
--	----

Figure 3 : Schéma résumant les différentes étapes de l'expérimentation appliquée à notre recherche.....	28
---	----

Figure 4 : Les différents projets étudiés en 3 ^{ème} année secondaire.....	78
---	----

« Le petit prince : Bonjour, Pourquoi viens-tu d'éteindre ton réverbère ?

-C'est la consigne, répondit l'allumeur .Bonjour.

-Qu'est-ce que la consigne ?

-C'est d'éteindre mon réverbère .Bonsoir. Et il le ralluma.

-Mais pourquoi viens-tu de le rallumer ?

-C'est la consigne, répondit l'allumeur.

-Je ne comprends pas, dit le petit prince.

-Il n'y a rien à comprendre, dit l'allumeur. La consigne c'est la consigne. Bonjour »

Extrait de saint Exupéry « Le petit prince »

(1943-chapitre XIV)

INTRODUCTION

Dans un cadre institutionnel représenté généralement par la classe, amener l'apprenant à acquérir diverses compétences, en matière de maîtrise de la langue, est l'un des objectifs majeurs de l'enseignement /apprentissage du FLE. En particulier celle de la production écrite, qui, en dépit des multiples propositions et des efforts fournis par les pédagogues et les didacticiens demeure une tâche ardue pour les apprenants.

C'est ce qui explique d'ailleurs le nombre considérable de recherches portant sur l'écriture en raison de la place qu'elle occupe dans l'enseignement/apprentissage (DOLZ & SCHNEUWLY, 2009). Elle en représente d'ailleurs l'une des finalités car, d'une part, cette compétence à bien rédiger permet à l'apprenant de communiquer d'une manière rationnelle, et d'autre part, c'est le moyen le plus manifeste, pour l'enseignant, de porter un jugement sur la personne formée¹. C'est ce qui explique aussi son omniprésence dans les concours et les examens.

C'est la raison pour laquelle l'enseignement du français, au cycle secondaire en particulier, exige de l'apprenant une bonne maîtrise de la langue, tant à l'écrit qu'à l'oral, car l'objectif dans ce palier ambitionne de faire du français un véritable outil de communication. Et, la production écrite représente l'aboutissement de tout apprentissage même si celui-ci a longtemps suscité d'énormes difficultés.

Dans cette optique, en matière d'enseignement/apprentissage du FLE, l'Algérie ne déroge pas à cette règle. En effet, lors d'une pré-enquête nous avons constaté que 8/10 des enseignants expriment un sentiment d'insatisfaction vis-à-vis des résultats obtenus par les apprenants lors des différentes formes d'évaluation, notamment lors de l'épreuve du baccalauréat. Force est de constater que bon nombre d'élèves de terminale éprouvent d'énormes difficultés à produire de simples phrases.

Dans ce cas, une réflexion sur ces insuffisances en matière de production écrite semble donc s'imposer. L'incompréhension de la consigne d'écriture serait à l'origine de cet échec (REUTER, 1996). Dans ce sens, certains didacticiens affirment que ces carences sont dues au fait qu'aujourd'hui, il n'est plus question de donner une consigne d'écriture et d'attendre le produit final pour ensuite procéder à la 'chasse aux fautes'. Désormais, le rôle de l'enseignant est de guider l'apprenant dans sa production (VESLIN Odile & VESLIN Jean, 1992).

¹ Ici, le sujet apprenant.

D'autres avancent que cette défection serait dû au fait que les élèves ne participent pas à l'élaboration des critères de réussite pour rédiger un texte (ibid., 1992).

C'est le constat que nous avons, nous aussi, fait au cours de notre expérience dans l'enseignement secondaire. Nous nous sommes demandé si ces difficultés ne résideraient pas non seulement dans l'accomplissement de la tâche elle-même mais aussi dans la manière de comprendre la consigne d'écriture du moment qu'elle constitue la ligne de départ en production écrite.

A ce propos, BRUNER (1983) insiste sur le fait que la consigne est importante dans la mesure où elle permet au sujet d'agir le mieux possible. Par conséquent, sa compréhension doit précéder la production dans n'importe quelle situation (professionnelle ou scolaire).

ZAKHARTCHOUK (2000) reconnaît également la place qu'occupe la consigne dans l'activité scripturale en la considérant comme '*un geste pédagogie majeur*'.

Ainsi, comprendre une consigne n'est qu'un aspect parmi d'autres de la compréhension du langage même si elle n'est pas une fin en soi. Elle peut faire l'objet d'échec ou de réussite pour les apprenants dans divers activités scolaires (notamment celle de la production écrite) dans la mesure où elle représente, sous une forme prescriptive, la tâche à réaliser (aspect cognitif). Dans ce cas, la mission de l'apprenant ne se limite pas seulement à comprendre un énoncé dans ses aspects syntaxiques et lexicaux mais aussi à prendre conscience que c'est le langage qui commande l'action et que c'est en fonction de ce dernier qu'il devra réaliser sa tâche.

Partant de ces constatations, nous nous sommes tournée vers les documents officiels² pour avoir une idée sur la place que la 'tutelle' réserve à la consigne scolaire. Il s'est avéré qu'elle n'accordait pas assez d'importance à cette notion et encore moins à sa compréhension ou à sa formulation. En effet, les programmes de FLE ne donnent pas assez, si ce n'est pas du tout, d'attention à ce qui est bien une ' *pierre de touche*' de l'enseignement (ZAKHARTCHOUK, 2000).

Ces indices révélateurs que nous avons ciblés au départ ont orienté et centré notre recherche sur la compréhension de la consigne d'écriture et sur l'impact qu'elle pourrait

² Programme de français ; guide du professeur cycle secondaire.

éventuellement avoir sur la tâche scripturale ; du moment que l'apprenant est appelé continuellement à rédiger un texte partir d'une consigne formulée par l'enseignant ou bien par le concepteur du manuel scolaire.

Ainsi, tout au long de notre recherche nous avons tenté d'apporter des éléments de réponse au questionnement qui s'énonce comme suit :

L'incompréhension de la consigne est-elle une des raisons liées à l'échec du projet d'écriture des élèves du secondaire ?

Des questions subsidiaires sont alors apparues :

- L'enseignant ou bien les manuels scolaires élaborent-ils des consignes en fonction du niveau des élèves, avec le plus de clarté possible ?
- Le recours à la reformulation et à une grille de lecture de la consigne pourrait-il faciliter sa compréhension pour l'élève ?

Dans notre quête de réponses, nous avons formulé les hypothèses suivantes qui seraient, à notre avis, des pistes susceptibles de résoudre le problème d'incompréhension des consignes d'écriture et ses incidences sur l'activité scripturale en troisième année secondaire³ :

Hypothèse 1.

En classe, l'enseignant donne la consigne, l'élève doit exécuter. Pourtant, en production écrite, de nombreuses copies sont 'hors sujet'.

³Notre choix de la troisième année secondaire est justifié par le fait qu'à la fin de cette année, les apprenants seront appelés à rédiger un texte (lors de l'épreuve de baccalauréat). De plus, elle représente une étape transitoire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Nous postulons que les élèves ne comprendraient pas la consigne parce qu'elle présente des signes d'ambiguïté (incompréhension du lexique utilisé, polysémie des mots, manque de précision) ; cette incompréhension de la consigne conduirait l'élève à de mauvaises productions écrites.

Hypothèse 2.

La plupart des élèves sont démunis '*seuls face à la consigne*', sans oralisation, sans aide du professeur (ZAKHARTCHOUK, 2010).

Pour une meilleure compréhension des consignes, il est nécessaire de modifier les pratiques. De ce fait, nous pensons qu'une reformulation ainsi qu'un travail sur la lecture/compréhension des consignes contribueraient à accompagner efficacement les élèves en production écrite. En effet, une réflexion sur les problèmes de compréhension des consignes, permettrait de voir qu'il y a là '*un point essentiel pour la réussite des élèves*' ZAKHARTCHOUK (2000).

Dans le cadre de cette recherche et comme objectif principal, notre travail vise à montrer le rôle que peut jouer une bonne formulation de la consigne sur sa compréhension mais aussi l'impact qu'elle pourrait avoir sur la réalisation de la tâche scripturale.

Notre travail, qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, nous oriente vers l'adoption d'une démarche méthodologique qui se base sur des fondements descriptifs et expérimentaux.

Dans son volet descriptif (théorique), nous nous appliquerons à présenter un état de la recherche en matière de production écrite, de consigne scolaire et de sa compréhension.

Dans son volet expérimental, nous présenterons un questionnaire dans le but d'obtenir des informations sur les pratiques quotidiennes des enseignants en classe de FLE, plus particulièrement lors de l'activité de production écrite mais aussi pour obtenir des renseignements concernant la conception qu'ils se font sur la consigne, sa compréhension et sa formulation.

Pour ce faire, nous avons également eu recours à une expérimentation avec une classe de troisième année secondaire pour montrer, dans un premier temps, que l'ambiguïté de la consigne peut avoir des incidences négatives sur sa compréhension mais aussi sur la tâche qui en découle. Et, dans un deuxième temps, nous chercherons à montrer le rôle que peut jouer la reformulation et la grille de lecture dans la compréhension de la consigne et la réalisation de la tâche.

Afin de clarifier notre démarche méthodologique, notre thèse est scindée en deux parties, chaque partie étant constituée de deux chapitres.

La première partie intitulée « *De la compréhension de la consigne... à la production d'un écrit* » comporte des données théoriques, elle se subdivise en deux chapitres :

* Le premier chapitre intitulé '*De la compréhension de la consigne...*' sera consacré à circonscrire la notion de *consigne scolaire*, ses différentes formes et fonctions, en allant des définitions proposées dans les dictionnaires de spécialité jusqu'aux ouvrages de références qui se sont intéressés à la question. Nous aborderons également la 'compréhension de la consigne scolaire' en passant par la définition de la compréhension de l'écrit et le processus mis en œuvre pour son aboutissement.

Le deuxième chapitre intitulé '...à la production d'un écrit*' sera consacré aux notions relatives à notre domaine de recherche (la didactique de l'écrit). Nous tenterons d'aborder les différentes notions se rapportant à l'écrit et sa production. Nous nous appuierons sur certaines recherches effectuées qui introduisent les processus rédactionnels, les modèles de production. Nous aborderons enfin le discours argumentatif puisque notre recherche se focalise sur ce type de texte. Ainsi nous mettrons l'accent sur des concepts qui lui sont relatifs (texte, typologie textuelle, argument et les connecteurs logiques). Notons que le choix du texte argumentatif est justifié par le fait qu'il occupe une place stratégique dans le programme. De plus, cette typologie textuelle est pratiquement récurrente dans les épreuves du baccalauréat.

La deuxième partie intitulée : « *Les lycéens algériens face à la consigne d'écriture : étude de cas* » qui est entièrement pratique, est composée aussi de deux chapitres :

*Dans le premier chapitre, intitulé '*Les lycéens algériens et la consigne : choix de la démarche méthodologique*' nous décrirons les différentes étapes qui ont contribué à la réalisation de notre recherche qui nous ont parues susceptibles d'apporter des éléments de réponses à notre problématique. Notons que pour le recueil des données, nous avons opté pour deux techniques de recherche à savoir le questionnaire et l'expérimentation sur terrain. Ainsi, nous retracerons toutes les étapes que nous avons suivies pour recueillir nos données. Nous décrirons également les circonstances dans lesquelles nous avons travaillé.

*Le second chapitre intitulé '*La consigne en pratique*' sera réservé à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies à partir du questionnaire et de l'expérimentation. Ainsi, nous mettrons à l'épreuve nos hypothèses émises à propos de notre question centrale.

PARTIE I

DE LA COMPRÉHENSION DE LA
CONSIGNE...
...À LA PRODUCTION D'UN ÉCRIT

Dans cette première partie répartie en deux chapitres, nous présenterons des connaissances se rapportant à notre objet d'étude.

Dans le premier chapitre intitulé '*De la compréhension de la consigne...*', nous nous attacherons, dans un premier temps, à définir le concept de consigne scolaire, ses différentes formes et ses fonctions, en allant des définitions proposées dans les dictionnaires de spécialité jusqu'aux ouvrages de références en passant en revue les différents didacticiens et chercheurs qui se sont intéressés à la question.

Nous mettrons, dans un second temps, l'accent sur la compréhension de la consigne scolaire.

Cette partie se termine par un deuxième chapitre intitulé '*...à la production d'un écrit*', dans lequel nous mettrons en exergue quelques concepts de base relatifs au domaine de l'écrit.

Ensuite, nous évoquerons les modèles de production écrite sans oublier les différentes opérations mentales mises en œuvre dans le processus rédactionnel.

Enfin, nous aborderons le discours argumentatif écrit puisque nous avons choisi le texte argumentatif comme support pour notre recherche. Nous mettrons également l'accent sur bon nombre de concepts qui lui sont intimement liés.

CHAPITRE 1

De la compréhension de la
consigne...

Introduction

Afin de cerner et délimiter notre champ d'étude et axer notre travail sur la compréhension de la consigne d'écriture dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, nous avons jugé nécessaire, de nous arrêter, dans ce chapitre, tout particulièrement sur la consigne scolaire.

En effet, nous nous attacherons, tout d'abord, à définir le concept de consigne scolaire, ses différentes formes et fonctions, en allant des définitions proposées dans les dictionnaires de spécialité jusqu'aux ouvrages de références en passant en revue les différents didacticiens et chercheurs qui se sont intéressés à la question.

Ensuite, nous aborderons la 'compréhension de la consigne scolaire' en passant par la définition de la compréhension de l'écrit, sa place dans l'enseignement /apprentissage et le processus mis en œuvre pour son aboutissement.

Ainsi, afin de mieux cerner l'objet de la présente recherche, il convient de nous interroger et nous familiariser avec la consigne et sa compréhension.

I.1.1-Définition de la consigne

Lors de nos différentes lectures, nous avons constaté que le terme ‘consigne’ renvoie à un réseau conceptuel très large. Cette diversité s’explique par le fait que ce concept est omniprésent dans les différentes disciplines⁴.

Pour pouvoir mieux cerner cette notion par rapport à notre recherche⁵, nous propose ci-dessous quelques définitions se rapportant à ce terme :

I.1.1.1-D’un point de vue étymologique

Selon *Le dictionnaire de l’académie française* (8^{ème} édition) :

*« Le verbe ‘consigner’ est emprunté au latin ‘consignare’...
Ordre, instruction que l’on donne à une sentinelle, à une vedette,
au chef d’un poste, sur ce qui doit être l’objet de sa surveillance
et sur ce qu’il doit faire ou empêcher, etc. »⁶.*

Quant au *Littré*, la consigne veut dire « *ordre et instruction formelle qu’on donne à une sentinelle⁷, etc.* »⁸.

Ainsi, on insiste sur la notion d’obéissance à un ordre⁹ émanant d’un supérieur hiérarchique sans pour autant préciser l’objectif attendu ni même la manière pour y parvenir.

Nous retenons le caractère injonctif. Néanmoins, ce terme est défini d’une manière générale loin de l’évocation de son rapport avec l’enseignement et le milieu scolaire.

⁴ D’où son importance dans l’enseignement/apprentissage des différentes disciplines, Philippe MEIRIEU (1993), à ce titre, affirme que les consignes représente la base pour l’enseignement de toute discipline confondue, il ajoute que le fait est de donner des consignes fait partie du rôle de l’enseignant.

⁵ En effet, dans le cadre de notre recherche nous nous intéressons à la notion de « consigne » dans le cadre de l’enseignement /apprentissage du français langue étrangère lors de l’activité de production écrite.

⁶ Définition du dictionnaire de l’académie française sur <http://www.mediadico.com/dictionnaire/définition/consigne/> , consulté le 02/02/2015.

⁷ Sentinelle veut dire soldat qui a la charge de faire le guet, de protéger un lieu, etc.

⁸ Définition du dictionnaire *Littré* sur <http://www.mediadico.com/dictionnaire/définition/consigne/> Consulté le 02/02/2015.

⁹ Soulignons toute de même que ces deux notions, à savoir celle de « consigne » et « ordre » sont loin d’être des synonymes, en effet la première est un acte par lequel une autorité supérieure manifeste sa volonté à l’égard de quelqu’un ou d’un groupe, tandis que la seconde, une instruction formelle donnée à quelqu’un, qui est chargé de l’exécuter.

I.1.1.2- D'un point de vue pédagogique

Pour *Le dictionnaire de pédagogie* (1996 :90) :

« Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications¹⁰ qu'ils leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qu'ils leurs ai demandé : l'objectif de la tâche, moyen à utiliser, organisation (en particulier temps imparti) les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ. »¹¹

Contrairement aux deux définitions précédentes, le dictionnaire de pédagogie apporte une définition plus large du terme 'consigne' mais aussi plus précise dans la mesure où il met le concept en relation avec le milieu scolaire.

Ainsi, la consigne est un ordre donné pour faire exécuter un travail.

Dans notre cas, l'enseignant doit donner aux élèves les outils qui leur permettront d'effectuer une tâche dans les meilleures conditions.

Les critères d'évaluation doivent être explicités préalablement, ceci est indispensable, dans le cas où les élèves n'effectuent pas le travail demandé juste parce qu'ils n'ont pas compris ce qui est attendu d'eux. C'est la raison pour laquelle la répétition de la consigne par un ou plusieurs apprenants, son explication par d'autres, la reprise par l'enseignant est primordiale.

Rappelons que la définition du terme 'consigne', en pédagogie, s'est peu perfectionnée durant ces dernières années. Néanmoins, nous notons qu'Isabelle DELCAMBRE & DELANNOY (2007) met en évidence le fait que la compréhension de la consigne¹² est indispensable dans la réalisation d'une tâche scolaire.

¹⁰ Nous entendons par 'indications', des instructions données à l'aide de verbes ; ces derniers expriment un ordre et précisent le type de tâche à réaliser, dans la cadre de notre recherche par exemple, qui s'intéresse essentiellement à l'activité de production écrite, il s'agit de verbes comme : produire, écrire, rédiger, etc.

¹¹En lisant les deux définitions précédentes, nous nous sommes tournée vers d'autres ouvrages notamment le dictionnaire de pédagogie « Edition Bordas » dans le but d'y trouver une définition qui précise la notion de « consigne » et qui s'oriente vers la recherche que nous avons menée.

¹² Du moment que notre recherche s'oriente vers les recherches en didactique de l'écrit, il est important de souligner que lors de l'activité de production écrite la compréhension de la consigne est capitale car

Effectivement, c'est grâce aux dispositifs de compréhension et d'interprétation que le sujet construit une représentation de la tâche. Lorsque la représentation que se fait l'élève est déformée, la réalisation de la tâche qui en découle risque de ne pas être exacte.

En ce sens, nous partageons l'avis de BRUNER (1983) qui insiste sur le fait que la compréhension et la production sont intimement liées dans la mesure où la première doit précéder la seconde, que l'activité se déroule en situation professionnelle ou en situation d'apprentissage¹³.

Il ajoute que la compréhension de la consigne est «essentielle puisqu'elle permet au sujet d'agir» (ibid., p. 125).

I.1.1.3-D'un point de vue pragmatique

Certains auteurs se sont intéressés à la compréhension de la consigne scolaire. L'un des précurseurs en la matière, Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (1999)¹⁴. Il définit la consigne scolaire comme :

« toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage. »¹⁵ (ibid., p. 18).

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK insiste sur les particularités des élèves. En d'autres termes, l'enseignant doit mettre à la disposition des élèves les moyens qui vont leur permettre de réaliser le travail, ces critères peuvent être explicites ou implicites.

elle représente en elle-même une situation-problème durant laquelle l'élève devra faire appel à toutes les connaissances : grammaire, orthographe, etc.

¹³ Dans notre cas, il s'agit de l'activité de production écrite.

¹⁴ Suite aux différentes lectures des ouvrages portant sur la consigne, nous avons remarqué que J-M Zakhartchouk s'efforçait de spécifier ce qu'est une bonne consigne. Pour ce faire, il s'est basé sur les représentations des enseignants en formation et sur des extraits de manuel de langue française portant sur des séances de production et de compréhension de l'écrit. Selon lui, définir une 'bonne consigne' implique de définir une 'mauvaise consigne'. Cet auteur insiste sur la formulation, la transmission et l'exécution des consignes.

¹⁵ J-M Zakhartchouk insiste sur le fait d'apprendre aux élèves à mieux lire les consignes. Selon lui, il faut déterminer les conditions pour que ces dernières deviennent des outils d'apprentissage. Dans certaines situations, l'enseignant est parfois obligé de reformuler pour que la compréhension de la consigne soit possible (comme nous le remarquerons dans l'analyse de notre corpus).

Quant à Chantal METTOUDI et Alain YAÏCHE (1996 : 22) dans *‘Travailler avec méthode’* définissent la consigne comme :

« Une courte phrase, synthétique, rédigée par l’enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d’exercice, du fichier, dans le second cas, le rédacteur s’adresse à un élève virtuel dont il s’est fait une représentation : elle correspond à l’image d’un élève moyen, sans trait de personnalité saillant, régulier dans son travail et capable de toute évidence de comprendre n’importe quelle consigne »¹⁶.

Contrairement à Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, ils insistent sur le fait que la consigne est donnée de façon objective et ne prend pas donc en compte les particularités des élèves. L’enseignant communique avec l’élève en lui donnant un ordre dans le but d’effectuer la tâche tout en mettant à sa disposition les outils nécessaires.

Marie Thérèse ZERBATO-POUDOU (2001 : 115-117), pour sa part, propose une définition plus complète de la notion de consigne. Selon elle, la consigne est le premier élément à prendre en compte dans la définition de la tâche. Elle joue un rôle majeur car elle oriente l’élève dans la réalisation de la tâche par le nombre d’éléments qu’elle comporte et qui permettent de planifier et d’anticiper les actions à accomplir.

I.1.2- Définition de la consigne d’écriture

À partir des différentes définitions ci-dessus, nous donnons, par rapport à notre recherche, une définition de la consigne : il s’agit de l’ensemble des instructions de travail qui sont données à l’apprenant de façon explicite. La consigne doit préciser dans quel but sera réalisée la production, les critères de réussite qui sont des contraintes posées pour être certain que l’on mobilise certains acquis. Ce sont des éléments de communication entre l’enseignant et l’apprenant afin de réaliser de meilleures performances.

¹⁶Cela rejoint l’analyse des consignes que nous avons effectuée et qui a été révélatrice par rapport aux différences que nous avons relevées dans la manière de formuler les consignes. En effet, l’enquête menée auprès des enseignants l’a montré (cf. partie II, chapitre 2). Ainsi les consignes formulées par les concepteurs du manuel s’avèrent en deçà du niveau réel des élèves. Or, Chantal Mettoudi et Alain Yaïche soulignent que l’élève doit être en mesure de comprendre n’importe quelle consigne.

Il existe donc une variété de définitions. Il en est de même pour les types de consigne, comme nous allons le constater dans ce qui va suivre.

I.1.3- Typologie de la consigne scolaire

Pour ce faire, nous nous référons au VIème colloque¹⁷ de l'IIGM¹⁸ (2005) « *la consigne, c'est la consigne* », qui a porté essentiellement sur la typologie des consignes.

I.1.3.1- Formes de la consigne scolaire

Il existe de nombreuses formes de consigne. Cette variété permet aux enseignants de faire une sélection en fonction des situations d'apprentissage et aux besoins des élèves.

I.1.3.1.1-Orale/écrite

Les consignes orales sont omniprésentes dans les situations d'apprentissage. Ceci-dit, elles ont également un autre objectif : celui de gérer l'organisation du travail, le comportement des élèves ; par exemple ¹⁹ « *rangez vos affaires!* ». Le seul inconvénient, c'est qu'elles sont éphémères²⁰. Autrement dit, une fois l'énoncé formulé, l'élève ne peut plus s'y référer, ce qui oblige l'enseignant à se répéter, c'est la raison pour laquelle, l'enseignant doit veiller à ce que la consigne soit courte et claire pour que l'apprenant puisse mémoriser la tâche à réaliser.

Quant aux consignes écrites, elles sont généralement plus au moins longues. Elles sont souvent structurées à l'aide des connecteurs tels que « *d'abord, ensuite, etc.* ». L'avantage, c'est qu'elles restent à la disposition de l'élève, qui peut la relire à tout moment de la réalisation de la tâche.

¹⁷VIème colloque de l'IIGM, (2005) .La consigne, c'est la consigne, Paris. Disponible sur le web : <http://www.phonimage.org/phoninfo/typologie.pdf> consulté le 12/02/2016

¹⁸ Il s'agit de l'institut international des gestions mentales.

¹⁹Nous soulignons ici que les différents exemples de consignes qui suivent sont extraits de notre quotidien en situation d'enseignement.

²⁰En effet, nous soulignons ici le caractère éphémère de toute production orale. Ne dit-on pas : « les paroles s'envolent, les écrits restent » !

I.1.3.1.2-Ouverte /fermée

Dans l'optique constructiviste, les consignes ouvertes tendent à placer l'apprenant au centre de l'apprentissage, l'ouverture développe chez lui des stratégies de recherche et d'analyse. En ce sens, elle laisse place à une certaine liberté par rapport à la forme et au contenu de la réponse. Ceci dit, il arrive que certaines formulations perturbent l'apprenant. C'est le cas, par exemple des rédactions libres :

« Rédige une rédaction sur un sujet de ton choix »²¹.

Privé d'un cadre précis, l'apprenant ne sera pas quoi rédiger, ce qui peut déboucher sur des réponses, qui sont le plus souvent, inattendues par l'enseignant.

Quant aux consignes fermées, elles font appel à une réponse précise ; par conséquent peu de rédaction personnelle, ce qui réduit le choix de l'apprenant quant aux possibilités de réponses. Citons comme exemple le QCM²². En ce sens, elle ne laisse aucune ambiguïté quant à la tâche à accomplir du moment que l'apprenant sait exactement ce qu'on attend de lui comme par exemple :

« Recopie l'exercice ! ».

Dans 'Aider les apprenants à comprendre', Gérard DE VECCHI (2000) affirme qu'une consigne ne doit pas être trop précise dans le cas où on veut faire émerger les diverses conceptions de l'apprenant sur un sujet donné.

Néanmoins, il arrive que les consignes paraissent fermées à cause d'une mauvaise formulation. Nous citons, à ce titre, l'exemple suivant :

« As-tu aimé ce poème ? »

Dans cette situation, l'enseignant s'attend à une justification, or la réponse est souvent 'oui' ou 'non'. Suite à notre petite expérience²³ dans l'enseignement, nous avons pris

²¹ Ce que l'on appelle l'expression écrite par opposition à la production écrite où l'élève doit se limiter au sujet précisé par la consigne d'écriture.

²² Questionnaire à choix multiple.

²³ En effet, étant enseignante au cycle secondaire, nous avons constaté que la phrase-consigne peut jouer un rôle crucial lors de la réalisation de la tâche. C'est l'une des raisons qui nous ont poussées à mener cette recherche.

conscience de l'importance au fait de bien réfléchir quant à la formulation des consignes et à la part de l'implicite qu'elle pourrait contenir.

I.1.3.1.3- Simple/ complexe

Les consignes simples ne comportent qu'une seule contrainte. Contrairement à celles qui sont complexes qui peuvent contenir en une phrase plusieurs consignes ; ce qui pourrait être source de confusion.

Elles impliquent plusieurs tâches, l'apprenant doit procéder à une lecture sélective pour repérer chaque élément de l'activité. Il doit revenir à chaque fois au texte de la consigne.

Les auteurs²⁴ de *Travailler avec méthode* (1996 : 32) précisent que ce type de consignes n'est souvent respecté qu'en partie parce qu'elles demandent un travail sur la lecture des consignes qui doit être mené très tôt afin de développer ces capacités chez l'apprenant. D'ailleurs, ils préconisent d'éviter les consignes complexes²⁵ et ils insistent sur le fait de distinguer la consigne de la tâche : l'apprenant a la possibilité d'accomplir une tâche complexe à partir d'une consigne simple.

Par conséquent, une familiarisation avec les différents types de consignes s'impose pour réduire les écarts dans la capacité de l'apprenant à traiter diverses tâches.

Nous pouvons alors dire que l'enseignant dispose d'une panoplie de modalités de passation de consignes, cette diversité lui facilite la tâche car elle lui permet de varier les consignes en fonction des besoins des apprenants, de leurs modes de fonctionnement et des objectifs à atteindre.

Cependant, cette diversité des consignes n'est pas seulement dû à leur forme mais également à leurs différentes fonctions.

²⁴Chantal METTOUDI et Alain YAICHE.

²⁵ En effet, ces auteurs insistent sur le fait que l'enseignant doit faire attention à la clarté de la consigne surtout si celle-ci est complexe. Ainsi, ils préconisent de prendre en considération le niveau des élèves dans le choix du vocabulaire et de la syntaxe. Nous soulignons ici que J.-M. Zakhartchouk est en accord avec ces deux auteurs sur la nécessité d'éviter les ambiguïtés et les confusions.

I.1.4-Fonctions de la consigne scolaire

Philippe MEIRIEU (1993 : 183) propose un classement des consignes selon leurs fonctions. D'ailleurs, J-M ZAKHARTCHOUK les reprend souvent dans bon nombre de ses ouvrages.

I.1.4.1- Les consignes-but

Ce sont des consignes utilisées pour déterminer l'objectif de l'activité. Elles sont fréquentes dans les exercices scolaires. Citons comme exemple :

« Imagine une situation finale à cette histoire ».

I.1.4.2-Les consignes de guidage

Elles ont pour fonction d'attirer l'attention de l'élève sur un point précis. C'est une aide supplémentaire pour l'apprenant, par exemple :

« Relis le texte ! » ; « Avant de répondre, observe attentivement l'affiche ».

I.1.4.3-Les consignes procédures

Elles tendent à indiquer comment procéder et quelle démarche doit l'apprenant suivre pour atteindre l'objectif, par exemple :

« Soulignez les articulateurs chronologiques ».

Toutefois, il faut veiller à ne pas trop enfermer l'apprenant dans un programme d'instruction trop rigide.

I.1.4.4-Les consignes critères

Elles fixent des critères de réussite d'un travail, c'est le cas de l'activité de production écrite, qui fait l'objet de notre expérimentation et sur laquelle nous allons revenir dans notre volet pratique. L'apprenant doit certes répondre, mais la forme de ses réponses est prédéterminée. Elles se présentent souvent sous forme injonctive par exemple :

« Utilise la première personne du singulier ».

J-M ZAKHARTCHOUK (1996) soutient le fait qu'il n'existe pas de consignes parfaites et refuse catégoriquement d'admettre qu'une bonne consigne doit être courte, brève, précise et compréhensible. L'auteur ajoute que la simplification de cette dernière peut enlever tous le sens de la réussite de la tâche scolaire, c'est ce qu'on appelle « *l'effet topaze* »²⁶. Ainsi, certaines simplifications²⁷ empêchent la mobilisation intellectuelle de l'apprenant ou encore la sollicitation de sa « *zone proximale de développement* »²⁸.

Au final, il semble que formuler une consigne n'est pas une chose aisée. Il est vrai que la diversité de ses formes et de ses fonctions offre une panoplie de possibilités à l'enseignant toutefois elle met également en évidence la complexité de la notion de la consigne.

Il convient donc de s'interroger sur les différents paramètres à prendre en considération lors de la formulation de cette dernière. C'est ce que nous allons aborder ci-dessous.

I.1.5- Formulation de la consigne scolaire

Avant de formuler une consigne, il convient de réaliser un travail réflexif sur cette dernière. Autrement-dit, l'enseignant doit être attentif à certains paramètres comme la métacognition²⁹ et au choix de certains aspects comme le vocabulaire, etc.

²⁶ À vouloir trop simplifier une consigne, la tâche perd de son sens.

²⁷ En effet, l'auteur met l'accent sur le fait qu'il ne faudrait pas simplifier la consigne à outrance en pensant que la difficulté réside seulement dans sa formulation. Il conseille l'enseignant de se méfier, de ne pas tomber dans la dérive du trop facile parce que la simplification de la consigne va enfermer l'élève dans la routine du 'trop facile' ; ce qui risquerait de le désarmer devant les obstacles. Par conséquent, c'est à l'enseignant de trouver un juste milieu entre une consigne trop simplifiée et une autre jugée trop complexe.

²⁸ Concept clé dans les travaux de L. Vygotsky (1934/1997 ; 1998) qui renvoie à la différence entre ce qu'un enfant peut réaliser seul, c'est-à-dire son niveau actuel de développement, et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'autrui.

²⁹ Notons que ce concept a été fondé par J. H. FLAVELL au début des années 1970. Selon FLAVELL (1985) la métacognition renvoie aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs.

I.1.5.1-La métacognition³⁰

En psychologie cognitive³¹, la métacognition³² est un processus cognitif entrepris dans la résolution de problèmes. La métacognition est une capacité qui permet au sujet de réfléchir sur le comment il réfléchit. Elle joue un rôle central dans la compréhension. On compte deux aspects : l'aspect 'connaissance' et l'aspect 'contrôle'.

Concernant le premier aspect, l'élève fait appel, en situation d'apprentissage, à ses connaissances, c'est la raison pour laquelle, il est impératif qu'il «*soit conscient des exigences de la tâche, des stratégies³³ à l'aide desquelles il peut réaliser adéquatement*» (TARDIF 1992 : 59).

Quant au second aspect, il désigne la planification, la régulation et l'évaluation active de l'élève envers ses activités tout au long du processus d'apprentissage.

Les activités métacognitives concernent l'enseignant mais aussi l'apprenant.

I.1.5.1.1-Du côté de l'enseignant

À la suite de la lecture de l'ouvrage de Jean-Michel ZAKHARTCHOUK «*Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition*» (2006 : 147-167) ainsi que de l'ouvrage de Gérard DE VECCHI «*Aider les élèves à apprendre*» (2000 : 188-195), nous pouvons dire que ces deux auteurs insistent sur le fait que l'enseignant doit être attentif quant au but poursuivi par la consigne scolaire.

D'après Gérard DE VECCHI (2000), certains enseignants prennent en considération les étapes à suivre pour aboutir au résultat. Il explique que l'échec est dû à l'incompréhension des élèves face à la consigne. Cette dernière présente une part d'implicite qui renvoie aux attentes de l'enseignant afin de réaliser le travail demandé.

³⁰ Pour plus de définitions, cf. FLAVELL (1976) ; GOMBERT (1990) ; NOEL (1997)

³¹ Cf. entre autres MARIN, B & LEGROS, Denis (2008)

³² Cf. entre autres les travaux de. GRANGEAT Michel, MEIRIEU Philippe (1997), (1999) dans *La métacognition, une aide au travail des élèves. Ces auteurs rendent compte de travaux sur la métacognition et le développement des habilités métacognitives*. Cf. aussi WOLFS (2005), DOLY (1996, 1998, 1997, 2000).

³³ Cf. entre autres, FAYOL M., MONTEIL J-M., (1994)

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (2000 : 147-167), pour sa part, précise que l'objectif réside dans le fait que l'exécution de la tâche permet à l'élève non seulement d'apprendre mais aussi de comprendre l'intérêt que présente l'exécution de la consigne en question.

En reprenant l'ouvrage de Gérard DE VECCHI (op. cité), nous en avons déduit que l'intérêt de la précision de la tâche revient au fait que l'élève va la situer dans un projet comme le souligne l'auteur :

« Le fait d'apprendre une leçon implique que l'élève sache ce qu'on lui demande d'en faire, il en est de même pour tout travail »³⁴ (2000 : 63).

Il propose par la même occasion un ensemble de questions à prendre en compte lors de la formulation de la consigne :

- Pourquoi ce travail ? (quel intérêt pour l'élève ?)
- Quoi faire ? (ce qu'on attend de l'élève)
- Comment faire, avec quoi ? (dans quelles conditions, outils, temps...)
- Quel degré d'achèvement ou de réussite ? (ce qu'il faut faire pour juger que le but recherché est atteint).

Néanmoins, en comparant les propos des deux auteurs cités plus haut, nous avons remarqué que J-M ZAKHARTCHOUK (2000) a analysé en profondeur, les activités métacognitives de l'enseignant³⁵, comme nous le constatons dans les exemples suivants :

- La consigne est-elle adaptée au type de tâche que je souhaite faire réaliser ?
- La compréhension de la consigne est-elle évaluée ?

³⁴ En ce sens, chaque situation d'apprentissage devrait avoir un objectif qui a été préalablement défini.

³⁵ Comme le souligne Anne Marie DOLY (1997), le rôle de l'enseignant est d'accompagner le sujet dans l'élaboration de sa démarche intellectuelle, Il joue donc le rôle d'un médiateur qui encourage à chercher et à comprendre avant de faire.

-Est-il vraiment une aide pour l'apprenant de décomposer ou d'explicitier la consigne ?

Il insiste sur le fait que l'enseignant doit réfléchir préalablement aux contraintes (outils, temps...etc.) nécessaires pour la réalisation du travail demandé. Il ajoute que l'enseignant doit impérativement veiller à ne pas trop simplifier la consigne ni à laisser trop de choses dans l'implicite. En ce sens, il devra familiariser ses apprenants avec les différents types de consigne (les consignes buts, les consignes de guidage, etc.) que nous avons déjà évoqué précédemment³⁶. Essayons maintenant de voir les activités métacognitives de l'apprenant.

I.1.5.1.2-Du côté de l'apprenant

G. DE VECCHI (2000) & J.-M. ZAKHARTCHOUK (1996) s'accordent pour dire que l'apprenant doit être au centre des activités métacognitives. Autrement dit, l'enseignant doit apprendre à l'apprenant à analyser la consigne.

Ceci-dit, il ne devrait pas fournir des explications. Il devrait laisser les apprenants interagir en classe de manière à les laisser développer leurs conceptions et prendre conscience de ce que l'on attend d'eux. Dans cette situation, le rôle de l'enseignant se résumerait à diriger le débat, reformuler et réguler les propos de ses apprenants.

Toutefois, J-M ZAKHARTCHOUK (1996 : 23) met en garde quant aux inconvénients de l'activité métacognitive qui peuvent se manifester chez les apprenants en difficulté. Ce constat a été fait auprès des apprenants qui refusent le travail réflexif proposé et ne voient aucun intérêt de travailler la compréhension.

La métacognition³⁷ est différente de l'aptitude ordinaire. En effet, une bonne connaissance métacognitive de la part de l'apprenant peut l'aider à combler ses insuffisances en aptitude ordinaire et par conséquent lui faciliter la résolution des problèmes en situation d'apprentissage³⁸.

³⁶ Cf. supra.

³⁷ Cf. entre autres ROMAINVILLE Marc, NOËL Bernadette, WOLFS José-Luis. (1995) .Ces auteurs proposent dans un article intitulé *La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation*, une réflexion épistémologique sur le concept de métacognition et une analyse de ses différentes facettes

³⁸En d'autres termes, l'efficacité du processus cognitif dépend en grande partie du niveau métacognitif.

Cela dit, il arrive que l'apprenant soit incapable de faire appel à ces compétences cognitives³⁹ lors de la réalisation de la tâche dans le cas de déficits de connaissance ou d'aptitude intellectuelle.

En dehors de la métacognition, l'enseignant doit également prendre en compte certains aspects de la consigne, que nous allons voir à présent.

I.1.6-Les différents aspects de la consigne

Pour traiter des différents aspects de la consigne, nous nous sommes référés en grande partie à l'ouvrage de Fabienne SCHLUND « *Echapper à la consigne uniforme* » (2010).

I.1.6.1-Longueur de la consigne

F. SCHLUND (2010) conseille les enseignants de contrôler la longueur des consignes et éviter les consignes doubles.

Chantal METTOUDI et Alain YAÏCHE (1996) partagent le même avis que Fabienne SCHLUND et conseillent à leur tour les enseignants d'éviter les consignes qui contiennent, dans une seule et même phrase, plusieurs consignes qui rendent la tâche plus complexe.

Ils insistent sur la nécessité de familiariser les apprenants avec les différents types de consignes⁴⁰ afin de leurs permettre de traiter des tâches diverses.

I.1.6.2-Vocabulaire et lexique de la consigne

F. SCHLUND (2010) précise que l'énoncé de la consigne n'est pas toujours évident pour l'apprenant. Le vocabulaire peut poser problème⁴¹. Par conséquent, l'enseignant doit être plus attentif quant au choix du vocabulaire.

³⁹ Nous faisons ici référence à l'aspect « connaissance » et à celui du « contrôle ».

⁴⁰ cf. supra 'Typologie de la consigne scolaire'

⁴¹ Nous avons pu le constater avec nos élèves dans notre pratique quotidienne en classe ainsi que dans l'étude de notre corpus (cf. partie II chapitre 1).

Gérard DE VECCHI (2000) partage le même avis que SCHLUND, en affirmant que la compréhension de la consigne dépend en grande partie du vocabulaire utilisé⁴². En ce sens, il propose un exemple :

La maitresse : « On ne peut (pas) avoir d'enfant que lorsqu'on est grand »

*Un enfant (Sans) : « Et les nains, ils ne peuvent pas avoir d'enfants »
(différence entre grand et âgé).*

L'auteur souligne le fait que certains termes sont parfois source de confusion pour l'apprenant, c'est ce qu'on appelle 'les verbes mentalistes'⁴³ (commenter, justifier, analyser, imaginer, expliquer, faire, dire, etc.). De plus, on ne peut nier la polysémie des mots qui peut varier selon le contexte.

C'est la raison pour laquelle Christine HENNINQUEAU & Dominique THOUIN (2010) soulignent que l'objectif du travail sur les mots vise essentiellement la compréhension de l'implicite. Ils ajoutent que l'appauvrissement en lexique est l'une des sources de difficultés rencontrées face aux consignes.

Il est nécessaire de prendre en compte les différents paramètres cités plus haut et de veiller à bien formuler la consigne avec un lexique approprié. Faute de quoi, de nombreuses difficultés peuvent surgir.

Nous citerons celles qui sont en relation avec l'activité de production écrite qui fait objet de notre recherche⁴⁴.

Mais avant d'aborder les difficultés inhérentes à la compréhension de la consigne d'écriture, nous allons nous interroger en premier lieu sur la notion de « compréhension ».

⁴² En effet, les résultats de l'expérimentation que nous avons menée montrent que le choix du vocabulaire propre à la formulation de la consigne peut avoir des incidences sur sa compréhension et par conséquent sur la tâche qui en découle.

⁴³ Ces verbes risquent de ne pas être précis (car trop généraux) ; ce qui risque de déstabiliser l'élève qui se 'perd' dans la compréhension.

⁴⁴ Nous nous sommes intéressée à tous ce qui est en relation avec la consigne d'écriture qui représente notre objet d'étude.

I.1.7-La compréhension

Avant d'aborder la compréhension la consigne, qui constitue la question centrale de notre recherche, il convient de nous interroger sur les notions de comprendre et de compréhension de l'écrit.

I.1.7.1- Comprendre

Selon le sens étymologique, comprendre signifie 'prendre avec soi'. Cela sous-entend que la compréhension est exclusivement liée à la mémorisation, ce qui n'est pas le cas.

En ce sens, l'apprentissage dépasse la compréhension et la mémorisation puisqu'il a deux dimensions indispensables à savoir la dimension psychologique (curiosité, l'envie de savoir et le besoin de l'apprenant d'acquérir de nouvelles connaissances) et la dimension socio-pragmatique (réinvestir les acquis dans la vie quotidienne).

Suite à la lecture des documents officiels⁴⁵, nous avons constaté qu'il existe une multitude de définitions se rapportant à la notion de 'comprendre', nous relevons la suivante :

« Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances que ces connaissances concernent le contenu, les structures, c'est ensuite à partir des connaissances générales, élaborer des hypothèses de sens, c'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information » (2005 : 30).

I.1.7.2- Compréhension de l'écrit

Jocelyne GIASSON (2004) affirme que comprendre un écrit :

« c'est en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances »⁴⁶(ibid., p. 43).

⁴⁵ Commission nationale des programmes, programme 3^e. AS. mars 2005.

⁴⁶ Cf. entre autres CUQ Jean Pierre et ses collaborateurs (2003)

Daniel GAONAC'H & Michel FAYOL (2003) définissent la compréhension comme étant « *une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes* »⁴⁷ (ibid., p. 12).

BOLTON (1991) pour sa part, la définit comme :

*« L'ensemble des activités de mise en relation d'information nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme »*⁴⁸ (ibid., p. 69).

À partir de ces citations, nous pouvons déduire qu'il existe deux types de compréhension, celle qui est immédiate et qui renvoie aux informations clairement explicite et celle qui demande que le lecteur cherche le sens figuré qui se cache derrière les mots écrits.

Ainsi, nous pouvons définir la compréhension⁴⁹ comme étant la possibilité de passer de la forme au sens, en constituant une représentation mentale de la situation évoquée dans le support écrit.

Il existe plusieurs niveaux de compréhension.

I.1.7.2.1- Les niveaux de la compréhension de l'écrit

Selon GAONAC'H & FAYOL (2003), il en existe trois :

⁴⁷ La résolution de problèmes sous-entend que l'apprenant est placé au centre de l'apprentissage. C'est un sujet actif qui est confronté à des problèmes qu'il devra résoudre. Rappelons que l'apprentissage par problèmes est une formule pédagogique qui est centrée sur l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage. En ce sens, ce processus repose sur un problème. L'élève essaie de résoudre sans avoir reçu préalablement une formation particulière de façon à faire des apprentissages de contenu et à développer des compétences visées comme objectifs par le ou les enseignants qui ont choisi ou conçu le problème. Pour résoudre celui-ci, l'élève doit chercher à expliquer les phénomènes sous-jacents en formulant des hypothèses, en les vérifiant par la recherche d'informations. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant se limiterait à guider et orienter l'élève.

⁴⁸ Contrairement à la pédagogie traditionnelle, l'élève n'est plus perçu comme une 'page blanche' ; désormais il construit ses connaissances nouvelles en se basant sur ses acquis antérieurs. Prenons l'exemple de notre objet d'étude, la consigne scolaire, J.-M. Zakhartchouk affirme que les consignes mettent en jeu un passé, un présent et un futur. Le passé représente les travaux antérieurs, l'élève doit être en mesure de percevoir les ressemblances avec des situations passées mais aussi les différences : résumer le texte explicatif se distingue du résumé narratif. Le présent correspond à l'analyse méthodique de la consigne (repérer les mots clés, séparer données et injonction, découvrir l'implicite...etc.) et le futur consiste à prévoir ce que cela donnera. Pour une compréhension réussie, l'élève doit manier ces trois moments.

⁴⁹ Notons qu'il existe plusieurs modèles de compréhension de l'écrit, nous citons à titre d'exemple celui de MOIRAND (1979).

➤ **La compréhension globale**

Elle consiste à un écrémage de l'écrit dans le but d'extraire les informations essentielles.

➤ **La compréhension détaillée**

L'apprenant cherche l'information en se référant à des indices.

➤ **La compréhension de l'implicite**

Ce niveau renvoie au sens dénoté, autrement dit à l'implicite.

À partir de là, nous déduisons que pour arriver à comprendre, il faut passer par ces trois niveaux, c'est la raison pour laquelle nous devons expliquer le processus de compréhension.

I.1.7.3-Processus de compréhension (la figure)⁵⁰

Rappelons que la compréhension est intimement liée à l'acte de lire. En d'autres termes, un processus⁵¹ d'intériorisation s'impose pour atteindre le niveau de compréhension. Afin de mieux visualiser des différentes composantes du processus de compréhension⁵², nous proposons le schéma ci-dessous :

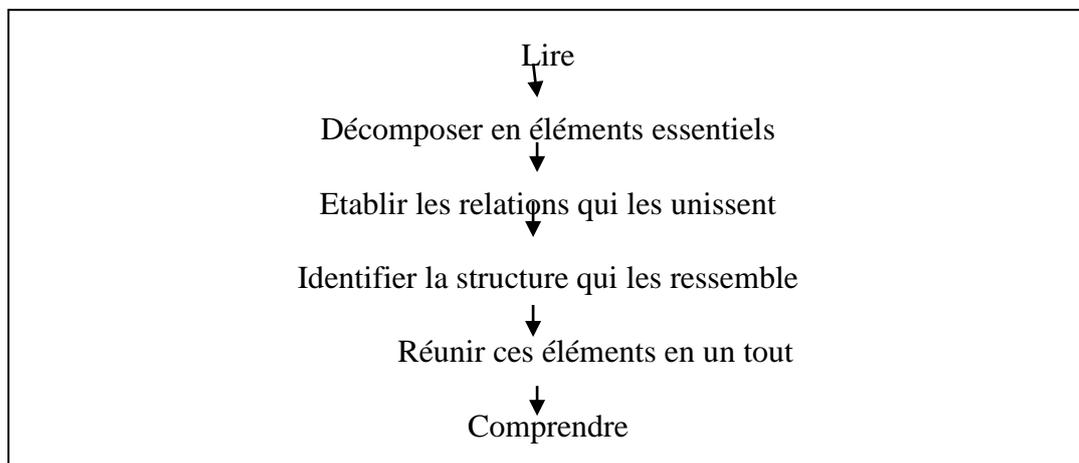


Figure 1 : Processus de compréhension

De ce fait, le processus de compréhension se résume à l'analyse du support écrit et la synthèse des éléments décomposés lors de cette analyse.

⁵⁰ BEBBOUKHA.M, la mémoire visuelle et la compréhension de l'écrit en situation de classe au secondaire, mémoire de magistère, université de Ouargla, 2009, p.58.

⁵¹ Selon Michel FAYOL (1996) le processus de compréhension renvoi à un ensemble de mécanismes qui interviennent dans l'élaboration des représentations cohérentes.

⁵² Cf. entre autres Jocelyne GIASSEN (1990).

I.1.7.4-Ecriture versus lecture

En didactique, l'écriture et la lecture sont deux opérations souvent dissociés. Ainsi le rôle de l'enseignant est de les faire acquérir comme deux activités différentes.

C. ORIOL-BOYER (1992) par exemple définit l'acte de lire⁵³ comme :

« Aller à la rencontre d'un texte, comprendre un message en anticipant, en formulant des hypothèses sur une prise d'indices, en vérifiant ces hypothèses sur l'écrit »⁵⁴.

Cette auteure insiste sur le fait de lire, et surtout, lire pour écrire et écrire pour lire. À partir de là, la question qui nous vient à l'esprit est de savoir comment l'enseignement/apprentissage pourrait-il relier l'acte d'écrire à l'acte de lire pour arriver à développer les compétences scripturales chez le scripteur novice.

En ce sens, un apprenant ayant un rapport étroit avec la lecture du texte arriverait à faire le transfert des caractéristiques du type de texte et du thème abordé dans l'acte d'écrire.

I.1.7.5-La compréhension de l'écrit comme aide à l'écriture

Afin que l'apprenant puisse accéder à l'écrit, il faut aborder le texte de plusieurs manières. En ce sens, les questions de compréhension de l'écrit doivent être formulées de différentes façons voir même la reformulation. Cette dernière constitue d'ailleurs l'une de nos hypothèses de recherche.

Ayant fait le tour de tout ce qui concerne la notion de compréhension de l'écrit, il convient maintenant de s'interroger de plus près sur la notion de compréhension de la consigne qui fait l'objet de notre recherche.

I.1.7.6-La compréhension de la consigne

Rappelons que notre souci est de pouvoir remédier à une situation donnée à savoir comment rendre la consigne compréhensible voire accessible à tous les apprenants du moment qu'elle est omniprésente en situation de classe.

⁵³ Cf. entre autres GALISSON et COSTE (1976) ; MARTINEZ (1999) ; LE COQ (1996)

⁵⁴ C'est-à-dire que l'élève doit chercher à comprendre le message sous-jacent en formulant des hypothèses, en les vérifiant par la recherche d'informations après la lecture du texte. Par la suite, il pourra effectuer un transfert et rédiger une production sur le modèle du texte qui a été préalablement étudié. Par conséquent le rôle de l'enseignant se limitera à celui d'un facilitateur.

A l'écrit, en particulier, la consigne est indispensable du moment que l'activité d'écriture est déjà une situation-problème. De nombreux ouvrages de pédagogie l'abordent (fiches méthodologiques, recommandations quant à sa formulation, etc.).

Pourtant,

«peu de recherches s'en emparent comme objet. Si la formulation et la lecture d'une consigne préoccupent les pédagogues et didacticiens [...], peu de textes s'intéressent à la manière dont les contraintes diapositives [...] influent sur la compréhension de la consigne » (Petit, 2010 : 1)⁵⁵.

Cela sous-entend qu'il faudrait apprendre aux élèves à analyser lire les consignes qui leur sont données. Car leurs incompréhensions pourraient avoir des incidences sur la réalisation de la tâche⁵⁶. Ainsi la compréhension de la consigne permet à l'élève de construire une représentation de la tâche ou de l'objectif à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. Nous rappelons que la problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive.

⁵⁵ Petit, L. (2010) Influence du dispositif de formation sur la compréhension d'une consigne lors de l'apprentissage d'une activité médiatisée. <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Influence%20du%20dispositif.pdf> consulté le 04/01/2016.

⁵⁶ Dans le cas de notre recherche, il s'agit de la production écrite.

Synthèse

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé de mettre l'accent sur les différentes notions se rapportant à la consigne scolaire.

Ainsi, nous avons évoqué les différentes fonctions et types de consigne scolaire tout en mettant l'accent sur la formulation et la compréhension de cette dernière

Après avoir fait le tour d'horizon de la littérature se rapportant à notre objet d'étude⁵⁷, nous allons à présent aborder les différentes théories se rapportant à notre domaine d'étude⁵⁸ ainsi que l'apport d'autres disciplines dans l'amélioration et l'avancement des recherches en didactique de l'écrit.

⁵⁷ La consigne scolaire et en particulier la consigne d'écriture.

⁵⁸ Didactique de l'écrit.

CHAPITRE 2

...à la production d'un écrit

Introduction

Dans ce deuxième chapitre théorique, il sera tout d'abord question de voir les notions relatives à notre domaine de recherche (la didactique de l'écrit).

Puis, nous tenterons d'aborder les différentes notions se rapportant à l'écrit et sa production. Nous nous appuyerons sur certaines recherches effectuées qui introduisent les processus rédactionnels, les modèles de production.

Ensuite, nous aborderons le discours argumentatif puisque notre recherche se concentre beaucoup plus sur le texte argumentatif. Ainsi tenterons-nous de mettre l'accent sur des concepts qui lui sont relatifs (texte, typologie textuelle, argument et les connecteurs logiques).

Nous évoquerons tous ces points d'une manière approfondie dans le présent chapitre.

I.2.1-Quelques notions relatives à la didactique de l'écrit

Aborder la didactique de l'écrit nous incite à en savoir davantage sur les différents concepts propres à ce domaine. C'est ce que nous proposons de voir dans ce qui suit.

I.2.1.1- Production écrite

La production écrite représente l'une des notions fondamentales en didactique de l'écrit qui demeure une activité dure qui interpelle les chercheurs d'où les différentes investigations qui s'effectuent en ce sens (entre autres notre recherche).

En vue de définir⁵⁹ cette notion, nous avons consulté les documents officiels⁶⁰ dans lesquelles la production écrite consiste à

« produire un texte en relation avec les objets d'étude en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle »(2005 : 33).

Ainsi, évoquer la notion de production écrite présuppose qu'il faille également évoquer celle d'écriture et de réécriture. De ce fait, nous allons aborder quelques définitions se rapportant à ces notions.

I.2.1.1.1- Différentes définitions

Écrire, réécrire, écriture et réécriture sont des notions récurrentes dans le domaine de l'écrit car elles représentent des étapes importantes dans le processus rédactionnel.

➤ Écrire

Selon le dictionnaire Hachette (2009 : 246), le terme 'écrire' est

« polysémique. Tantôt, il désigne le fait de tracer des signes, c'est-à-dire 'orthographier' et par là on l'oppose à 'oraliser'. Si, par contre, les traces de cet acte sont formées avec beaucoup

⁵⁹ Cf. entre autres Sophie Moirand (1979).

⁶⁰ Commission nationale des programmes, programme de 3ème As, Mars 2005.

de soins, on parlera alors de 'calligraphie' c'est-à-dire l'art de bien écrire ».

On remarque que le terme est défini par opposition à l'oral, et signifie par extension à marquer ou laisser des traces sans toute mention de son aspect communicationnel.

J.-F. HALTE (2002), quant à lui, propose une définition reliant ce terme à l'école. 'Écrire' obéit à un code rigoureux et rigide. Avec ce même code, l'élève est appelé à fabriquer des textes, des textes pour raconter une histoire, décrire quelqu'un ou quelque chose ou pour argumenter. Ainsi, et contrairement à la citation précédente, J.-F. HALTE propose une définition plus large de la notion d'écrire car il la met en relation avec le milieu scolaire en montrant qu'elle obéit à des règles contraignantes et selon lesquelles l'élève pourra atteindre un but communicationnel précis (raconter, décrire ou argumenter). En d'autres termes, c'est par le biais de cet acte que l'homme peut communiquer sa pensée, ses sentiments, etc. Le produit qui en résulte est appelé « l'écrit ».

Au cours de nos lectures, nous avons également consulté les ouvrages parascolaires⁶¹. De ce point de vue, écrire, c'est :

« se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers que ce message soit nouveau ou qu'il reproduise le discours d'autrui, c'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication, c'est faire des choix stratégiques élaborées à des niveaux successifs » (2005 :33).

➤ **Écrit**⁶²

Selon le dictionnaire *Hachette* (2009 :246) l'écrit « *c'est le papier écrit des deux côtés, noté par écrit, les ouvrages d'Hugo, ce qui est écrit. Aussi, le mot 'écrit' peut signifier les épreuves écrites d'un examen* ».

⁶¹ Commission nationale des programmes, programme de 3^{ème} As, Mars 2005.

⁶² Cf. entre autres (CUQ, 2003 ; DUBOIS, 2002 ; ROBERT, 2008).

Par conséquent, l'aspect matériel de la notion est mis en avant (papier). De même, l'écrit désigne un examen écrit par opposition à celui qui est oral. Néanmoins, il n'y a aucune mention de l'écrit en tant que contenu ou écriture à lire par exemple.

➤ Écriture

Le terme est polysémique tant dans La langue française que dans 'Le dictionnaire pédagogique'.

« Écriture' peut signifier l'ensemble des caractéristiques matérielles ou physiques des signes (alphabet, chiffres) réalisés sur un support (cahier, papier...). De ce fait, on peut associer l'idée de 'script', 'cursive', 'alphabétique', 'idéographique', 'lisible', 'illisible' »⁶³.

Josette JOLIBERT (1994) pense que l'écriture :

« répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces »⁶⁴.

À partir de ces propos, nous pouvons déduire que l'écriture⁶⁵ suppose une action. En d'autres termes, une production de texte en situation réelle de communication. L'écriture ne se limite pas à l'action d'écrire. L'apprenant doit avoir une stratégie de production écrite. L'écriture ne se limite pas seulement au bagage linguistique. L'écrit c'est réfléchir, trier, raisonner car chaque écrit sous-entend des enjeux.

Pour le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde (2003), l'écriture est une activité langagière qui est finalisée par un écrit. Ce dernier représente la manifestation scripturale du langage. Ainsi, l'écriture est conçue comme un produit qui ne prend pas en compte les opérations desquelles il résulte.

⁶³ <http://classedu.eduactive.info/spip.php?page=recherche&lang=fr&recherche=%C3%A9criture> consulté le 01/09/2015.

⁶⁴ J. Jolibert, 1994, *former des apprenants producteurs de texte*, Paris, Hachette, p. 11.

⁶⁵ Cf. entre autres BARRE DE MINIAC, 1996 -2000 ; DUBOIS et al, 1994).

À ne pas confondre avec 'écritures'. Certes, les deux notions sont étroitement liées mais chacune à ses propres spécificités. H. BOYER(1998)⁶⁶, dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation, propose trois pratiques scripturales appliquées au domaine scolaire afin de distinguer les deux notions :

'Scription' : cette pratique est codée. Bien entendu, l'élève ne produit pas, mais choisit la bonne réponse ou complète une phrase, c'est l'exercice des Q.C.M ou du complément de phrases.

'Écriture' en tant qu'activité, qui relève de la création : production de texte.

'Reproduction' désigne la transcription par l'élève d'un texte oral ou écrit par l'enseignant, c'est-à-dire, la dictée ou la copie.

En ce sens, l'écrit est en relation étroite avec la compréhension, c'est-à-dire que l'apprenant doit comprendre l'activité dans laquelle il va s'engager, ce qu'il doit faire avant d'entamer cet acte qui est l'écriture. Ainsi la compréhension précède la production. Ceci nous amène à la compréhension de l'écrit, notion fondamentale dans notre recherche, notion que nous aborderons plus loin.

À travers ces définitions, nous pouvons remarquer que la notion d'écriture est source de conflits. Entre produit et processus, les avis se multiplient, ce qui n'est pas le cas de la notion de réécriture.

➤ **Réécriture**

Contrairement à celle d'écriture, la réécriture n'a pas été source de conflits entre les chercheurs. Les différentes définitions de cette notion vont dans la même perspective qui considère la réécriture comme un retour sur le texte ; définitions que voici :

G. GENETTE (1982) affirme que :

⁶⁶ H.Boyer, 1998, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation* ; Paris, édition seuil.

« la réécriture repose sur une relation de dérivation d'un texte A vers un texte L'élément repris n'est pas seulement présent dans le texte second, il y est transformé suite à des opérations »⁶⁷.

Ainsi, nous disons que la réécriture est une relation unissant un texte B à un texte antérieur A, sur lequel il se greffe. Le texte B ne pourrait nullement exister tel quel sans le texte A, dont il résulte. Le texte B prend naissance suite à de nombreuses opérations.

Quant à Henri BEHAR, la réécriture :

« désigne à la fois une pratique, un concept et une catégorie esthétique [...] toute opération consistant à transformer un texte de départ A pour aboutir à un nouveau texte B »⁶⁸.

Par conséquent, nous pouvons conclure que l'acte de réécriture n'est possible que sauf suite à celui de l'écriture.

Notre souci de définir la réécriture vient du fait que nous allons recourir à cette notion dans notre volet pratique. En effet, dans la mesure où nous allons demander aux apprenants de réécrire leurs textes en tenant compte de la grille d'auto-évaluation c'est-à-dire de réécrire leurs productions mais en se servant de cette grille.

De plus, cette notion est souvent mise en relation avec d'autres concepts tels que 'correction', 'révision', 'contrôle', etc. ; concepts que nous développerons plus loin.

I.2.2- Didactique de l'écrit comme approche pluridisciplinaire

Rappelons qu'enseigner les sous-systèmes de la langue et demander à l'élève de les intégrer ne permettait pas à l'élève de gérer l'écrit avec ses différentes autres dimensions, psychologiques, sociales, affectives, etc. C'est pour cette raison que la didactique de l'écriture se propose d'être pluridisciplinaire.

⁶⁷Gérard Genette, *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris, seuil, points essais, 1982, page 9,12.

⁶⁸Cité par Bélanger, Danielle-Claude, « Les modalités de réécriture chez Madeleine Ferron », mémoire de maîtrise en langue et littérature françaises, Montréal, Université McGill, juin 2002, p 112.

I.2.2.1-Apport de la psychologie cognitive

Nous abordons ici l'apport de la psychologie cognitive⁶⁹ vu qu'elle se propose d'analyser les opérations mentales complexes telle que la révision et considère que l'écrit en fait partie.

La psychologie cognitive est connue par les travaux sur l'intelligence, la résolution de problèmes ou le traitement complexe de l'information. Selon cette théorie, l'être humain est conçu comme un système de traitement de l'information qui doit mobiliser plusieurs opérations mentales pour réaliser une tâche cognitive.

Les travaux sur l'écriture sont nés aux USA. Des universitaires ont mis au point des expériences avec des experts, pour voir les processus mis en œuvre pour écrire, en vue de déceler la difficulté. Ils observent ce qui se passe chez un scripteur compétent lorsqu'il se met à écrire. Il part du fait que s'ils parviennent à décrire les processus mentaux propres à l'écriture chez les experts, ils connaîtraient la source d'handicap chez les scripteurs en difficultés. Ainsi ils pourraient y remédier en proposant des stratégies de résolution de problème.

I.2.2.1.1-Modèle de HAYES & FLOWER 1980⁷⁰

Il faut souligner tout d'abord que les travaux menés par ces deux chercheurs tendent de répondre aux objectifs suivants :

- Identifier les processus rédactionnels ;
- Déterminer les origines des difficultés rencontrées par le scripteur au cours de la rédaction ;
- Envisager les conditions d'amélioration des productions.

Selon ces deux chercheurs, trois processus cognitifs englobent l'activité de rédaction de texte (la planification, la mise en texte et la révision).

⁶⁹Cf. entre autres, A. PIOLAT et A.PELISSIER. *La rédaction de textes .Approche cognitive*. Delachaux et Nestlé. Paris 1998.

⁷⁰C.Garcia- Debanc, M Fayol : Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Repères N° : 26-27 2002 /2003.

I.2.2.1.1.1-Processus de planification :

Il permet au rédacteur de récupérer en mémoire à long terme des informations et de les réorganiser.

Pour HAYES & FLOWER, la planification d'un texte se réalise à l'aide de trois sous processus (fixation des buts, récupération des connaissances en mémoire à long terme et organisation de ces connaissances pour satisfaire ces buts).

Elle a pour fonction de déterminer des contraintes rhétoriques et de gérer la mobilisation des processus rédactionnels. L'expert est celui qui mobilise toutes les composantes textuelles.

Tout au long de l'activité rédactionnelle, SCARDAMALIA & BEREITER, 1987)⁷¹ ont décrit deux stratégies d'utilisation des connaissances. Ces derniers rendent compte des traitements opérés lors de la planification par des rédacteurs novices et experts.

Les stratégies des connaissances rencontrées chez les rédacteurs novices consistent à récupérer une connaissance en mémoire à long terme et à la transcrire.

Le texte écrit servant de source d'activation pour la récupération d'autres connaissances. Le rédacteur plus expert utilise, quant à lui, la stratégie des connaissances transformées. Elle lui permet de réorganiser ses connaissances pour les rendre compatible avec les contraintes théoriques et rhétoriques. Ceci grâce à l'analyse qu'il fait de la situation de communication. Également, par la réorganisation de ses connaissances supplémentaires pendant qu'il est écrit effet épistémique de la rédaction expert.

Toutefois, le rédacteur expert peut aussi dans des situations de production familière se contenter d'appliquer la stratégie des connaissances racontées.

⁷¹ C.Garcia- Debanc, M Fayol : Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Repères N° : 26-27 2002 /2003.

I.2.2.1.1.2-Processus de mise en texte

La mise en texte se réalise selon le plan préparé lors de la première étape et traduit verbalement, par écrit. L'information contenue dans la mémoire du scripteur. Elle correspond à un double travail, la linéarisation (le scripteur doit veiller à assurer la cohésion en reprenant les informations de phrase en phrase) et la lexicalisation (recherche dans le dictionnaire mental des éléments de lexique nécessaires à la représentation des faits ou des événements).

I.2.2.1.1.3-Processus de révision

Il permet de détecter les écarts entre le texte produit et les normes langagières ou ses propres intentions. Daniel BESSONNAT (2000) définit la révision⁷² comme la troisième et dernière étape du processus rédactionnel après la planification et la textualisation. Elle comporte, selon lui, deux phases : la relecture (la vérification de la conformité du texte avec les buts poursuivis et la détection des imperfections) et la mise au point (correction et réécriture).

Ainsi, la révision mène une des manières suivantes à la réécriture par :

- L'addition des éléments (l'ajout) ;
- La suppression d'éléments (la biffure) ;
- Le remplacement d'un élément par un autre (la substitution) ;
- Le déplacement d'un élément (la permutation).

Ce qui a été remarqué dans ce premier modèle et qui a été notamment la source de reproche qu'on lui a fait, c'est qu'il n'a pas pris en considération le rôle de l'individu.

C'est pour cette raison qu'un deuxième modèle a été mis en place par HAYES & FLOWER, en 1995, pour combler le manque du premier modèle.

⁷²C.Garcia- Debanc, M Fayol : *Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite*. Repères N° : 26-27 2002 /2003.

I.2.2.1.2-Nouveau modèle de HAYES 1995⁷³

Selon BARRE De-MINIAC (2000), l'objectif poursuivi par la mise en place de ce modèle est de mettre en valeur le rôle individuel du rédacteur ignoré dans le premier modèle. Il s'articule sur deux composantes à savoir, l'environnement de la tâche et l'individu.

I.2.2.1.2.1 -L'environnement de la tâche :

Il regroupe tous les éléments extérieurs au rédacteur et qui peuvent influencer sur son produit.

I.2.2.1.2.2-L'individu :

Cette composante englobe quatre éléments à savoir, les processus cognitifs, la mémoire à long terme, la mémoire de travail et la motivation. Cependant, ce modèle n'a pas eu autant de succès que celui de 1980 auquel une grande importance a été accordée.

En résumé, Nous pouvons dire que le modèle de HAYES & FLOWER (1980) a le mérite d'être un point de référence sur lequel s'appuient les travaux de recherche dans le domaine de l'écrit spécialement.

Dans le contexte scolaire, ce modèle⁷⁴ constitue un outil pour l'appropriation d'une démarche. Il permet aux élèves d'améliorer leurs compétences scripturales.

Ayant abordé l'apport de la psychologie cognitive en écriture, nous allons à présent aborder un autre point, celui de la linguistique textuelle puisque notre expérimentation s'articule sur deux de support textuel : le texte argumentatif et narratif. Nous allons donc aborder ces notions de plus près en nous interrogeant tout d'abord sur la notion de texte.

⁷³ C.Garcia- Debanc, M Fayol : *Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite*. Repères N° : 26-27 2002 /2003.

⁷⁴ Notons que J-P CUQ & Isabelle GRUCA (2007) ont également repris les travaux de HAYES & FLOWER pour analyser les différents éléments qui constituent la compétence rédactionnelle.

I.2.3- La linguistique textuelle⁷⁵

Ayant abordé ci-dessus les différentes opérations cognitives mise en jeu pour aboutir à un produit final qui est le 'texte', nous allons, à présent, l'appréhender de plus près.

Rappelons toute de même que la linguistique textuelle est une science qui s'intéresse à la langue, non pas, mot à mot ou sur des phrases séparés, mais dans un contexte sémantique étendu.

En ce sens, la linguistique textuelle ne s'intéresse pas aux faits linguistiques selon leur appartenance à des classes mais dans un but fonctionnel. Ainsi, l'objectif principal de cette science se résume à l'étude de la progression de l'information dans un texte, en d'autres termes, les ressources auxquelles le scripteur afin d'apporter de nouvelles informations ou reproduire celles qui sont déjà acquises, ceci nous amène à évoquer la notion de cohérence textuelle que nous tenterons d'explicitier dans ce qui suit.

I.2.3.1- La cohérence textuelle⁷⁶

À titre de rappel, cette notion se manifeste au niveau global du texte, elle s'intéresse à la signification générale de ce texte. Pour qu'un texte remplisse les conditions de la cohérence textuelle. Il doit obéir aux règles suivantes proposées par CHAROLLES(1978)⁷⁷ : la répétition (observation et utilisation de procédés de rappel), la progression (utilisation des connecteurs, des marqueurs de texte, des types de progression thématique), la relation (prise en considération de la situation de communication : aspects contextuels, intention de l'énonciateur, type de texte) ; la non contradiction (aucun élément sémantique ne doit contredire un contenu posé ou présupposé).

C'est grâce à la grammaire textuelle qu'on peut déterminer si le texte est cohérent ou non cohérent.

⁷⁵ La linguistique textuelle s'intéresse à l'étude des composantes du texte et les éléments qui le constituent. Selon J-M ADAM (2008), le rôle de cette discipline est de définir et classier les différentes relations au sein d'une structure textuelle.

⁷⁶ Cf. entre autres Shirley CARTER-THOMAS (2000).

⁷⁷ CHAROLLES, M., « Enseignement du récit et cohérence du texte » dans *Langue française*, N° 38, Larousse, 1978.

I.2.3.2-Les principaux critères pour la cohérence d'un texte écrit

Nous proposons ci-dessous un schéma qui montre clairement ces différents critères que nous avons évoqué plus haut.

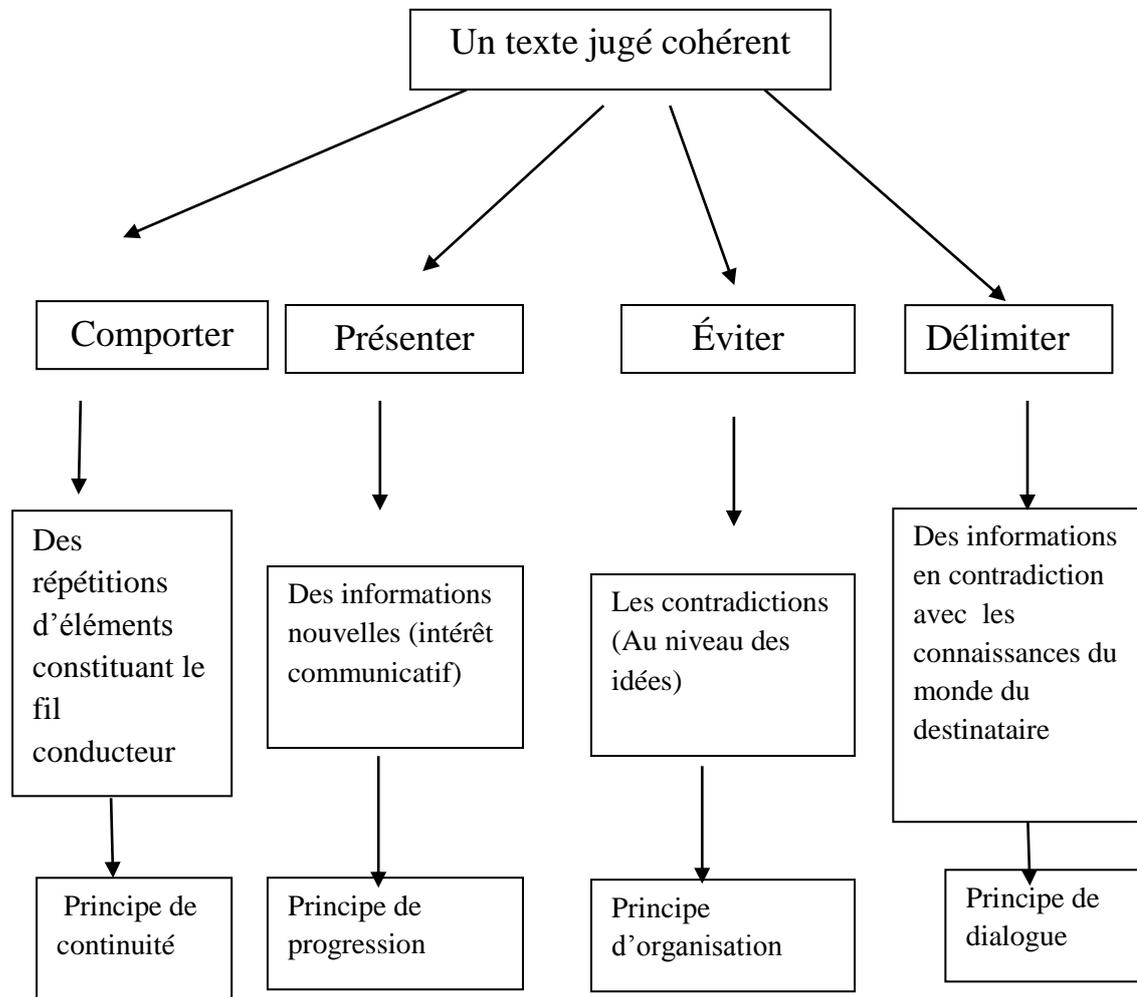


Figure n° 2 : Règles de cohérence d'un texte⁷⁸

Le schéma ci-dessus tente d'expliquer les conditions qui nous permettent de juger d'un texte est cohérent ou pas. C'est au destinataire ou bien le récepteur du texte de juger sa cohérence textuelle. Ce jugement porte essentiellement sur les règles évoquées ci-dessus comme par exemple celle de la continuité de l'information ou ce qu'on appelle aussi la reprise de l'information.

⁷⁸ CHAROLLES, Michel (1978) : « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », in *langues française*, n°38. Enseignement du récit et cohérence du texte.

I.2.3.3-Définition de la notion de texte⁷⁹

On a souvent associé la notion de texte à la définition suivante « *un ensemble de phrases qui se succèdent* ». Cependant, cette définition est insuffisante parce que la simple juxtaposition des phrases ne constitue pas à elle seule un texte. Il doit y avoir des relations « *sémantico-syntaxico-pragmatique* »⁸⁰, c'est ce qu'on appelle « *la cohérence textuelle* »⁸¹.

Pour sa part, J.-M. Adam (1997) souligne :

« le texte écrit devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs » (ibid., p. 19).

Nous pouvons déduire que la communication est assurée par la transmission d'un message véhiculé par le texte, dans le but d'informer ou d'agir, selon un code connu par les deux interlocuteurs. Ceci dit, chaque texte à sa propre fonction communicative ce qui renvoie à différents actes de communication. D'un point de vue didactique, l'approche globale des textes est pensée en termes de typologie textuelle, en d'autres termes, toute classification à des fins particulièrement pédagogiques.

I.2.3.4-La typologie textuelle

Dans le but d'étudier et de comprendre certains phénomènes linguistiques dépassant le cadre de la phrase. Les grammairiens se sont penchés sur la question de la classification des textes. Cette dernière répondrait à des fins didactiques comme la souligné MAINGUENAU :

« elle présente à la fois un intérêt théorique et didactique [...] La didactique pourrait également s'en inspirer pour faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture »⁸².

⁷⁹ Cf. Robert RAYMOND.

⁸⁰ H. Ruch, 1980, *linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Hatier, p. 27.

⁸¹ Elle renvoie à un énoncé qui existe où l'émetteur et le récepteur doivent partager l'aspect sémantique de l'information, c'est-à-dire la connaissance du monde. à ne pas confondre avec cohésion qui touche à la microstructure du texte. Elle assure la continuité qui permet au lecteur de poursuivre le développement thématique d'un texte écrit.

⁸² <http://baaziz-kafgrab.e-monsite.com/pages/la-typologie-textuelle-au-service-de-la-compréhension-et-la-production-des-textes.html>. Consulté le 26/03/2016.

Il ressort des propos⁸³ de MAINGUENAU que la typologie textuelle a un intérêt didactique, dans la mesure où elle catégorise les différents textes. Ainsi, en classe, on a la possibilité de s'appuyer sur certains principes fondateurs des textes (construction, structure...etc.) pour amener l'apprenant à se représenter différentes formes d'expression textuelle. Ainsi, l'intérêt porté à la classification des textes nous amène à en citer quelques-unes :

La première classification⁸⁴ est issue des travaux de Roman JACKOBSON (1963)⁸⁵ sur les fonctions du langage. On peut la retrouver dans son schéma de communication. La deuxième classification est celle d'Emile BENVENISTE (1976)⁸⁶ sur l'énonciation. La troisième classification est celle de WERLICH (1975) qui distingue cinq types de textes liés à des processus cognitifs, et qui sont les suivants :

- ✓ Le type descriptif qui présente des arrangements dans l'espace.
- ✓ Le type narratif qui est centré sur des déroulements dans le temps.
- ✓ Le type expositif qui est associé à l'analyse et à la synthèse des représentations conceptuelles.
- ✓ Le type instructif (exhortatif) qui incite à l'action.

Cette dernière typologie a beaucoup inspiré J.M ADAM (1985) pour élaborer sa propre classification ainsi il propose huit types de textes :

- ✓ Le narratif qui sert à raconter, relater et apporter des faits
- ✓ Le descriptif qui sert à décrire un lieu, un phénomène, un fait, une situation, etc.

⁸³ Notons que Y, REUTER (2002) partage le même avis que MAINGUENAU selon lequel la classification des textes répond à des objectifs didactiques dans la mesure où elle met l'accent sur le mode d'organisation du texte qui permet de guider non seulement la lecture mais aussi l'écriture.

⁸⁴ Jakobson, Roman. (1963) *Essais de linguistique générale*. Tome I : les fondations du langage. , Paris : Editions de Minuit.

⁸⁵ Roman Ossipovitch Jakobson est un penseur russe qui devint l'un des linguistes les plus influents du XX^e siècle en posant les premières pierres du développement de l'analyse structurale du langage, de la poésie et de l'art.

⁸⁶ Émile Benveniste est un linguiste français, auteur de « *Problèmes de linguistique générale* ». Il s'est illustré par ses travaux dans le domaine de la grammaire comparée des langues indo-européennes, ainsi qu'en linguistique générale.

- ✓ L'explicatif qui sert à expliquer ou à faire comprendre quelque chose à quelqu'un.
- ✓ L'argumentatif qui sert à défendre un point de vue, convaincre, à faire croire ...etc.
- ✓ L'injonctif qui sert à ordonner, à inciter, à faire faire.
- ✓ Le prédicatif qui sert à prédire un fait futur comme par exemple : le bulletin météorologique.
- ✓ Le conversationnel qui prend en compte les actes de paroles.
- ✓ La rhétorique qui est relatif à la poésie et tout ce qui concerne l'esthétique de la langue.

Jean Michel ADAM va encore plus loin dans sa réflexion sur la typologie textuelle. Il va réduire le nombre à cinq types (le narratif, le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif et le dialogal). Dans le contexte scolaire algérien, principalement au cycle moyen, quatre types⁸⁷ de texte sont enseignés durant les quatre années : en première année le narratif, en deuxième le descriptif, en troisième et enfin en quatrième l'argumentatif. Puisque nous avons choisi, comme support pour notre expérimentation, le texte argumentatif, nous allons l'aborder plus en détail ci-après.

I.2.3.4.1- Définition du texte argumentatif

Jean Michel Adam (1997 :104) définit le texte argumentatif comme étant

« Un texte qui vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon les modalités diverses, sur un autre (argument /donnée /raison) »⁸⁸.

Ainsi, le texte argumentatif est centré sur une prise de position. Cette dernière est toujours renforcée à l'aide d'arguments qui sont illustrés par des exemples en vue de soutenir un point de vue, convaincre un auditoire ou inciter à agir.

⁸⁷Un type est une catégorie de classement de textes fondée sur des critères linguistiques observables dans le texte même. C'est le terme qu'utilise J.-M Adam, chercheur spécialisé en ce domaine. On utilise aussi les termes types de discours ou formes de discours.

⁸⁸Adam. J-M, (1997), P.104, *Les textes, types et prototypes*, Paris, NATHAN/HER.

De ce fait, nous pouvons dire que l'argumentation est l'expression d'un point de vue comme il a été souligné dans le dictionnaire de l'analyse du discours :

« L'expression d'un point de vue en plusieurs énoncés ou en un énoncé voir en un seul mot et l'argumentation comme mode spécifique d'organisation d'une constellation d'énoncés »⁸⁹.

Ceci dit, il faut savoir que l'argumentation ne vise pas seulement l'expression et l'adhésion à un point de vue mais plus loin encore, à l'action. PERLMAN (1977) l'explique parfaitement dans son chapitre 'L'empire Rhétorique'

« L'argumentation n'a pas uniquement pour but l'adhésion purement intellectuelle, elle vise bien souvent à inciter à l'action ou du moins à créer une disposition à l'action »⁹⁰.

Quant aux documents officiels⁹¹, l'argumentation est défini comme étant :

« une forme de discours qui vise à convaincre l'interlocuteur , argumenter, c'est défendre une idée, une opinion, un projet au moyens d'arguments, une argumentation est constituée d'un ensemble d'arguments mis au service d'une thèse, les exemples servent à présenter les arguments sous forme de faits concrets ou constats, les concepteurs logiques servent à souligner les étapes de l'argumentation en liant entre elles les phrases ou les propositions ».

Nous soulignons aussi le fait que comme il existe plusieurs types de textes, il existe également différents types d'arguments. Nous allons les aborder d'ailleurs juste après avoir défini la notion d'argument.

I.2.3.4.2- Définition de la notion d'argument

De manière générale, l'argument est défini comme étant une idée qui vient renforcer un point de vue.

⁸⁹ www.étudesslittéraire.com/argumentation.php consulté le 20/01/2015.

⁹⁰ Idem, consulté le 23 /01/2015.

⁹¹ Commission nationale des programmes, programme de 3ème AS, Mars 2005.

Les spécialistes proposent des définitions plus exhaustives comme celles mentionnées dans l'ouvrage intitulé, « L'argumentation écrite expression et communication » de PORTINE. L'auteur (1983 :21) souligne que

« les arguments sont des constructions du sujet énonciateur. La conception logisante de l'argumentation considère les arguments comme des propositions isolables du contexte »⁹².

De ce fait, PORTINE s'oppose à la conception logisante. Il considère les arguments comme non isolables du contexte puisqu'on les considère comme des constructions de l'énonciation. Il existe plusieurs types d'arguments.

I.2.3.4.3-Les type d'arguments

Selon le programme de 3^{ème} année secondaire⁹³, il existe plusieurs types d'arguments⁹⁴ :

➤ **Les arguments de logique**

Forts de leur cohérence rationnelle.

➤ **Les arguments de valeur**

Ils se réfèrent à un système de valeurs et sont donc d'une validité plus discutable.

➤ **Les arguments d'expérience**

De l'ordre du constat, de l'observation.

➤ **Les arguments d'autorité**

Ils s'appuient sur des références (littéraires, philosophiques, religieuses).

➤ **L'argument de mauvaise foi**

Il se sert de la propre personnalité de l'adversaire pour réfuter ses idées.

⁹²Portine, Henri, *l'argumentation écrite, expression et communication*, 1983, P.21, Hachette, Larousse.

⁹³ Programme de 3^{ème} AS, page 232-233, Mars 2005.

⁹⁴ Cf. entre autres Anne SPICHER (2006 :227-230).

Nous soulignons ici que les différents arguments dans un texte argumentatif sont reliés par ce qu'on appelle des relations logiques ou appelés aussi les « *mots de liaison* »⁹⁵. Selon le programme de 3^{ème} année secondaire, « *ils archivent les arguments en chaînes élémentaires mettant en relief l'ordre dans lequel ils suivent et assurent la cohérence du propos* » (2005 :233).

I.2.3.4.4-Les différentes relations logiques dans un texte argumentatif

Les connecteurs logiques ou chronologiques sont des mots ou groupe de mots qui rendent compte des relations logiques. Ils existent entre les arguments et assurent l'enchaînement des idées.

Le tableau ci-dessous résume les différents connecteurs que nous pourrions rencontrer dans un texte argumentatif, présentés par Blanc RAVOTTO (2005 :112). Nous avons trouvé nécessaire de l'évoquer parce que dans une situation de classe, l'élève doit non seulement , se servir de ces différents connecteurs pour combiner ses arguments mais aussi veiller à ce qu'il y ait un rapport et un enchaînement logique entre eux .

⁹⁵ Expression qui renvoie aux connecteurs logiques qu'on a relevé dans le programme de 3^{ème} as.

Relation logique	Connecteur	Fonction
Addition, gradation	Et ; ensuite ; en outre ; aussi ; surtout ; de plus...	Ajouter un argument ou un exemple.
Comparaison Mise en parallèle	Ainsi ; ainsi que ; comme ; de même que ; de même	Rapprocher deux faits
Concession	Sans doute ; certes ; malgré ; bien que ; en dépit de ; quoique	Reconnaître les arguments adverses mais en soulignant sa propre opinion.
Hypothèse Condition	Si ; au cas où ; dans l'hypothèse de où ; pourvu que ; en cas de...	Exprimer une supposition
Opposition	Or ; mais ; cependant ; pourtant ; tandis que ; alors que ; néanmoins que ; toutefois ; en revanche	Opposer deux faits, deux arguments.
cause	Car ; en effet ; puisque ; étant donné que ; parce que ; sous prétexte que ; en raison de...	Exposer l'origine d'un fait.
Conséquence	Donc ; ainsi ; alors ; par conséquent ; c'est pourquoi ; de sorte que ; si bien que...	Énoncer le résultat d'un fait.
But	Pour ; afin ; pour que ; afin que ; en vue que ; dans l'intention de ; de crainte de ; de peur de ; de peur que...	Envisager le résultat à atteindre ou à éviter.

Tableau n°1 : Les différentes relations logiques rencontrées dans un texte argumentatif.

Synthèse

Pour ce qui est de ce second chapitre consacré exclusivement à l'écrit, nous avons, tout d'abord, abordé quelques concepts de base relatifs au domaine de l'écrit.

Ensuite, nous avons évoqué les modèles de production écrite. L'objectif se résume à nous renseigner sur la complexité de la tâche scripturale. Rappelons que l'enseignement de la production écrite s'est intéressé davantage au produit final (le texte final) qu'aux phases permettant d'obtenir ce dernier.

Cependant, depuis les années 80, cet enseignement a été remis en question parce qu'il était centré sur le côté formel et non pas sur le contenu.

Ainsi, la production écrite est considérée comme une activité complexe. Elle a fait appel à de nombreuses disciplines telles que la psychologie cognitive.

A ce titre, nous avons également évoqué les différentes opérations mentales mises en œuvre dans le processus rédactionnel qui témoignent une deuxième fois consécutive de la complexité de la tâche scripturale.

Les pratiques scolaires au niveau des classes encouragent les apprenants à prendre en compte ces différentes opérations mentales constituant le processus rédactionnel.

Et enfin, nous avons basculé vers le discours argumentatif écrit puisque nous avons choisi comme support pour notre recherche le texte argumentatif. Nous avons tenté de mettre l'accent sur bon nombre de concepts qui lui sont intimement liés.

Dans le chapitre suivant, nous présentons la méthodologie de travail que nous avons adopté afin de mener à bien notre étude.

Dans cette première partie, nous avons proposé au lecteur de se familiariser avec des notions en rapport avec notre objet d'étude.

Le premier chapitre a été consacré à différentes notions se rapportant à la consigne scolaire particulièrement celle de la production écrite. Ensuite, nous avons évoqué la compréhension de la consigne d'écriture qui représente l'objet de notre recherche.

Pour ce qui est du second chapitre, nous l'avons consacré à quelques concepts de base relatifs au domaine de l'écrit sans oublier la conception de la tâche scripturale qui a connu une évolution grâce à l'apport de différentes disciplines notamment la psychologie cognitive.

Ceci explique d'ailleurs la complexité de l'activité d'écriture et la place prépondérante qu'elle occupe dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Par conséquent, il semble impératif de faire prendre conscience aux apprenants les différentes opérations mentales constituant le processus rédactionnel.

PARTIE II

LES LYCÉENS ALGÉRIENS FACE

À LA CONSIGNE D'ÉCRITURE :

ÉTUDE DE CAS

Armée de données théoriques que nous avons abordées dans la partie précédente, nous présenterons dans cette seconde partie, la méthodologie adoptée ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus suite à la recherche que nous avons menée. Pour ce faire, nous avons scindé cette partie en deux chapitres :

Dans le premier chapitre nous mettrons en exergue les différentes étapes qui ont contribué à la réalisation de notre recherche, qui à notre sens, nous paraissent susceptibles de répondre à notre problématique.

Ainsi nous retracerons le cheminement que nous avons suivi pour recueillir nos données à savoir : la méthode de recueil des données, le matériel expérimental, lieu et moment du recueil des données sans oublier les hypothèses sur lesquelles s'est basé notre travail et les objectifs préalablement fixés.

Dans le second chapitre, nous présenterons l'analyse et l'interprétation des données recueillies à partir du questionnaire et de l'expérimentation.

CHAPITRE 3

Les lycéens algériens et la consigne : choix
de la démarche méthodologique

Introduction

Dans le présent chapitre, nous décrirons les différentes étapes qui ont contribué à la réalisation de notre recherche. Elles nous paraissent susceptibles d'apporter des éléments de réponses à notre problématique.

Notons que pour le recueil des données, nous avons opté pour deux techniques de recherche à savoir le questionnaire et l'expérimentation sur terrain.

Ainsi nous présenterons, dans ce qui va suivre, le contexte général de notre recherche, les motivations qui ont suscité en nous le désir de la mener et les hypothèses sur lesquelles s'est basé notre travail.

Nous retracerons également toutes les étapes qu'on a suivies pour collecter nos données recueillies suite à la pré-enquête⁹⁶ et l'expérimentation.

⁹⁶ Le questionnaire.

II.1.1- Délimitation du champ et contexte de la recherche

Avant de présenter la méthodologie qu'on a suivie pour mener à bien notre recherche, il convient de la situer, par rapport aux politiques linguistiques éducatives actuellement en vigueur.

II.1.1.1-Politiques linguistiques éducatives

Notre travail s'inscrit dans le champ de l'enseignement/apprentissage du FLE et plus précisément dans le domaine de la didactique de l'écrit. Par conséquent, une question s'impose à savoir quelle place occupe le français dans la réalité algérienne et surtout dans le système éducatif.

II.1.1.1.1- Statut de la langue en Algérie

Parler de l'enseignement/apprentissage du FLE nous invite à évoquer la place qu'occupe cette langue dans le contexte algérien et surtout dans les institutions officiels à savoir les programmes, les documents d'accompagnement, etc.

Il est indéniable que cette langue occupe une place importante dans la société, dans différents domaines : économique, social et surtout éducatif. Par conséquent, le français est utilisé même dans la vie quotidienne.

C'est pourquoi nous dirons à la suite de Safia RAHAL (2016) que :

« le français est un outil de travail important pour les algériens que ce soit sur leur lieu de travail, à l'école ou même dans la rue » (ibid, p. 15).

De plus, dans l'introduction de son article (2016) intitulé : *La francophonie mythe ou réalité ?*, cette auteure met l'accent sur le fait que la réalité algérienne est caractérisée par la coexistence de plusieurs langues dont notamment le français qui est largement utilisé : *« parmi toutes ces langues étrangères, le français apparaît comme la langue la plus en usage dans la pratiques linguistiques des auteurs algériens ».*

Même si le français n'est pas une langue officielle en Algérie, sa place est prépondérante car elle reste une langue de transmission du savoir qui *« fait partie des*

langues d'enseignement et reste privilégié dans l'enseignement technique et scientifique des universités ».

Safia RAHAL achève son article en évoquant la place qu'occupe le français dans le système éducatif. Elle propose, de ce fait, de « *revoir le contenu des programmes, le niveau, la qualité de l'enseignement à tous les niveaux pour pouvoir se mettre sur le même plan que les sociétés avancées* ».

Pour ce qui est de l'enseignement /apprentissage du FLE, pour la majorité des élèves, il reste une langue étrangère qu'ils commencent à apprendre dès la troisième année primaire.

Ainsi, le français a un double statut : celui de langue maternelle pour certains locuteurs et il est acquis par les autres en milieu scolaire. C'est la raison pour laquelle, nous avons précisé, plus haut, que sa place est indéniable, ce constat se traduit d'ailleurs dans les nouvelles réformes.

II.1.1.1.2-La réforme éducative: Quelle place pour l'enseignement/apprentissage du FLE ?

Une commission nationale de réforme (CNRSE) a été mise en place par le président de la république Abdel Aziz Bouteflika durant l'année 2000.

Cette commission avait pour but de revoir non seulement les méthodes d'enseignement mais aussi les contenus enseignés, les outils d'enseignement, le statut de l'enseignant mais aussi celui de l'apprenant et ce dans les trois cycles.

Une fois la mission achevée, ces directives ont été soumises à une nouvelle instance : la commission nationale des programmes (CNP) qui s'est en chargée de leurs mises en application sous formes de programme, d'outils pédagogiques et manuels scolaires.

Dans cette optique, l'année scolaire 2004/2005 a été marquée par un réaménagement du système éducatif qui a mis fin à l'école 'fondamentale'. Mise en place en 1978, cette dernière a été remise en question par les spécialistes qui l'ont

considéré comme la cause de l'échec scolaire. Cette remise en question a conduit la tutelle à 'revoir sa copie'⁹⁷ et ce, depuis le primaire jusqu'au secondaire.

Rappelons à ce titre que c'est l'approche communicative dont se réclament les programmes scolaires des trois niveaux. Au cycle secondaire, à titre d'exemple, le nombre des années s'est maintenu à trois, le changement a porté essentiellement sur les contenus et méthodes d'enseignement.

Par conséquent, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et en particulier celui du FLE n'est pas resté à l'écart de ce changement, désormais le français est définie :

«comme un moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples».

On peut déduire que cette nouvelle réforme a donné primauté à l'environnement socioculturel, tel qu'il mentionné dans le programme de 3AS.

Désormais, *«l'école n'est plus détentrice des connaissances»* (2006 : 02). Bien au contraire, il y a une volonté d'ouvrir l'école sur la vie et le vécu quotidien de l'apprenant algérien. Ce dernier est considéré dorénavant comme sujet actif dans son apprentissage.

De plus, la réforme incite à l'intégration des nouvelles technologies de communication et à l'apprentissage précoce du français. Dans le cadre de l'enseignement /apprentissage du FLE, tel qu'il est souligné dans le programme de 3ème AS (2006) *«les nouveaux programmes auront pour visée l'utilisation du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active»* (ibid., p. 2).

Dans le même cheminement des idées, le discours du président l'atteste également lors de l'installation de CNRSE (29 : 2012).

⁹⁷ Réforme éducative datant de 2005.

Le discours du président de la république met en exergue une seconde fois l'importance de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif algérien dans la mesure où elle permet une ouverture sur le monde extérieur surtout après la période tragique qu'a connu l'Algérie.

Cette volonté d'ouverture représente un renouvellement dans le système éducatif du moment qu'elle a rompu avec le système éducatif précédant.

Dans la mesure où notre recherche s'est réalisée dans le cadre du cycle secondaire, plus précisément la troisième année secondaire, nous nous concentrerons plus particulièrement à l'enseignement/apprentissage au niveau de ce palier.

II.1.1.1.2.1-Programme du FLE au secondaire

Suite à la lecture du programme de 3AS⁹⁸, le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif ; l'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations⁹⁹ que connaît notre pays et celles que connaît le monde.

Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus pour l'apprenant la seule détentrice des connaissances, en ce sens, il arrive que l'apprenant soit parfois en avance sur l'enseignant dans le cas où il est plus familiarisé avec ses nouveaux vecteurs de transmission des savoirs.

Par conséquent, cet état de fait, comme le soulignent les concepteurs des programmes, « nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques » (2004 :03).

II.1.1.1.2.1.1- L'enseignement /apprentissage de l'écrit au secondaire

Dès son entrée en troisième année secondaire, l'élève est supposé être capable de :

-« Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de compte-rendu objectif ou critique

⁹⁸ Direction de l'enseignement général, programme de français : enseignement secondaire 1as, 2 as, 3as, ONPS Janvier 2004.

⁹⁹ Mondialisation, développement des technologies de l'information et de la communication.

-Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudiés en 2ème année en respectant la situation communicative et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle adéquat parmi les modèles étudiés » (2005: 5).

Arrivé en troisième année secondaire, l'élève doit comprendre et interpréter des discours écrits en tant que récepteur ou interlocuteur.

À la fin de la troisième année secondaire, l'élève est supposé être capable d'avoir :

-« acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraire

-de produire des discours écrits ou oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position » (2005 : 04).

Il sera question à présent d'expliquer les motivations qui ont suscité en nous le désir de choisir ce thème de recherche.

II.1.2-Constats et choix du sujet de recherche

Ce choix s'est fait suite à un double constat que nous avons fait au cours de notre expérience professionnelle dans l'enseignement secondaire.

Premièrement, en tant qu'enseignante, nous avons constaté (c'est aussi l'avis de la plupart de nos collègues !) que les écrits d'une grande majorité des élèves sont très mal rédigés, hors sujet, etc. Face à ce problème récurrent, nous nous sommes alors demandé si ces difficultés ne seraient pas dû à une incompréhension de la consigne, car pour bien exécuter (ou réaliser) une tâche, il faut avant tout bien comprendre l'instruction donnée. Deuxièmement, nous avons pu remarquer le manque d'importance donné à la notion de consigne lors de la lecture de documents officiels.

C'est à partir de là que notre problématique s'est construite et que nous est venue l'idée d'envisager une recherche sur ce thème.

II.1.3-Questions de recherche :

L'incompréhension de la consigne est-elle une des raisons liées à l'échec du projet d'écriture des élèves du secondaire ?

Des questions subsidiaires sont alors apparues :

- ✓ L'enseignant ou bien les concepteurs des manuels scolaires élaborent-ils des consignes en fonction du niveau des élèves, avec le plus de clarté possible, le plus de pertinence possible ?
- ✓ Le recours à la reformulation et à une grille de lecture pourrait-il faciliter la compréhension de la consigne pour l'élève ?

II.1.4- Hypothèses de la recherche

Pour répondre à notre questionnement, nous avons émis les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1.

En classe, l'enseignant donne la consigne, l'élève doit exécuter. Pourtant, en production écrite, de nombreuses copies sont 'hors sujet'.

Nous postulons que les élèves ne comprendraient pas la consigne parce qu'elle présente des signes d'ambiguïté (incompréhension du lexique utilisé, polysémie des mots, manque de précision) ; Cette incompréhension de la consigne conduirait l'élève à de mauvaises productions écrites.

Hypothèse 2.

La plupart des élèves sont démunis « seuls face à la consigne », sans oralisation, sans aide du professeur (ZAKHARTCHOUK, 2010).

Pour une meilleure compréhension des consignes, il est nécessaire de modifier les pratiques. De ce fait, nous pensons qu'une reformulation ainsi qu'un travail sur la lecture/compréhension des consignes contribueraient à accompagner

efficacement les élèves en production écrite. En effet, une réflexion sur les problèmes de compréhension des consignes, permettrait de voir qu'il y a là 'un point essentiel pour la réussite des élèves'» ZAKHARTCHOUK (2000).

Pour tester nos hypothèses, nous avons opté pour une méthodologie que nous décrirons, dans ce qui suit, étape par étape.

II.1.5-Techniques de recherche

Nous avons opté pour le questionnaire d'enquête et l'expérimentation sur terrain afin d'effectuer notre recherche parce que ces techniques semblent convenir parfaitement avec notre étude. Nous avons donc choisis le questionnaire pour se renseigner sur les conceptions que se font les praticiens de notre objet étude et sur leurs pratiques habituelles en classe. Quant à la seconde technique de recherche, à savoir l'expérimentation, elle nous permettra de tester nos hypothèses sur terrain¹⁰⁰.

Notre travail consiste à l'analyse du questionnaire soumis à 20 enseignants de différents établissements de la wilaya de Souk-Ahras et à l'analyse des productions écrites recueillis lors de l'expérimentation. Ces données ont constitué le corpus sur lequel s'articule notre recherche.

II.1.5.1-Le questionnaire d'enquête¹⁰¹ : La consigne d'écriture aux yeux des praticiens

« L'enquête est comparable à une longue gestation et la solution d'un problème est au jour de la délivrance. Enquêter sur un problème, c'est le résoudre » (Mao, Tsé Tong)¹⁰².

Le questionnaire est destiné aux enseignants. Pour cela, il nous a semblé nécessaire de mener cette pré-enquête qui parait la plus proche de la réalité des

¹⁰⁰ A savoir la classe de langue.

¹⁰¹ cf. annexe 04.

¹⁰² MAO Zedong : contre le culte du livre –Mai 1930

www.centremlm.be/Mao-Zedong-contre-le-culte-du-livre-mai-1930 consulté le 14/02/2017.

pratiques des enseignants en classe concernant les consignes¹⁰³ scolaires et en particulier les consignes d'écriture¹⁰⁴.

Rappelons à ce titre, qu'il faudrait faire la distinction entre ce que les enseignants disent et ce qu'ils font en classe sous la pression des contraintes officielles (le temps, le programme, l'inspecteur, etc.). De ce fait, il est donc judicieux de connaître le point de vue de ces derniers sur la compréhension, les conditions d'élaboration des consignes d'écriture et surtout les stratégies qu'ils adoptent pour amener l'élève à mieux comprendre la consigne et réaliser la tâche qui en découle .

Pour ce faire, nous décrivons le 'pourquoi' et le 'comment' du questionnaire qui a été distribué durant le mois de décembre (fin de l'année 2016), sur un échantillon représentatif d'une vingtaine d'enseignants.

II.1.5.1.1- Choix et description du questionnaire

Parmi les outils méthodologiques que nous avons choisis : « le questionnaire d'enquête ». Ce choix est justifié par le fait que cet outil s'inscrit dans une démarche scientifique, rigoureuse et efficace car il nous a permis de recueillir des données dans un laps de temps réduit et de formuler les questions en fonction des objectifs de la recherche.

En ce sens, M. GAWITZ (2001) précise que :

« la question posée en fonction d'un but donné, doit susciter une réponse en relation avec le but poursuivi et traduisant fidèlement l'enquête » (ibid., p. 225).

Notre questionnaire d'enquête¹⁰⁵ qui a été remis aux enquêtés en main propre, est composé de 09 questions. Nous l'avons subdivisé en deux parties : la première concernant des renseignements sur l'enseignant et la seconde comportant les différentes questions auxquelles les enseignants ont répondu.

¹⁰³ Nous noterons que, dans cette étude, nous prenons en considération aussi bien les consignes du manuel que celles de l'enseignant.

¹⁰⁴ Pour la définition de la consigne d'écriture cf. partie I, chapitre 1 (I.1.2)

¹⁰⁵ Cf. annexe 04.

Deux types de questions ont été posées : six questions fermées (à choix unique oui/non et à choix multiples, ces questions sont accompagnées d'un espace commentaire dans lequel l'enquêté a justifié son choix de réponse ou bien l'a étayé) et trois questions ouvertes qui constituent un espace déclencheur de réflexion, conception personnelle de l'objet d'étude en question, suggestion à faire, etc.

Ainsi selon leurs objectifs, les questions se répartissent comme suit :

- ✓ -La première question rend compte des représentations que se font les praticiens sur la consigne scolaire, en ce sens leurs propres conceptions sur la question.
- ✓ -La deuxième, la troisième et la quatrième question portent essentiellement sur le choix, la conception de la consigne d'écriture (consigne du manuel ou bien consigne conçu par l'enseignant) ainsi que les différentes modifications qu'opère l'enseignant dans le cas où il opte pour une consigne du manuel, l'enseignant devra justifier son choix.
- ✓ -La quatrième question rend compte des difficultés inhérentes à la formulation des consignes d'écriture proposées dans le manuel.
- ✓ -La sixième et la septième question nous informent sur les avis des enseignants quant à la nécessité ou non de reformuler les consignes d'écriture et sur la manière dont ils procèdent dans le cas où ils le font.
- ✓ -Les deux dernières questions portent essentiellement sur les avis des enseignants sur les consignes d'écritures proposées dans le manuel scolaire, les solutions qu'ils suggèrent mais aussi les dispositifs qu'ils mettent en place avec leurs élèves pour une meilleure compréhension des consignes en production écrite.

II.1.5.1.2- Inconvénients du questionnaire d'enquête

Toute technique de recherche a des avantages mais aussi des inconvénients. L'élaboration d'un questionnaire d'enquête n'est pas une chose aisée dans la mesure où elle nécessite beaucoup d'application de la part de l'enquêteur qui l'utilise comme moyen de recueil de données. En effet, il est nécessaire de cibler les questions les plus pertinentes et les plus en relation avec la problématique. Notons aussi que nous ne sommes pas en mesure de savoir si les réponses des enquêtés sont sincères, voire

fiables. Il peut arriver que les questions incomprises par les enquêtés peuvent mener à des réponses imprécises qui ne répondent pas à l'objectif de départ ; c'est pour cela que nous l'avons considéré comme une pré-enquête seulement toute en essayant de l'adapter à la problématique, aux hypothèses et aux objectifs de notre recherche.

II.1.5.1.3-Lieux de l'enquête

Le présent questionnaire a été remis à vingt enseignants de FLE dans différents établissements du cycle secondaire de la wilaya de Souk-Ahras¹⁰⁶, dont trois sont implantés dans le chef-lieu et deux en périphérie de la ville :

_Lycée « Abou Mouhadjer Dinar » (04 enseignants)

_Lycée« Djaber Ibn Hayen » (04 enseignants)

_Lycée « Haddadi Houmana » (04 enseignants)

_Lycée « El Farabi » (04 enseignants)

_Lycée « Rebahi Nouar » (04 enseignants)

Nous avons pris soin de choisir des établissements secondaires en zone urbaine sachant que ceux se trouvant en zone rurale ne sont pas toujours dotés d'enseignement de formation en adéquation avec la discipline. Parfois même, il n'y a pas d'enseignant de français du tout !

II.1.5.1.4- Présentation du public enquêté

Le public que nous avons interrogé se composait de vingt (20) enseignants, essentiellement des femmes. Nous avons également pris en considération l'âge et la formation. Ces enseignants ont pour la plupart entre 05 et 15 ans d'expérience ; quant à leur formation antérieure, elle diffère d'un enseignant à l'autre.

¹⁰⁶Notre enquête s'est déroulée à Souk-Ahras par commodité. En effet, nous sommes originaires de cette ville et c'est là où nous exerçons notre profession d'enseignante au secondaire.

II.1.5.1.5 -Les objectifs visés du questionnaire

Avant de présenter notre seconde technique de recueil des données¹⁰⁷, il convient de rappeler les objectifs poursuivis par le questionnaire d'enquête qui serait de:

- ✓ nous renseigner sur les différentes conceptions que se font les enseignants de la consigne scolaire, sur le plan théorique mais aussi pratique.
- ✓ faire appel à la contribution des enseignants va nous révéler et expliquer la réalité de ce qui se passe réellement sur le terrain quant à la formulation des consignes, leurs compréhensions, les difficultés rencontrées lors de leurs passations et les solutions possibles pour y remédier.
- ✓ apporter des éléments de réponses à notre questionnement et par la même occasion élargir notre champ d'investigation mais aussi enrichir notre recherche.

Après avoir exposé notre questionnaire, nous présentons à présent notre seconde méthode de recueil de données.

II.1.5.2-L'expérimentation

Le questionnaire nous a servi de pré-enquête dans la mesure où il s'agissait de mieux comprendre les conceptions des enseignants quant à la consigne. L'expérimentation va nous servir à tester nos hypothèses.

*« L'expérimentation est à la méthode expérimentale ce que le temps de la rédaction est au travail d'écriture, elle constitue le processus qui conduit à partir de l'émission de l'hypothèse à la réalisation d'une expérience et à l'analyse de ses résultats »
(DEVELAY, 1989 :45)*

L'expérimentation est donc bien une étape déterminante dans toute recherche. Nous avons opté pour l'expérimentation parce qu'elle répond aux objectifs de notre recherche.

¹⁰⁷ L'expérimentation sur terrain.

II.1.5.2.1-Choix et description du protocole expérimental

Par souci d'objectivité, nous avons préféré demander à une autre enseignante¹⁰⁸, de l'établissement dans lequel nous exerçons, de procéder à l'expérimentation. Pour cela, nous avons besoin de l'accord de notre proviseur¹⁰⁹ afin de réaliser cette expérience. Nous noterons que nous avons l'habitude de collaborer avec cette enseignante pour préparer nos fiches pédagogiques ; ce qui nous a facilité quelque peu le travail de par son adhésion à notre préoccupation. Nous avons donc discuté ensemble du thème de notre recherche et des objectifs que nous espérions atteindre. Elle était intéressée par la question et a montré son souci vis-à-vis de la compréhension de la consigne, sa passation, sa réception par l'apprenant et son impact sur la réalisation de la tâche.

Nous lui avons expliqué ce que nous attendions d'elle à savoir, dans une première étape, proposer une consigne d'écriture aux élèves sans les préparer à l'écrit c'est-à-dire sans expliciter la consigne. Et, dans une seconde étape, proposer une consigne d'écriture aux élèves avec une préparation à l'écrit c'est-à-dire expliciter, reformuler, etc. la consigne.

Nous avons tenu également à lui préciser que les moments de l'expérience devaient se dérouler le plus naturellement possible à l'image de ses pratiques quotidiennes.

Ensuite, nous nous sommes rendus avec l'enseignante dans sa classe, où nous avons effectué notre expérience. Notre présence lors des séances est justifiée par notre souci de vérifier le bon déroulement de l'expérimentation. Cela nous a permis non seulement d'assister à des séances pédagogiques mais cela nous a donné l'occasion de discuter avec les élèves. Nous leur avons expliqué ce que nous envisageons de faire avec eux. Ils ont montré un grand intérêt quant à l'objet de notre recherche. Nous les avons invités à travailler le plus normalement possible lors des séances de travail que nous allons décrire étape par étape.

¹⁰⁸Soulignons toute de même qu'au début de cette investigation, nous avons opté pour une recherche-action, puisque nous même nous sommes enseignante dans ce lycée. Par souci de scientificité et d'objectivité, nous avons confié cette responsabilité à notre collègue.

¹⁰⁹ En effet, nous avons besoin de son accord puisque l'expérimentation devait avoir lieu dans une autre classe que la nôtre.

- Première étape de notre expérimentation : l'enseignante écrit au tableau une consigne relevée dans le manuel scolaire. Il s'agira pour des élèves de 3^e.AS de convaincre un adolescent de leur quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales¹¹⁰. Ces élèves-là n'ont bénéficié d'aucune aide à la production écrite.
 - Deuxième étape de notre expérimentation : dans un premier temps, l'enseignante réécrit au tableau la même consigne que celle de la première étape et demande aux élèves ce qui leur a causé problème lors de leur production écrite. Ensuite, elle fournit aux élèves une aide¹¹¹ à la production écrite par le biais d'explicitation, de reformulation de la consigne de départ de sorte qu'elle réponde aux critères d'une consigne bien formulée (tels qu'ils sont envisagés par Jean-Michel ZAKHARTCHOUK). Dans un deuxième temps, l'enseignante soumet aux élèves notre grille '*Lecture/Compréhension*' de la consigne.
- **Objectifs de la reformulation de la consigne du manuel scolaire**
- ✓ Montrer le rôle que peut jouer une bonne formulation de la consigne sur sa compréhension mais aussi l'impact qu'elle pourrait avoir sur la réalisation de la tâche.
 - ✓ Montrer le rôle de la reformulation de la consigne, surtout si ce travail est pris en charge par l'élève, autrement-dit, mettre l'accent sur l'efficacité de faire participer l'élève dans son apprentissage.

« La formulation de l'exercice s'avère d'une importance cruciale, elle peut être source de réussite ou d'échec » (ZETILI Abdeslam, 2006 : 61).¹¹²

¹¹⁰ Cf. Plus loin pour l'explicitation de la consigne.

¹¹¹ Le rôle de l'enseignant, en plus de transmettre un savoir, est d'être un 'guide', un 'médiateur' et un 'animateur' (Cicurel, 1985).

¹¹² « Analyse des deux causes du blocage des apprenants en production écrite : la consigne et les thèmes de recherche » revues sciences humaines n°26 décembre 2006, pp.61-72.

➤ Objectifs du recours à la grille¹¹³ de lecture /compréhension de la consigne d'écriture

- ✓ Amener les apprenants à interroger la consigne d'écriture, autrement-dit à se poser les bonnes questions pour mieux la comprendre. De plus, ces différentes questions répondent aux caractéristiques des différents types de textes¹¹⁴.
- ✓ Amener les apprenants à utiliser la grille 'lecture/compréhension' pour une meilleure compréhension de la consigne et par voie de conséquence pour une amélioration de la production écrite.

Ceci devrait aussi les aider à être plus attentif aux différents critères car souvent les apprenants ne font pas attention à certains paramètres comme, par exemple, le type de texte, le nombre de parties à rédiger, le nombre de lignes à respecter, etc.

Les mêmes critères de cette grille nous ont servi pour analyser les copies¹¹⁵.

II.1.5.2.2-Choix du texte argumentatif

Etant donné la place prépondérante de ce type de texte¹¹⁶ dans le programme de 3^{ième} AS, notre choix s'est porté en particulier sur le texte argumentatif.

« *Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marquées par la subjectivité*
» (document officiel, 2006 : 5).

En effet, en consultant les documents officiels notamment le programme de français au secondaire, nous avons constaté qu'il y occupe une place stratégique. Non seulement, il vise la présentation des points de vue et l'adhésion du lecteur éventuel mais aussi il est difficile à gérer car le scripteur ne doit pas seulement tenir compte de la situation dans laquelle il produit son texte ainsi que de la façon dont le lecteur interprète

¹¹³ Cf. annexe 0 2.

¹¹⁴ Dans le cas présent, il s'agit du texte argumentatif.

¹¹⁵ Pour la présentation détaillée cf. II.1.5.2.6 ; pour consulter les copies, cf. annexes 5 et 7.

¹¹⁶ Pour la définition du texte argumentatif, cf. partie I, chapitre 1(1.2.4.1).

son texte. Ceci sans oublier le fait qu'il fait intervenir également l'organisation relative au discours argumentatif.

De plus, cette typologie textuelle est pratiquement récurrente dans les épreuves du baccalauréat comme il est indiqué dans le tableau ci-dessous :

ANNÉE DE L'ÉPREUVE	THÈME DU TEXTE ARGUMENTATIF
BAC 2016	Le racisme
BAC 2015	L'influence des nouvelles technologies sur notre mode de réflexion
BAC 2013	La fuite en avant vers la modernité
BAC 2012	La préservation de la terre
BAC 2011	Les inconvénients de la télévision pour enfants
BAC 2010	L'argent ne fait pas le bonheur
BAC 2009	Gérer l'eau
BAC 2008	Dénoncer la torture

Tableau n° 2 : Textes argumentatifs proposés lors de l'examen de baccalauréat entre 2008 et 2016

Ce tableau nous montre bien l'importance du texte argumentatif dans les épreuves du baccalauréat.

II.1.5.2.3- Description du lieu de l'expérimentation

Notre lieu d'investigation est le lycée Haddadi Houmana qui est situé dans le chef-lieu de la willaya de Souk-Ahras. Il a été inauguré en 2005.

On compte 25 classes pour 766 élèves répartis comme suit : 07 classes pour les premières années, 08 Classes pour les deuxièmes années et 10 classes pour les troisièmes années. Le nombre d'enseignants est de 52 dont 07 enseignent la langue française.

II.1.5.2.4-Période du déroulement de l'expérimentation

Notre enquête sur terrain s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2016-2017, plus précisément durant le deuxième trimestre. Si l'on se réfère à la répartition annuelle, c'est durant ce trimestre que l'élève étudie le discours argumentatif sous ces différents aspects : argumenter pour convaincre, persuader, concéder ou réfuter¹¹⁷.

Ainsi, les différents moments de notre expérimentation selon le calendrier suivant :

Séance	Moment de l'expérience	Date et durée du déroulement de l'expérience
1	Pré-test	09/01/2017 01 h.
2	Préparation à l'écrit	16/01/2017 01 h.
3	Test	16/01/2017 01 h.

Tableau n°3 : Calendrier du déroulement des différents moments de l'enquête sur terrain

¹¹⁷ Cf. Partie I, chapitre 1.

Pour mieux visualiser notre expérience, nous proposons ci-dessous un schéma qui matérialise les différentes étapes de la méthode expérimentale que nous avons effectuée. Cette schématisation s'inspire de celle proposée par Michel DEVELAY, dans son article « Sur la méthode expérimentale » publié en 1989 :

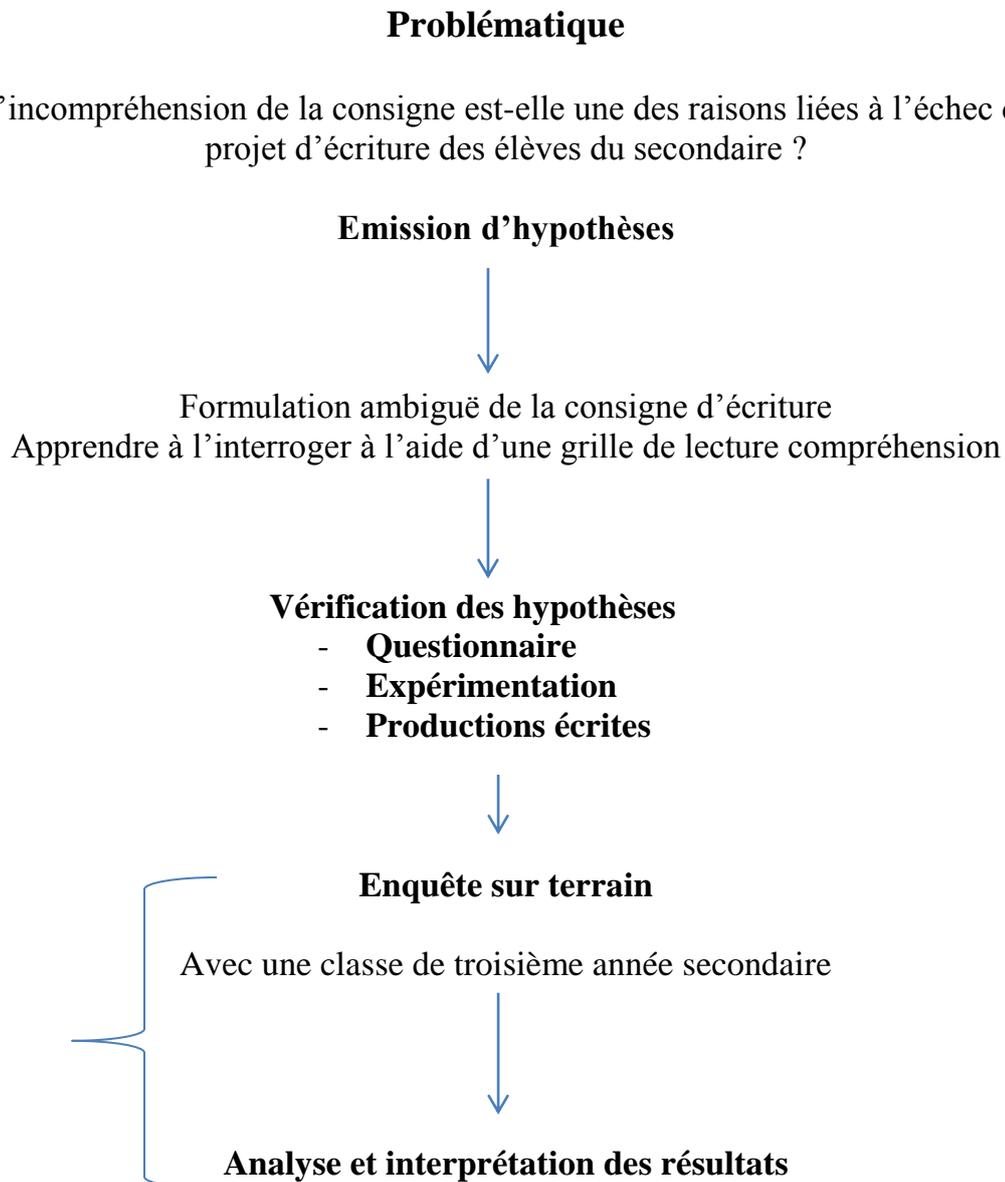


Figure n° 03 : Schéma résumant les différentes étapes de l'expérimentation appliquée à notre recherche

Nous fournirons plus de détail sur notre enquête sur terrain dans ce qui va suivre.

II.1.5.2.5-Matériels

Pour les besoins de notre enquête, nous avons eu recours à un certain nombre d'éléments comme la consigne d'écriture, la grille d'évaluation des copies et la grille 'lecture/compréhension' destinée à l'apprenant.

➤ **Consigne d'écriture**

Dans notre étude, elle consiste à rédiger un texte argumentatif qui porte sur le civisme et dans lequel l'apprenant devra convaincre son voisin (un adolescent de son quartier) de se comporter d'une manière civique autrement dit d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales :

Qu'est-ce que le civisme ?

Dans un texte d'une quinzaine de lignes, expliquez cette notion à un adolescent de votre quartier pour le convaincre de l'obligation d'un comportement respectueux des valeurs sociales.

Vous adapterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de votre interlocuteur

Nous notons que cette consigne a été extraite du manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire (p. 89) et s'inscrit dans le second projet intitulé 'organiser un débat puis en faire un compte rendu'. La première séquence du manuel est intitulée « s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader ».

➤ **Grille d'évaluation des copies des élèves**¹¹⁸

Cette grille nous a servi à analyser les copies des élèves, ce qui nous a permis :

- de voir si l'élève a compris la tâche qu'on lui demande de faire ;
- de détecter les lacunes rencontrées par les apprenants en rédigeant leurs productions écrites

¹¹⁸ Cf. annexe 01.

- de vérifier notre hypothèse selon laquelle les consignes d'écriture (caractérisées par plus de clarté grâce à la reformulation et la grille de lecture) pourraient aider les apprenants à réussir dans leurs écrits.

Nous soulignons que dans cette grille nous avons repris les mêmes critères que nous retrouvons dans la grille de lecture/compréhension, présentée ci-après.

➤ Grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture¹¹⁹

Cette grille va accompagner l'apprenant lors de la séance d'évaluation formative¹²⁰, à partir du second moment de l'expérience qui est la réécriture du texte de départ. Cependant, le but est que l'apprenant puisse l'utiliser du début jusqu'à la fin de la tâche d'écriture.

Les apprenants vont répondre aux différentes questions proposées dans la grille qui reprennent, entre autres, les caractéristiques du texte argumentatif. Ils pourront s'y référer autant de fois qu'ils en auront besoin. Ils devront aussi tenir compte de certains critères comme le type du texte à rédiger, le thème de la consigne, la thématique du texte, l'expression du point de vue personnel, la visée communicative du texte, etc.

Rappelons que pour confectionner cette grille nous nous sommes inspiré des travaux de METTOUDI & YAÏCHE, de ZAKHARTCHOUK¹²¹ ainsi de la grille d'analyse du groupe EVA¹²².

¹¹⁹ Cf. annexe 0 2.

¹²⁰ Rappelons que l'évaluation formative consiste à améliorer l'apprentissage en cours en décelant les difficultés de l'apprenant pour lui venir en aide en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, en vue d'envisager des remédiations. Ce choix est justifié par le fait que notre recherche ne vise pas à déterminer le degré d'acquisition de la langue et à en déceler les carences. Elle vise plutôt à évaluer le degré d'assimilation de la consigne (est ce que la reformulation et la grille de lecture/compréhension vont faciliter la compréhension de la consigne d'écriture ? Est-ce que les élèves pourront réaliser leur tâche d'écriture ?).

¹²¹ Cf. partie I, chapitre 1.

¹²² cf. annexe 03.

Le groupe EVA s'est intéressé à l'étude de la compétence : comment revenir sur le texte afin qu'il soit conforme au projet d'écriture. Le groupe nous propose dans l'ouvrage « *Evaluer les écrits au primaire* » un ensemble d'outils qui nous serviront pour notre analyse. Ainsi le groupe a conçu un tableau qui résume l'ensemble des questions auxquelles les enseignants pourraient utiliser pour évaluer les productions écrites.

Dans notre grille, nous avons essayé de ne reprendre que les caractéristiques générales du texte argumentatif qui sont en relation directe avec la compréhension de la consigne d'écriture tout en insistant sur les lacunes récurrentes dans les copies des apprenants (lors du pré-test).

Les critères relatifs aux aspects de la langue comme la conjugaison, l'orthographe ne figurent pas comme dans notre grille parce qu'ils ne relèvent pas de la compréhension de la consigne. Nous soulignons que dans le cadre de cette recherche, même s'il est important, l'aspect syntaxique, orthographique, grammaticale de la langue ne constituent pas une priorité.

Nous proposons ci-dessous, notre grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture telle que nous l'avons proposée aux élèves.

II.1.5.2.6 -Présentation de la grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture

Questions	Réponses attendues
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	Je vais rédiger un texte argumentatif
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	Du civisme, du respect des valeurs sociales
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	Convaincre un adolescent d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	A un adolescent de mon quartier
-5-De combien de lignes doit se composer mon texte ?	Environ 15 lignes
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	Trois parties : Introduction : introduire le thème + prise de position Développement : appuyer le point de vue par des arguments et des exemples. Conclusion : reformulation du point de vue de départ

Tableau n°4 : Grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture

Dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit au secondaire algérien, la production écrite est considérée comme une compétence engageant l'apprenant à produire un texte. Néanmoins dans ce contexte, ce travail fait suite à la lecture et ainsi qu'à la compréhension de la consigne d'écriture. Ces buts orientent les choix des idées et leurs organisations et se concrétisent dans ce qu'on appelle un 'projet'.

Ainsi, le programme de la troisième année secondaire se subdivise en quatre projets. Chaque projet est constitué de deux ou trois séquences. Ces dernières se subdivisent en plusieurs activités:

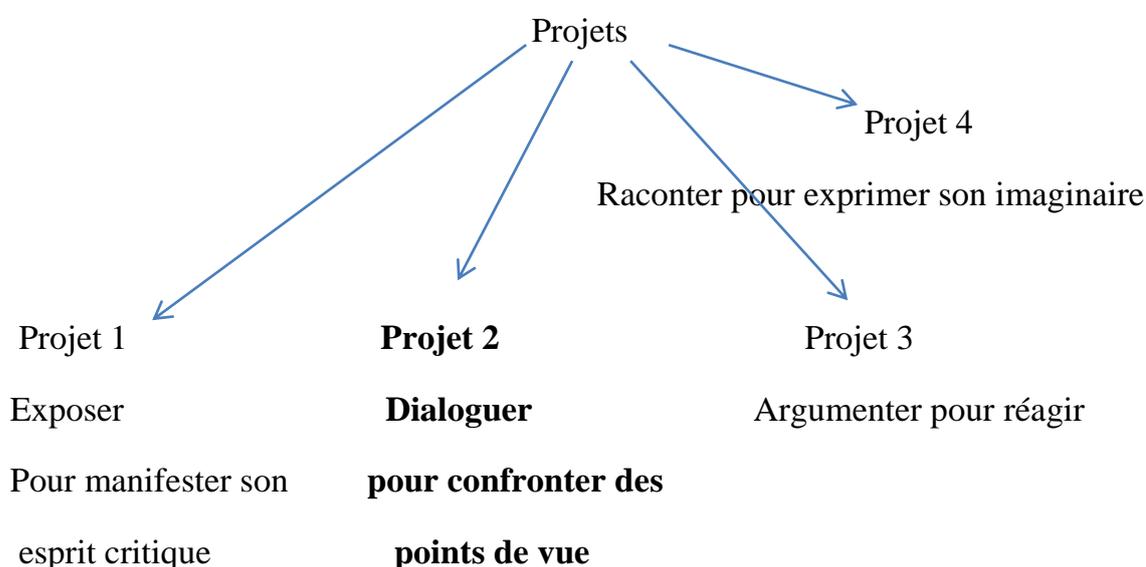


Figure n°04 : Les différents projets étudiés en troisième année secondaire

Comme nous pouvons le remarquer, nous avons noté le projet 2 en gras, car c'est celui au cours duquel s'est déroulée notre expérimentation. Il se compose de deux séquences.

Dans notre cas, la production écrite a porté sur la première séquence intitulée : « *s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader* », séquence que nous allons présenter ci-dessous :

II.1.5.2.7-Descriptif de la séquence

La séquence pédagogique¹²³ englobe les activités suivantes :

- ✓ la production de l'oral dont le but se résume à donner aux apprenants un aperçu général sur le thème de la séquence ;
- ✓ la compréhension de l'écrit : au cours de cette séance, l'enseignant doit mettre à la disposition de l'apprenant tous les outils nécessaires pour que les apprenants puissent dégager le sens global du texte ;
- ✓ les activités métalinguistiques qui englobent les activités de 'vocabulaire', de 'grammaire', de 'conjugaison' et 'd'orthographe', au cours desquelles, l'enseignant va reprendre les caractéristiques typologiques des textes, caractéristiques que les apprenants devront réemployer lors de la rédaction par exemple.
- ✓ Préparation de l'écrit¹²⁴ : cette séance précède celle de la production écrite.
- ✓ L'activité de production écrite : elle vise à vérifier le degré d'assimilation des connaissances et à réinvestir le 'passé' (ZAKHARTCHOUK, 2001) c'est-à-dire : *«tous ce qui précède la consigne : la leçon étudiée, les travaux antérieurs, les habitudes, les acquis, tout ce qui va servir à accomplir le travail demandé»*: (ibid., p.180).

¹²³ La séquence pédagogique est une séquence pédagogique est un ensemble continu ou discontinu de séances articulés dans le temps et organisées autour d'activités en vue d'atteindre un objectif. Notons toutefois que les activités proposées ici ne sont pas dites explicitement dans les instructions officielles mais dictées par les inspecteurs, par les enseignants plus anciens donc par un canal 'officieux'.

¹²⁴ Nous soulignons ici que, dans les pratiques de classe, cette préparation à l'écrit consiste beaucoup plus à entraîner l'élève à écrire. Néanmoins, et comme le souligne Zetili, pour planifier un écrit, il est nécessaire d'en uniformiser la démarche et ceci à travers des directives dans les documents officiels. Nous notons que sur le terrain, la préparation à l'écrit, d'une part, n'est pas envisagée de la même manière chez tous les enseignants (faute justement d'orientation et de directives) et d'autre part cette préparation à l'écrit n'est pas conçue de manière très approfondie.

L'activité de production écrite¹²⁵ représente la finalisation et le réinvestissement des connaissances acquises au cours de la séquence.

II.1.5.2.7.1-Déroulement de la séquence pédagogique

Projet 02 : Organiser un débat puis en faire un compte rendu.

Séquence 01 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader

Séance	Activités	Objectif de l'activité
	Négociation du projet	-Reconnaitre l'enjeu du débat ; -S'initier à la compréhension d'un débat
01	Evaluation diagnostique	- Tester et mobiliser les informations antérieures de l'apprenant.
02	Compréhension de l'oral	-Développer l'écoute de l'apprenant ; -Sélectionner les informations essentielles.
03	Production de l'oral	-S'exprimer librement ; -L'élève sera capable de s'inscrire dans un débat.
04	Compréhension de l'écrit	-L'élève sera capable d'organiser un débat et de planifier un texte argumentatif
05	Activités de langue	-Exprimer un point de vue pour prendre position dans un débat ; -Exprimer l'opposition dans la transition
06	Entraînement à l'écrit ¹²⁶	-Savoir analyser un sujet d'expression écrite type bac ; -Entraîner les apprenants à rédiger des introductions sur des thèmes différents ; -Les entraîner à produire des arguments et des exemples ; -Savoir employer un lexique propre à l'argumentation.
07	Production de l'écrit	-Produire un texte argumentatif. (réinvestissement des acquis de la séquence)

**Tableau n°5 : Activités réalisées au cours de la séquence 01 :
s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader (fiche
pédagogique de l'enseignante)**

¹²⁵ Pour la définition de la production écrite cf. partie I, chapitre 2 (I.2.1.1).

¹²⁶ Nous remarquerons ici que dans la fiche pédagogique de l'enseignante, que l'activité 'entraînement à l'écrit' focalise sur l'aspect formel de l'écrit mais ne s'intéresse pas au comment amener l'apprenant à comprendre planifier son écrit et donc ne se soucie guère de sa compréhension.

L'ensemble de ces activités, que nous venons de présenter, convergent toutes vers un objectif final : la production d'un écrit. Il représente l'aboutissement de toute la séquence.

Nous avons choisis une consigne d'écriture du manuel scolaire qui s'inscrit dans ce projet c'est-à-dire qu'elle vise à réaliser un texte argumentatif, mais elle s'inscrit également dans la séquence '*s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader*'. Ce choix se justifie par le fait que cette consigne présente des critères de clarté mais aussi d'ambiguïté, qui sont pertinents par rapport à notre problématique et à nos hypothèses de départ, nous apporterons plus de détails à ce point dans les pages suivantes.

Le choix de cette consigne s'est fait suite aux propos de nos enquêtes lors de la pré-enquête¹²⁷. Pour la majorité des enseignants, les consignes proposées dans le manuel sont souvent ambiguës et source de confusion¹²⁸ comme que le souligne l'un de nos enquêtés :

«Les consignes du manuel sont souvent ambiguës et manque de précision ».

Par conséquent, nous avons décidé de choisir une consigne du manuel pour voir éventuellement si elle présenterait des critères d'ambiguïté et quel impact elle aurait sur sa compréhension et la production écrite qui en découle.

Dans le même cheminement des idées, nous soulignons également que la compréhension de la consigne d'écriture constitue le point de départ de la production écrite. C'est aussi le point de départ à partir duquel s'articule notre problématique, toutes les questions qui ont suscité en nous le désir de nous interroger et réfléchir sur sa compréhension et sur son impact sur l'écrit scolaire.

Notre enquête s'est déroulée au niveau du secondaire. Nous présentons, de ce fait, la population concernée par notre étude : l'enseignante et les élèves de terminale.

II.1.5.2.8-Présentation des enquêtés

Notre public enquêté est constitué de l'enseignante et des élèves.

¹²⁷ Le questionnaire soumis aux enseignants du cycle secondaire (annexe0 4).

¹²⁸ Cf. Partie II, chapitre 2, II.2.1.2.2-Question° 2.

➤ L'enseignante

L'enseignante à plus de 10 ans d'expérience. Elle joue un rôle important parce qu'elle est présente pour guider l'élève, l'orienter, l'accompagner, etc. C'est à elle que revient la charge de donner des consignes aux élèves. Ce qui nous intéresse dans ce travail ce sont les consignes relatives à la production d'un écrit.

➤ Les élèves

La classe soumise à l'expérimentation est composée de trente élèves de 3^e. AS dont 25 filles et 05 garçons âgés entre 16 à 18 ans. Ils sont inscrits en troisième année secondaire au lycée 'Haddadi Houmana'. Ils sont originaires de la ville de Souk-Ahras.

Nous les avons choisi parce qu'ils ont à leur actif une dizaine d'année d'enseignement/apprentissage du français. Le choix du niveau ne s'est pas fait au hasard. En effet, parce ces élèves-là sont appelés à passer l'épreuve du baccalauréat et donc il s'agit d'une année qui :

«parachève le cycle secondaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle (OTI). De plus, elle prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative)» (programme de 3^{ème} année secondaire, 2006 : 3).

Notre choix s'est porté sur la classe de lettres et langues étrangères parce c'est une classe littéraire. En effet, et plus que les autres filières, une fois à l'université, ces élèves seront appelés à rédiger des commentaires, des dissertations, et donc à produire à l'écrit. Ce choix n'est pas fortuit parce que justement, une fois arrivés à l'université, ces nombreuses années d'enseignement/apprentissage du français n'ont pas eu l'effet escompté.

II.1.5.2.9- Description du déroulement de l'expérience

L'activité d'écriture en classe demeure une activité individuelle dans la mesure où l'apprenant doit produire un texte et ce, à partir d'une consigne d'écriture qui constitue le point de départ de l'activité scripturale.

Deux moments importants ont jalonné notre analyse. Le premier moment de l'expérience lors duquel nous avons demandé à l'enseignante de travailler la séance de production écrite comme elle a l'habitude de le faire avec ses élèves. Elle a donc noté la consigne au tableau puis elle a demandé aux élèves de lire la consigne du manuel, repérer, souligner les mots clés et les expliquer. Dans un second temps, elle a demandé aux élèves de rédiger le texte répondant à la consigne ¹²⁹ suivante :

II.1.5.2.9.1- Consigne du manuel scolaire

Qu'est -ce que le civisme ?

Dans un texte d'une quinzaine de lignes, expliquez cette notion à :

-Un adolescent de votre quartier pour le convaincre de l'obligation d'un comportement respectueux des valeurs sociales.

-Votre petite sœur, écolière, pour lui apprendre à bien se comporter et respecter les autres

Vous adapterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de votre interlocuteur

Nous avons analysé cette consigne ¹³⁰ en tenant compte de plusieurs critères : la construction de la phrase, choix du verbe introducteur, l'emploi des pronoms, choix des temps et modes, longueur et vocabulaire de la consigne, complexité de la consigne et simulation.

¹²⁹ Cette consigne a été choisie du manuel secondaire de 3^{ème} AS, en nous basant sur les propos de nos enquêtés lors de la pré-enquête selon lesquelles la formulation des consignes du manuel est souvent ambiguë ce qui rend leurs compréhensions difficiles pour les élèves.

¹³⁰ Nous rappelons que pour analyser les consignes, nous nous sommes inspirée, en grande partie des travaux de J-M Zakhartchouk (1995 ; 1996 ; 2004 ; 2006).

➤ Sur le plan phrastique

Contrairement aux consignes habituelles qui sont souvent introduites par un verbe, cette consigne a été introduite par le pronom interrogatif ‘*Qu’est-ce-que*’.

Cette interrogation pourrait être source de confusion pour l’élève, dans la mesure où elle risque de l’orienter vers une autre typologie textuelle qui est l’explication. En ce sens, J-M Zakhartchouk souligne que « *parfois une simple question technique peut en quelque sorte gâcher une consigne* » (1999 :39).

Autrement-dit, l’élève va définir le civisme, à partir du moment où le mot ‘expliquer’ est bien mentionné dans le texte de la consigne « *..... expliquez cette notion...* ». C’est la raison pour laquelle ce même auteur précise qu’ « *il faut faire réfléchir les élèves sur la surcharge sémantique de certains mots*» (1999 : 110). De plus, cette consigne prend à la fois deux formes grammaticales à savoir l’interrogation et l’utilisation de l’impératif.

➤ Verbe introducteur

Le concepteur du manuel a choisi le verbe mentaliste¹³¹ ‘expliquer’ qui suppose faire connaître quelque chose ou bien permettre le fonctionnement de quelque chose.

Selon les pédagogues et les didacticiens, l’explication est une réponse à la question ‘pourquoi’ et renvoie donc au rapport de causalité. Ceci-dit, elle est souvent multiforme, il convient donc de préciser le contexte. C’est pour cela qu’il :

«serait bon pourtant de réserver le verbe de consigne «expliquer» pour des tâches où il convient d’écrire un texte explicatif, même bref, où on remonte à la cause d’un phénomène , en précisant bien de quel point de vue l’on parle»(Zakhartchouk, 2001 :182).

Ces précisions mettent en avant l’importance du verbe introducteur utilisé lors des propositions et des énoncés des consignes aux élèves, et ce afin de donner du sens à

¹³¹Les verbes mentalistes ne sont pas suffisamment précis pour définir clairement ce que nous attendons de l’élève en fin de séquence. Ils font référence à une démarche mentale que nous ne pouvons évaluer. Autrement-dit, ils n’illustrent pas concrètement ce que l’apprenant doit faire, nous citons quelques exemples : faire, analyser, expliquer, résoudre, etc.

la consigne tant en ce qui concerne la compréhension de celle-ci que les apprentissages visés.

Il serait donc judicieux de remplacer ce verbe par un autre verbe répondant à l'objectif de la consigne qui est de produire un texte argumentatif. Dans notre cas, il s'agit d'expliquer à son interlocuteur une notion : celle du civisme dans le but de se comporter d'une manière civique. Autant le dire, le verbe introducteur est un élément très important pour la compréhension de la consigne car ce dernier représente le point de départ et le premier contact qui s'opère entre l'élève et la consigne, il entretient aussi des relations avec les autres éléments de cette dernière.

➤ **Choix des pronoms**

Le concepteur du manuel a choisi d'utiliser la deuxième personne du pluriel 'vous'. Ce choix se justifie par la volonté de s'inscrire dans la pédagogie de projet c'est-à-dire dans une pédagogie qui s'oriente vers une production concrète dans laquelle participe activement le groupe classe. Rappelons à ce titre, qu'une telle pédagogie construit la pensée individuelle dans une réalisation collective.

C'est la raison pour laquelle, l'emploi de la deuxième personne du pluriel 'vous' a été adopté dans toutes les consignes du manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire. Ainsi, aucune consigne d'écriture ne s'articule par rapport à la deuxième personne du singulier 'tu'.

De plus, le choix des consignes à forte implication comme le souligne J.-M. Zakhartchouk, peut être non seulement source de motivation pour l'apprenant mais ces consignes permettent aussi de distinguer l'énonciateur et le récepteur. Alors que l'emploi des pronoms indéfinis tendrait à rendre les consignes trop impersonnelles.

➤ **Temps et mode**

Le concepteur a utilisé l'impératif et l'indicatif futur. L'impératif est le mode qui convient le plus pour formuler une consigne puisqu'il permet de cibler la personne. De surcroît, c'est un mode direct par la notion d'ordre qu'il introduit. En effet,

« en terme de typologie textuelle, la consigne fait partie des textes injonctifs c'est-à-dire des textes qui expriment un ordre qui disent de faire » (Zakhartchouk, 1999 :18).

Ceci-dit, nous remarquons que le concepteur de cette consigne a fait appel à autre mode qui est l'indicatif futur. Or il est préférable, dans un même texte, comme celui de la phrase-consigne, il faut veiller à l'uniformité en employant le même mode partout.

Avec cette consigne qui inclut une instruction sous forme de critère de réussite.

« Vous adapterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de votre interlocuteur»

Il se peut que l'élève focalise toute son attention sur cette partie de la consigne, et néglige l'objectif poursuivi par cette dernière.

➤ **Longueur de la consigne**

Lorsque la consigne est longue, cela suppose de donner plus d'éléments à l'élève pour qu'il puisse réaliser sa tâche. A l'inverse, «la brièveté est souvent source de difficulté ; les consignes les plus courtes, donc les plus denses sont souvent les plus difficiles » (Zakhartchouk, 1999 : 35).

Cependant, dans la consigne ci-dessus, la longueur ne fournit pas d'éléments qui facilitent la tâche pour l'élève, elle comporte plusieurs consignes à la fois notamment les consignes-critères sous forme d'une injonction. En effet, comme le souligne J-M Zakhartchouk «elles se présentent parfois sous une forme injonctive, mais qui, en fait sont la décomposition du but à atteindre » (1999 : 32). En d'autres termes, les consignes-critères décomposent le travail final en proposant une description détaillée de ce dernier. Ces critères vont servir par la suite de critères d'évaluation pour l'enseignant.

➤ Vocabulaire de la consigne¹³²

Le concepteur a choisi des termes simples accessibles pour la majorité des élèves. Ce sont des mots que l'élève a dû rencontrer au cours du projet comme par exemple : '*convaincre*' que l'on retrouve dans la première séquence du projet et que l'enseignant devrait aborder tout au long du projet.

Néanmoins les expressions 'registre de langue' et 'niveau culturel' pourraient être source de confusion pour certains élèves, se focalisant ainsi sur la recherche de leurs significations, ils peuvent outrepasser l'objectif central de la consigne.

Dans ce même ordre d'idées, Mettoudi & Yaïche (1996) soulignent que : *«certaines consignes sont si complexes ou si larges que leur seule compréhension accapare l'enfant»* (ibid., p. 32).

➤ Consigne simple /complexe¹³³

Cette consigne est complexe car elle comprend plusieurs tâches à la fois. Assurément, *« une consigne peut être complexe parce qu'elle contient dans une seule phrase plusieurs consignes qui pourront se chevaucher, l'enfant risque de ne les traiter qu'en partie »* (Mettoudi & Yaïche, 1996 : 32). En effet, l'élève doit non seulement se rendre compte qu'il ne s'agit pas de définir la notion de civisme dans le but de l'expliquer mais de convaincre son interlocuteur d'adopter ce genre de comportement mais en même temps d'adopter ses exemples et son registre de langue au niveau culturel de son interlocuteur .

Cette complexité pourrait être source de confusion puisqu'elles impliquent plusieurs tâches. Bien entendu,

«tout dépend de ce qui a été fait en amont, de la volonté du professeur de faire s'approprier divers outils didactiques par la mise à l'épreuve d'une tâche d'écriture » (Zakhartchouk, 1999 : 36).

¹³² Cf., partie 1 chapitre 1 (I.1.6.2).

¹³³ Cf., partie 1 chapitre 1 (I.1.3.1.3).

➤ Simulation

La situation de communication proposée dans la consigne est en relation directe avec l'entourage de l'élève puisque le récepteur pourrait être réel. Dans la consigne ci-dessus, il s'agit d'un voisin (un adolescent de votre quartier).

D'une manière générale, les critères d'ambiguïté qu'on a pu relever suite à l'analyse de la consigne d'écriture mentionnée ci-dessus, sont les suivants :

✓ Les signes d'ambiguïté

- ✓ La phrase-consigne est introduite par '*qu'est-ce que*' qui sous-entend l'explication et qui peut orienter l'élève vers une autre typologie textuelle. De plus le type de texte n'est pas annoncé clairement dans la consigne.
- ✓ Le choix du verbe introducteur 'expliquer' peut induire en erreur l'élève du moment que c'est un verbe mentaliste qui ne renvoie pas à un comportement observable. Il fallait choisir un verbe d'action par exemple produire, rédiger ou écrire.
- ✓ La consigne est complexe car elle exige plusieurs tâches à la fois, à savoir expliquer la notion de civisme, convaincre son interlocuteur d'adopter un comportement adéquat et adopter le registre de langue à l'âge et au niveau culturel du destinataire, ce qui rend la tâche ardue pour l'élève.
- ✓ Complexité du lexique utilisé : certains mots peuvent être source de confusion pour l'élève comme 'registre de langue'.
- ✓ L'emploi de deux modes à la fois, à savoir l'impératif et l'indicatif alors qu'il faudrait veiller à l'uniformité de la phrase-consigne en employant un seul mode.

Les résultats du pré-test ont dévoilé une 'mauvaise production écrite' ; de nombreuses copies hors sujet, mauvais choix du type de textes, etc. C'est à partir de ce pré-test que nous avons pu repérer les difficultés inhérentes à la compréhension de cette consigne. Afin d'en comprendre la raison, l'enseignante a donc eu un entretien avec les élèves afin de savoir à quel genre de difficultés ils se sont heurtés. La raison principale fut l'incompréhension de la consigne.

En vue de remédier aux difficultés détectées lors du pré-test et qui sont inhérentes à la compréhension de la consigne d'écriture, l'enseignante a demandé aux élèves de reformuler la consigne d'écriture de départ ¹³⁴ en les répartissant en groupe et en relevant les critères d'ambiguïté qui leurs ont posé problème lors du pré-test, à partir des difficultés relevant de la compréhension de la consigne et qui sont récurrentes dans les copies des élèves.

Nous avons préalablement analysé la consigne avant que les élèves ne la reformulent pour identifier les critères de clarté et d'ambiguïté. Ainsi, en nous basant sur cette analyse et les différentes reformulations proposées par les élèves nous nous sommes mis d'accord avec l'enseignante sur la reformulation suivante :

II.1.5.2.9.2-Consigne du manuel scolaire après reformulation

« Respecter les autres, respecter les valeurs de la société dans laquelle on vit sont les bases du civisme ». En une quinzaine de lignes, rédigez un texte dans lequel vous allez convaincre un adolescent de votre quartier d'adopter, un comportement respectueux des valeurs sociales »

Utilisez des articulateurs pour introduire vos arguments.

Nous proposons ci-dessous les différentes modifications opérées à cette fin :

¹³⁴ La consigne du manuel scolaire avant reformulation.

Consigne de départ :

Qu'est-ce que le civisme ?

Dans un texte d'une quinzaine de lignes, **expliquez** cette notion à un adolescent de votre quartier pour le convaincre d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. *.Vous adapterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de votre interlocuteur.*

Consigne reformulée :

« Respecter les autres, respecter les valeurs sociales dans la société dans laquelle nous vivons sont les bases du civisme ».

En une quinzaine de lignes, **rédigez** un texte dans lequel vous allez convaincre un adolescent de votre quartier d'adopter un comportement respectueux de ces valeurs sociales. *Utilisez des articulateurs pour introduire vos arguments.*

En somme, l'ensemble des modifications¹³⁵ opérées, qui figurent en gras, se résument à :

✓ **Les signes de clarté**

-La question « *Qu'est-ce que le civisme ?* » a été supprimé et remplacé par une situation d'intégration :

«Respecter les autres, respecter les valeurs sociales dans la société dans laquelle nous vivons sont les bases du civisme».

-Le verbe introducteur de la consigne «*expliquer*» a été remplacé non pas par un verbe mentaliste mais par un verbe d'action «*rédiger*».

-Changement du critère de réussite¹³⁶ proposé par le concepteur du manuel scolaire

«Vous adapterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de votre interlocuteur »

¹³⁵ Pour toutes ces modifications, nous nous sommes inspirée de Zakhartchouk.

¹³⁶ Cf. partie I, chapitre1(I.1.4.4).

Par le critère suivant :

«Utilisez des articulateurs pour introduire vos arguments».

-Utilisation d'un seul mode «l'impératif présent» au lieu de «l'indicatif futur et l'impératif présent».

Par la suite, l'enseignante a demandé aux élèves de réécrire leurs textes répondant à la consigne reformulée citée ci-dessus. Afin de mieux la visualiser, nous présentons, ci-après sous forme de tableau, notre démarche suivie :

Hypothèses	Outils d'analyse	Objectifs
1-L'ambiguïté de la consigne d'écriture pourrait avoir des incidences sur sa compréhension et la réalisation de la tâche qui en découle	Productions écrites recueillies avant le recours à la reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture	-Identifier les difficultés inhérentes à la compréhension de la consigne d'écriture -Montrer les incidences de l'incompréhension de la consigne sur la tâche à réaliser
2-Le recours à la reformulation et la grille de lecture de la consigne d'écriture faciliterait la compréhension de cette dernière et la réalisation de la tâche d'écriture	Productions écrites recueillies après le recours à la reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture	- Montrer l'impact de ce dispositif sur la compréhension de la consigne et la tâche qui en découle. -Vérifier s'il existe un lien entre la compréhension de la consigne et le degré de réussite de la tâche d'écriture

Tableau n° 6 : Démarche d'analyse du corpus recueilli à partir de l'expérimentation

II.1.5.2.10- Choix du type d'évaluation

Le type d'évaluation que nous avons choisi est l'évaluation formative. Ce choix est justifié par le fait, que notre objectif n'est pas de juger les rédactions des apprenants, en leur attribuant des notes, mais de vérifier si l'apprenant va comprendre la consigne et de voir si cette compréhension va lui permettre de réaliser la tâche d'écriture.

Les questions que nous avons d'ailleurs proposées dans la grille de lecture/compréhension de la consigne¹³⁷ sont intimement liées à la compréhension de cette dernière et aux caractéristiques du texte argumentatif. Nous nous intéressons beaucoup plus à l'aspect formel du texte. Rappelons également que l'évaluation des copies ne vise pas celle des compétences disciplinaires mais au contraire à effectuer une analyse d'un point de vue méthodologique :

-Vérifier l'impact de la reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture sur la compréhension de cette dernière et la tâche d'écriture qui en découle.

-Vérifier s'il existe un lien entre la compréhension de la consigne d'écriture et le degré de réussite de la tâche d'écriture.

¹³⁷ cf. annexe 02.

Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons décrit le contexte de notre étude ainsi que les circonstances et les conditions dans lesquelles nous avons recueilli notre corpus. Elle englobe la description du lieu et du temps du recueil des données, la population concernée et le déroulement du recueil des données.

Nous avons conclu ce chapitre par la présentation de la démarche d'analyse que nous allons développer dans le chapitre suivant dans lequel nous allons procéder à l'analyse quantitative et qualitative des données recueillies. Nous ferons, par la suite, un croisement entre les résultats obtenus.

Sachant que la consigne a le rôle de transmettre la tâche à accomplir, comment créer, à travers la consigne les meilleures conditions d'entrée dans la tâche pédagogique afin que l'élève ne fasse pas de « hors sujet ».

CHAPITRE 4

La consigne en pratique

Introduction

Ayant déjà décrit dans le chapitre précédent le protocole expérimental qui nous a permis de recueillir notre corpus en passant par les différents points qui le concerne à savoir : le lieu de l'observation, la population expérimentée, la démarche d'analyse, etc., nous proposons, dans ce chapitre, l'analyse et l'interprétation des données recueillies à partir du questionnaire et de l'expérimentation.

Cela tout en poursuivant les objectifs que nous nous sommes préalablement fixés à savoir :

- ✓ Nous renseigner sur les différentes conceptions que ce font les enseignants de la consigne scolaire, sur le plan théorique mais aussi pratique.
- ✓ Faire appel à la contribution des enseignants va nous révéler et expliquer la réalité de ce qui se passe réellement sur le terrain quant à la formulation des consignes, leurs compréhensions, les difficultés rencontrées lors de leurs passations et les solutions possibles pour y remédier.
- ✓ Evaluer les productions écrites réalisées par les élèves lors du pré-test ¹³⁸ durant lequel, nous avons demandé aux élèves de rédiger des productions ¹³⁹ à partir d'une consigne qui présente des critères d'ambiguïté ¹⁴⁰. Ceci nous a permis d'identifier les difficultés inhérentes à la compréhension d'une consigne d'écriture à travers la réalisation d'une tâche d'écriture avant le recours à la reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne. Ce premier test va constituer, par la suite, un repère pour vérifier si notre dispositif de remédiation à apporter un changement ou pas.

¹³⁸ cf. Partie II, chapitre 2 (II.2.2.2.1).

¹³⁹ Cf. annexe 05.

¹⁴⁰ Cf. Partie II, chapitre 1(II.1.5. 2.9.1).

- ✓ Evaluer la qualité des écrits¹⁴¹ de la classe après le recours à la reformulation et la grille de lecture compréhension de la consigne pour vérifier l'impact de ces derniers sur la compréhension et la tâche d'écriture qui en découle.

- ✓ Faire un croisement entre les résultats obtenus suite à la pré-enquête¹⁴² et l'enquête proprement dite¹⁴³.

¹⁴¹ Cf. annexe 07.

¹⁴² cf. partie II, chapitre 2 (II.2.2.2.1).

¹⁴³ Il s'agit de l'expérimentation. Cf. partie II, chapitre 2 (II.2.2.2.2).

II.2.1- Résultats de la pré-enquête : le questionnaire¹⁴⁴ à l'attention des enseignants

Une fois le dépouillement des données recueillies, nous les avons analysées et commentées.

Soulignons tout de même que l'analyse du questionnaire nous a fournis des informations sur le sujet de notre recherche. Nous avons considéré cette première investigation comme pré-enquête que nous analysons à présent.

II.2.1.1-Première partie du questionnaire : le profil des enseignants enquêtés

La première partie du questionnaire est consacrée à quelques renseignements sur le profil de notre public enquêté à savoir le genre, l'âge, la formation.

II.2.1.1.1- Le sexe

	Le nombre	Le pourcentage
Masculin	7	35%
Féminin	13	65%

Tableau n°7 : Nombre des participants selon le genre

Remarque :

Le tableau ci-dessus indique que notre échantillon représentatif est composé de 7 enseignants et 13 enseignantes, c'est-à-dire un pourcentage masculin de 35% de l'ensemble du corps enseignant de la wilaya de Souk-Ahras et un pourcentage féminin de 65%.

Commentaire :

À la lecture de ce tableau, il ressort que nous avons affaire à un échantillon mixte, avec prédominance de la gent féminine¹⁴⁵. Ces résultats sous-entendent que les

¹⁴⁴ Cf. annexe0 4.

¹⁴⁵ Cf. ROGERS Rebecca (2006) : « les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire construire » in *Ela. Etude de linguistique appliquée*, n°142, p.p135-149.

femmes aiment les langues plus que les hommes, elles préfèrent l'enseignement des langues plus que ces derniers¹⁴⁶.

Ce constat traduit aussi une réalité algérienne, où l'enseignement des langues étrangères, celui du français en particulier est majoritairement dominé par les femmes.

II.2.1.1.2- L'âge

Tranche d'âge	Le nombre	Le pourcentage
De 20 à 30ans	6	30%
De 30 à 40 ans	9	45%
Plus de 40 ans	5	25%

Tableau 8: Nombre des participants selon la tranche d'âge

Remarque :

Suite à la lecture du tableau, nous remarquons que 45% de nos enquêtés font partie de la tranche d'âge (de 30 à 40 ans) suivi de celle (de 20 à 30 ans) avec un pourcentage de 30% et enfin les 25% restant sont âgés de plus de 40 ans.

Commentaire

Les pourcentages obtenus indiquent que nous avons affaire à une population plus au moins expérimentés.

¹⁴⁶ En effet, une étude effectuée par ROGERS Rebecca (2006) affirme qu'actuellement, les langues vivantes sont la discipline la plus féminisée dans le domaine éducatif. Un courant particulièrement présent aux États-Unis tend à expliquer la présence majoritaire des hommes dans les sciences et des femmes dans les lettres et les langues.

II.2.1.1.3- La formation

Le niveau d'étude	Le nombre	Le pourcentage
BAC +	2	10%
LICENCE	8	40%
Master	4	20%
Magister	6	30%

Tableau n° 9 : Répartition des participants selon leur niveau d'étude**Remarque :**

Nous remarquons que les enquêtés titulaires d'une licence représentent la majorité avec un pourcentage de 40%, suivi de ceux qui sont titulaires d'un magister, avec un pourcentage de 30% et ceux d'un master avec un pourcentage de 20%. Les 10% ont un bac + 3 ou 5 ans.

Commentaire

La majorité de nos enquêtés titulaires d'une licence ou d'un magister font partie de la tranche d'âge comprise entre 30 et 40 ans, voire plus. Ils ont, de ce fait, beaucoup plus d'expérience dans ce domaine.

II.2.1.2-Deuxième partie : Les questions

Dans cette seconde partie du questionnaire, nous présentons les résultats obtenus suite aux différentes questions posées à nos enquêtes ainsi que notre interprétation de ces résultats.

II.2.1.2.1-Question n° 1 :

D'après vous, qu'est-ce qu'une consigne ?

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Une tâche	3	15%
Un ordre, une instruction	11	55%
Une aide, une orientation	3	15%
Un ensemble de questions	3	15%

Tableau n°10 : Qu'est-ce qu'une consigne ?

Les réponses à cette question ouverte nous montre que :

- ✓ 55% des enquêtés définissent la consigne comme étant une instruction ou bien un ordre.
- ✓ 15% des enseignants interrogés la considèrent comme une tâche à accomplir.
- ✓ 15% des enseignants affirment que c'est une aide ou une orientation.
- ✓ Pour les 15% restant, la consigne est un ensemble de questions.

Cette question est ouverte mais elle a donné le résultat à quatre réponses, ainsi plus de la moitié des enseignants ayant plus de 30 ans, voire 40 ans, s'accordent pour définir la consigne comme une instruction ou bien un ordre. Nous pensons que les enseignants (surtout ceux ayant dépassé la quarantaine) tirent cette conception de la pédagogie traditionnelle où l'enseignant était le maître détenteur d'un savoir dispensé à l'élève qui devait exécuter les instructions du maître.

De plus, se limiter à la définir comme étant un simple ordre ou une instruction est une représentation où l'intention reste imprécise ce qui donne lieu à des formules passe-

partout dans la mesure où la majorité des enseignants n'ont pas déterminé les conditions de réalisation de la tâche donnée.

Pour le reste des réponses, les avis sont partagés : ainsi 15% (soit 03 enseignants) définissent la consigne comme une tâche ; s'il l'on se réfère à cette conception, cela suppose que l'apprenant est en face de deux obstacles à savoir la consigne proprement dite et le travail à réaliser. Ceci dit, nous devons rappeler que les difficultés ne doivent pas être relatives à la consigne mais à l'exécution du travail. Nous pensons que nos enquêtés font référence à la compréhension de la consigne qui peut constituer une tâche de plus pour l'apprenant dans le cas où la consigne est incompréhensible par exemple.

Toutefois, trois enseignants (15%) titulaires d'une licence ou d'un master la considèrent plutôt comme une aide ou une orientation. Selon eux, elle doit guider et orienter l'apprenant lors de la réalisation de la tâche. Cela suppose une volonté de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage, ainsi le rôle de l'enseignant serait de fournir des orientations afin que l'apprenant puisse réaliser le travail demandé.

Les 15% restants affirment que la consigne est un ensemble de questions. Ces trois enseignants font parties de la tranche d'âge comprise entre 20 et 30 ans, c'est-à-dire jeune débutant ou n'ayant pas encore assez d'expérience. Nous présumons que c'est la source de cette confusion entre 'consigne' et 'question'. A ce sujet, ABERNOT (1996) souligne le fait qu' :

«Elle (la question) appelle théoriquement une réponse attendue. Par exemple : « Quel est l'auteur de tel ouvrage, ou quel est le résultat de cette opération ? » Mais elle peut aussi consister en une consigne telle que : « Recopier telle figure, tourner telle phrase à la forme passive ? L'ouverture et le niveau taxonomique différent selon qu'il s'agit de reproduire (savoirs) ou d'appliquer une règle (savoir-faire) » (ibid., p. 24).

Ces deux outils traditionnels s'ajustent en correspondance avec certaines capacités cognitives, ils portent sur des comportements observables d'ordre conceptuel ou procédural. L'apprenant justifie ce qu'il est capable de réaliser. C'est pourquoi, dans un cadre taxonomique, les consignes mettent l'accent, en particulier, sur les productions. Ajoutons que la question se présente, comme il est indiqué dans la citation

ci-dessus, sous une forme interrogative qui vise à obtenir un renseignement précis tandis que la consigne est une phrase qui vise à nous faire exécuter un travail.

II.2.1.2.2-Question° 2 :

En production écrite, utilisez-vous uniquement :

Les consignes du manuel

Vos propres consignes

Les deux

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Consignes du manuel scolaire	0	0%
Consignes conçues par l'enseignant	4	20%
Les deux	16	80%

Tableau n°11: Choix des consignes d'écriture

À la lecture du tableau, nous pouvons remarquer qu'aucun de nos enquêtés utilisent uniquement les consignes du manuel scolaire. Par contre, la majorité des enseignants (soit 80%) se réfèrent à la consigne du manuel mais élaborent aussi leurs propres consignes. Seuls 4 enseignants (avec un pourcentage de 20%) préfèrent formuler leurs propres consignes reléguant complètement celles du manuel.

Aucun enseignant n'utilise exclusivement les consignes du manuel. Cela sous-entend que les enseignants ne se limitent pas aux consignes contenues dans le manuel scolaire. Autrement-dit, l'enseignant se contente de ce dernier dans le cas où il ne dispose d'aucun autre outil pédagogique. Dans le cas contraire, il serait obligé de choisir ses consignes d'écriture du manuel scolaire du moment qu'il n'a pas d'autres alternatives. C'est d'ailleurs le cas de la majorité des enseignants

Soulignons que dans les documents officiels¹⁴⁷, il est attesté qu'il n'est pas obligatoire de se limiter seulement à ce qui est proposé dans le manuel, ce dernier n'est qu'un outil parmi tant d'autres. Bien au contraire, l'enseignant a la possibilité d'élaborer ses propres consignes à condition qu'elles répondent à l'intérêt de la tâche et l'objectif assigné dans le programme officiel.

Quatre enseignants (soit 20%) choisissent d'utiliser leurs propres consignes ils justifient leur choix par les motivations suivantes :

1-« *Je trouve que les consignes du manuel ne sont pas adaptés au niveau réel de nos élèves... elles sont imprécises* »

2-« *Les manuels dans le secondaire ne sont pas adaptés...vu le niveau faible des élèves...ils trouvent déjà des difficultés à lire....ce qui amène les élèves à ne pas comprendre la consigne* »

3-« *Les consignes du manuel ne s'adaptent pas au niveau des élèves donc je préfère proposer mes propres consignes* »

4-« *Les consignes du manuel sont souvent ambiguës et manque de précision* ».

En somme, trois enseignants sur vingt (soit 75%) pensent que les consignes du manuel ne sont pas adaptées au niveau réel des apprenants sans pour autant donner plus d'explication sur leurs jugements. Un enseignant (soit 25%) rajoute que les consignes du manuel sont imprécises et ambiguës. Cela sous-entend qu'elles ne répondent pas aux besoins et attentes de ses apprenants et qu'elles constituent un obstacle à la réalisation de la tâche. Par conséquent, nous pouvons nous poser la question de savoir si les enseignants qui font leurs propres consignes ont une meilleure réussite.

A partir de ces témoignages, nous déduisons que ces enseignants font appel à d'autres outils pédagogiques à la place du manuel ou bien élaborent eux-mêmes leurs propres consignes. Ce dont nous sommes certains, les quatre enquêtés portent un jugement de valeur dépréciatif sur les consignes du manuel scolaire.

¹⁴⁷ Les inspecteurs de l'éducation insistent d'ailleurs sur le fait qu'il faudrait varier les supports et faire des recherches quant au choix des textes à exploiter en classe, car le manuel est une source parmi tant d'autres.

Il est vrai que le fait de mettre à la disposition des apprenants une somme importante et variée de consignes, issues de différentes sources, peut les aider à se familiariser avec les différentes formulations de consignes, et par là leur faciliter leur compréhension.

Ceci nous conduit d'ailleurs, au principe d'autonomie qui ne cesse de se faire valoir et qui gagne de la place dans les pratiques nouvelles en classe de langue étrangère.

De plus, l'enseignant a pour mission de faire la médiation entre le savoir savant et l'apprenant, son devoir est donc de simplifier l'apprentissage de la langue étrangère pour l'élève. C'est aussi un chercheur qui doit effectuer des investigations en vue de simplifier la tâche pour ses apprenants et atteindre les objectifs poursuivis par l'enseignement/apprentissage du FLE.

Quant aux 16 enseignants restants (soit 80%), qui représentent la majorité de ceux qui élaborent leurs propres consignes sans pour autant négliger celles qui sont proposées par les concepteurs du manuel scolaire. Ce dernier demeure donc un outil pédagogique omniprésent dans la vie scolaire de l'apprenant.

Ainsi, il en ressort qu'un enseignant sur les 16 enquêtés n'a pas précisé les raisons de ce choix. Quinze enseignants (soit 93,75%) ont justifié ce choix pour diverses raisons dont nous citons ici les plus pertinentes :

1-« Les consignes du manuel nous guident, nos propres consignes ajoutent un plus à l'élève »

2-« Les consignes du professeur complètent celles du livre et apportent plus de précision »

3-«Pour apporter un plus aux consignes et directives du ministère»

4-« Ils se trouvent que les consignes proposées sont insuffisantes pour atteindre les objectifs d'où la nécessité d'en rajouter »

5-« Les consignes du manuel sont parfois difficiles par rapport au niveau réel des élèves alors soit je les reformule ou bien je propose mes propres consignes ».

08 enseignants sur 15 (soit 53%) justifient ce choix par le fait que les consignes du manuel sont ambiguës, non adaptés au niveau des apprenants ou difficiles à comprendre. Ils font référence à la complexité du lexique ou au fait qu'elles ne sont pas une source de motivation pour l'apprenant d'où la nécessité de recourir à des consignes individuelles formulées par l'enseignant.

Tandis que 7 enseignants (soit 46%) soutiennent l'idée selon laquelle il faut se référer aux consignes du manuel tout en veillant à les simplifier, à les adapter voire les reformuler si nécessaire. La consigne reformulée permet donc d'étayer, d'éclaircir celle proposée dans le manuel.

L'utilisation jumelée des consignes élaborées et celles proposées dans le manuel revient au fait qu'elles se donnent comme mission de répondre aux objectifs poursuivis. Elles sont indispensables et permettent de rendre l'enseignement/apprentissage plus explicite ; autrement dit, elle facilite l'apprentissage pour l'élève.

En somme, nous disons que le recours aux consignes élaborées par l'enseignant vient au second plan comme deuxième alternative au moment où les enseignants estiment que celles du manuel présentent des difficultés. Elles ne permettent pas de poursuivre les apprentissages ou ne facilite pas la tâche pour l'apprenant.

Comme nous l'avons souligné plus haut, la consigne est censée être une aide et non pas un obstacle pour l'élève, dans la mesure où l'enseignant doit jouer, dans les nouvelles pratiques, le rôle d'un facilitateur des savoirs.

Par conséquent, les témoignages de nos enquêtés attestent la relation de complémentarité qui coexiste entre les consignes proposées par les concepteurs du manuel scolaire et celles élaborées par l'enseignant.

II.2.1.2.3-Question n°3 :

Vous recourez aux consignes d'écriture proposées dans le manuel scolaire, les modifiez-vous ?

-Oui

-Non

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	18	90%
Non	2	10%

Tableau n° 12: Recours à la modification des consignes du manuel

Comme nous pouvons le remarquer, la majorité des enseignants (soit 90%) recourent à la modification des consignes d'écriture proposées par les concepteurs du manuel scolaire. Seuls deux enseignants (soit 10%), préfèrent utiliser les consignes du manuel sans les modifier.

Deux enseignants parmi les enquêtés affirment qu'ils utilisent les consignes d'écriture telles qu'elles sont présentés par les concepteurs sans recourir à la modification. Ils se limitent au manuel scolaire sans pour autant apporter des modifications aux consignes, dans la mesure où ils dépendent de cet outil pédagogique. Cela est dû principalement au fait qu'ils sont encore débutants titulaire d'un master ou d'une licence. Le manuel scolaire représente leur référentiel de travail en classe, l'unique intermédiaire entre eux et l'apprenant.

Tandis que le reste des enseignants (soit 90%), optent pour la modification des consignes d'écriture proposées par les concepteurs du manuel scolaire. Ces enseignants ne présentent jamais les consignes telles qu'elles sont conçues dans ce dernier.

On peut déduire que la majorité de nos enquêtés modifie peu ou prou préalablement les consignes du manuel avant de les soumettre aux apprenants. Ces enseignants estiment qu'il ne faut pas reléguer au second plan ou négliger les consignes des concepteurs du manuel. Toutefois, ils refusent de les suivre à la lettre. L'objectif étant de rendre la compréhension plus facile c'est-à-dire rendre la tâche moins difficile ; la consigne est censé aider l'apprenant à réaliser la tâche est non pas le contraire. Ces enseignants choisissent d'effectuer un travail personnel sur la formulation de la consigne.

Certes, nous avons choisi de poser une question fermée, sans pour autant demander aux enquêtés de justifier leur choix de réponse. Mais dans la question qui va suivre, nous allons préciser le type de modification qu'opèrent ces enseignants en recourant aux consignes du manuel scolaire.

II.2.1.2.4-Question n°4 :

Si vous recourez à la modification de la consigne pour quel genre d'opération optez-vous ?

- Remplacer par des mots
- Changer le contenu
- Rajouter des précisions

Autres :

Type de modification	Le nombre	Le pourcentage
Remplacer par des mots	11	55%
Changer le contenu	4	20%
Rajouter des précisions	17	85%
Autres	13	65%

Tableau n° 13 : Type de modification

Nous rappelons que l'enquêté a la possibilité de choisir plus d'une proposition ou bien suggérer d'autres types de modification.

Dans ce cas-là, la majorité des enseignants (soit 85%) rajoutent des précisions aux consignes du manuel scolaire. Onze enseignants ont opté pour la première proposition « *remplacer par des mots* ». Seulement 04 enseignants (soit 20%) ont choisi de changer le contenu de la phrase-consigne. Treize enseignants ont proposé d'autres types de modification.

Quatre enseignants seulement (soit 20%) des enquêtés optent pour le changement de la phrase-consigne¹⁴⁸. Cette dernière contient des indicateurs que l'apprenant doit repérer et identifier pour réaliser la tâche. Ces indicateurs devraient les

¹⁴⁸ La phrase-consigne est un ensemble d'éléments linguistiques représentatifs par des mots qui sont classés suivant un ordre précis.

aider à déterminer le type du texte qu'ils vont choisir pour la rédaction mais aussi les éléments de langue, les aspects linguistiques (le lexique, le temps à utiliser, etc.) convenables à leur texte.

C'est la raison pour laquelle, il semble judicieux pour ces enseignants de faire appel à d'autres termes qui seraient plus adaptés à leurs apprenants. En somme, le changement du contenu s'opère selon la complexité de la consigne, le niveau des élèves et surtout le but poursuivi par la tâche.

Notons que la majorité des enseignants (soit 85%) des enquêtés ont opté pour l'ajout de précision. Il faut rappeler que la consigne doit mettre en évidence certains critères tels que : le quoi faire ? Comment ? Pourquoi ? Quel intérêt ? Ainsi 17 enseignants sur 20 pensent que les consignes du manuel scolaire sont imprécises et qu'il faut apporter des précisions, des ajouts qui peuvent être d'ordre linguistique ou sémantique dans le but de rendre la compréhension plus facile aux apprenants. En ce sens, plus la consigne est précise, plus les chances de réussite sont plus grandes.

Tandis que 11 enseignants (soit 55%) optent pour le remplacement des mots par d'autres, autrement-dit, ils envisagent la substitution des termes de la phrase-consigne proposé dans le manuel par d'autres termes choisis par l'enseignant. Cette catégorie estime qu'il est nécessaire d'opter pour ce type de modification car cela permet d'enrichir le bagage lexical de l'apprenant mais aussi le familiariser avec des termes nouveaux. Cette opération de substitution donne l'occasion à l'apprenant de découvrir un champ lexical plus large, qui ne se limite pas à ce qui proposé dans le manuel.

L'accès au sens s'avère parfois difficile mais l'intervention de l'enseignant et même de quelques éléments facilitent la compréhension, et au fur et à mesure l'apprenant arrive à les mémoriser.

Treize enseignants sur vingt (soit 65%) ont choisi d'étayer leur choix, en expliquant davantage le type de modification ou bien en proposant d'autres alternatives auquel ils ont l'habitude de recourir dans leurs pratiques en classe.

En tentant d'analyser les propos de nos enquêtés, il nous a semblé qu'au-delà de la volonté d'aider et de simplifier la tâche pour l'apprenant, ils cherchent à se libérer,

autrement dit, à se détacher du manuel scolaire c'est-à-dire qu'ils veulent prendre de la distance par rapport à ce dernier, tout en respectant le programme officiel.

Ainsi, la majorité de nos enquêtés (soit 54%) ont opté pour la reformulation de la consigne-phrased, voici leurs propos :

1-« *Je dois reformuler, je le fais très souvent* » ;

2-« *Reformuler en utilisant et des mots et des phrases plus simples* » ;

3-« *On doit reformuler pour faciliter la compréhension* » ;

4-« *Je reformule surtout si les mots sont difficiles* » ;

5-« *Je pense que la reformulation aide l'élève à mieux comprendre ce qu'on lui demande de faire* ».

Reformuler la consigne-phrased sous-entend des modifications sur le plan syntaxique et lexical tout en préservant l'aspect sémantique. Selon les propos des enseignants, le recours à la reformulation s'avère être une étape indispensable voire obligatoire. C'est la raison pour laquelle, ils ont choisi de s'impliquer dans l'interprétation de la consigne afin de la rendre plus compréhensible : ils remplacent des mots difficiles par d'autres qui sont faciles et peuvent même aller jusqu'à modifier la constitution phrased de la consigne si besoin. En somme, ces enseignants ont choisi la métacognition comme moyen de facilitation de la compréhension.

Tandis que 30,76 % de nos enquêtés ont opté pour la substitution en précisant la classe grammaticale du mot où va s'opérer la permutation (la substitution). Voici quelques témoignages de nos enquêtés :

1-« *Je trouve que travailler sans manuel permet plus de souplesse dans l'apprentissage en s'adaptant mieux au rythme et besoin des élèves. Par exemple, utiliser un verbe nouveau surtout le verbe introducteur* » ;

2-« *Se rabaisser au niveau chaque groupe d'élèves, changer le verbe par un verbe familier, le verbe introducteur comme son nom l'indique peut bloquer l'élève devant la consigne* » ;

3-« Je change le verbe introducteur, je le remplace par un verbe familier à mes élèves pour faciliter la compréhension » ;

4-« L'élève peut rencontrer des difficultés devant le verbe introducteur donc je préfère le changer avec un verbe habituel ».

Par conséquent, remplacer le verbe introducteur par un verbe nouveau, qui peut être méconnu par tous les apprenants, permet d'enrichir leur vocabulaire par une panoplie de verbes qui font appel à la même action. Dans le cas contraire, cela laisse entendre que l'enseignant insiste sur le fait de maintenir un fil de compréhension mutuelle avec ses apprenants. Du moment que le verbe permuté leur est familier, faisant ainsi partie de leur bagage lexical déjà acquis et répertorié, l'enseignant ne trouvera pas de difficultés à expliquer la tâche à réaliser. L'aspect répétitif facilitera la compréhension dans la mesure où les moyens sont connus.

De plus, l'un de nos enquêtés ajoute :

« ...le verbe introducteur comme son nom l'indique peut bloquer l'élève... »

Effectivement, ce verbe serait généralement le premier terme que rencontre l'apprenant en lisant la consigne. Le verbe introducteur est le point de départ, le premier contact qui s'opère entre l'apprenant et la consigne. En ce sens, il permet de clarifier la tâche à réaliser dans la mesure où il entretient des relations avec les autres éléments de la phrase-consigne.

Seulement deux enseignants sur treize enseignants (soit 15,38%), proposent d'ajouter des critères de réussite :

1-« Rajouter des critères de réussite en relation avec le type du texte » ;

2-« Je donne des indicateurs (temps employé, pronom à utiliser, etc. ».

Notons que doter les consignes de critères de réussite jouent un double rôle : non seulement, cela pourrait permettre de baliser la tâche et d'orienter l'apprenant quant au type de texte à produire, puisqu'ils sont en relation avec les caractéristiques du texte, mais aussi servir de critères d'évaluation pour l'enseignant.

Il est plus rentable, sur le plan pédagogique, de faire intervenir ces indicateurs à tout moment du processus d'évaluation et à chaque fois que l'enseignant les juge nécessaires. Ainsi, en fournissant aux apprenants certains repères qui souvent sont implicites, l'enseignant les oriente vers les productions attendues.

Nous rappelons que notre public-apprenants¹⁴⁹ est appelé à passer l'épreuve du baccalauréat. Par conséquent, il va être confronté à des consignes dépourvu de toute mention de critères de réussite. Ceci suscite en nous divers questionnements : faut-il faire part de ces critères aux élèves ou bien les ignorer et laisser à ces derniers le soin de les employer sans pour autant les mentionner dans la consigne d'écriture ? Ce dont nous sommes certains, c'est que les avis divergent.

II.2.1.2.5-Question n°5 :

Compte-tenu du niveau de vos élèves, qu'est-ce qui vous paraît difficile dans les consignes d'écriture proposées dans le manuel scolaire ?

- Le lexique difficile
- La formulation ambiguë
- le manque de précision
- Autres :

Difficultés	Nombre	Pourcentage
Lexique difficile	13	65%
Formulation ambiguë	12	60%
Manque de précision	13	65%

Tableau n° 14 : Difficultés inhérentes aux consignes proposées dans le manuel

¹⁴⁹ Notre échantillon représentatif pour l'expérimentation, rappelons-le, est constitué d'élèves de troisième année secondaire.

Les résultats que nous avons recueillis, à l'issue de cette question, montrent que les points de vue sont plus au moins partagés.

Ainsi, nous remarquons que la majorité des enseignants (soit 65%) pensent que le lexique des consignes proposées par les concepteurs est difficile et qu'elles manquent aussi de précision. Tandis que 60% pensent que la difficulté est due à la formulation ambiguë des phrases-consignes.

65% de nos enquêtés estiment que ces difficultés résident dans la complexité du lexique. En ce sens, au cours de la lecture de la phrase-consigne, le lexique pose problème et constitue désormais pour l'apprenant un obstacle à franchir. Il fait donc abstraction à l'objectif attendu. Un mot que l'apprenant découvre pour la première fois, qu'il n'a pas eu l'occasion d'employer auparavant, confondu ou bien incompris, peut lui rendre la tâche plus difficile. L'un de nos enquêtés a cité d'ailleurs dans la question précédente l'exemple du verbe introducteur incompris par l'apprenant.

65% de nos enquêtés pensent que la difficulté est également due au manque de précision, cela est souvent lié à la clarté de la consigne. Etant donné que l'enseignant est connaisseur du niveau de ses élèves, il pense qu'il est de son devoir d'apporter des précisions. Ces dernières peuvent être en rapport avec les aspects syntaxiques et morphologiques ou bien avec la thématique du sujet à développer. Citons à titre quelques témoignages de certains enquêtés :

1-« Le sujet lui-même et dans la quasi-totalité des niveaux on demande souvent plus que l'apprenant peut en faire » ;

2-« Ce qui me paraît difficile dans les consignes d'écriture ...c'est qu'elles sont longues et ennuyeuses » ;

3-« Difficultés... ».

Nous n'avons pas pris en considération la réponse du troisième enseignant qui n'a pas précisé de quel type de difficultés il s'agissait.

L'un des enseignants pense que la difficulté réside dans le fait que les consignes du manuel sont longues et ennuyeuses. Cet enseignant porte un jugement appréciatif

voire dévalorisant reliant ainsi l'ennui, la démotivation de l'apprenant à la longueur de la consigne. On peut penser qu'il opte pour les consignes courtes.

Les consignes courtes sont plus faciles à lire et à comprendre. Certes, on ne peut nier qu'il existe des actions qui font appel à des consignes courtes. C'est le cas, à titre d'exemple, des activités de langue (lexique, syntaxe, etc.) Néanmoins, pour une activité telle que la production écrite, l'enseignant se trouve parfois dans l'obligation de fournir tous les éléments pour mener à bien le travail.

Tandis qu'un autre enseignant estime que la difficulté est liée à la question de la thématique c'est-à-dire au sujet que l'on cherche à développer. Selon lui, le sujet même pose problème dans la mesure où il dépasse les niveaux des élèves. Ceci-dit, aucune explication ou exemple n'a été mentionné par cet enseignant.

Nous devons mettre l'accent sur le fait que la production écrite représente la finalité de tout un projet pédagogique et qu'au cours de cette activité, l'apprenant va être appelé à réinvestir les acquis de la séquence, voire de tout un projet.

De ce fait, le sujet ou la thématique abordée devra impérativement être en rapport avec le type du texte étudié et le vécu de l'apprenant car l'objectif des nouvelles pratiques est de mettre l'apprenant dans des situations réelles en rapport avec son vécu d'où la volonté d'ouvrir l'école sur la vie quotidienne de ce dernier.

II.2.1.2.6- Question n°6 :

Une explication voire une reformulation de la consigne d'écriture est-elle nécessaire pour qu'elle soit comprise par les élèves ?

-Oui

- Non

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	20	100%
Non	0	0

Tableau n°15: Choix de reformulation de la consigne d'écriture

À la lecture du tableau ci-dessus, il ressort que la totalité des enseignants interrogés affirment la nécessité d'expliquer et de reformuler la consigne.

Vingt enseignants (soit 100%) affirment que la reformulation de la consigne d'écriture est nécessaire, cela sous-entend qu'ils privilégient le métacognitif. En d'autres termes, la compréhension ou l'incompréhension de la consigne est en relation étroite avec la manière de la formuler. En somme, la reformulation faciliterait davantage la compréhension de la consigne d'écriture.

Nous avons choisi de poser une question fermée, sans pour autant demander aux enquêtés de justifier leur choix de réponse. Ceci-dit, la question qui va suivre va nous apporter plus de précisions.

II.2.1.2.7-Question n°7 :

Expliquez-vous oralement la consigne d'écriture ?

-Oui

-Non

-Si oui, comment ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	17	85%
Non	3	15%

Tableau n°16 : Choix d'explication de la consigne d'écriture

Comme pour la question précédente, la majorité des enseignants (soit 85%) affirment qu'ils expliquent à leurs apprenants les consignes d'écriture. Seuls 03 enseignants (soit 15%) ne le font pas.

Interprétation :

Dix-sept enseignants sur vingt recourent à l'explication. Ils s'impliquent dans l'interprétation de la phrase-consigne sous diverses façons. Nous proposons les témoignages les plus pertinents de nos enquêtés :

- 1-« J'explique en reformulant, en donnant un peu plus d'information » ;
- 2-« Simplifier proportionnellement : faire un dessin, expliquer au point de toucher la satisfaction de la part de l'apprenant » ;
- 3-« Je reformule en employant une langue simple et comprise, je donne des exemples » ;
- 4-« Lors de la séance de préparation à l'écrit, on analyse ensemble la consigne (souligner les mots clés, dégager un plan)...chose que beaucoup d'enseignants négligent... » ;
- 5-« On souligne ensemble les mots clés, on les explique » ;
- 6-« La reformulation pour moi c'est le procédé d'explication le plus efficace » ;
- 7-« Lors de la séance de la production de l'écrit, on explique ensemble au tableau la consigne » ;
- 8-« Je fais lire la consigne plusieurs fois ».
- 9-« Je demande aux élèves de lire la consigne et par la suite, on essaye ensemble de la comprendre par la reformulation parfois c'est même les élèves qui reformulent » ;
- 10-« Les mots importants....sont explicités....une banque de mots et un outillage linguistique performant accompagnent la consigne ».

En tentant d'analyser les propos des enquêtés, nous remarquons qu'ils relient l'explication à la reformulation de la phrase-consigne. Certains ajoutent le fait de souligner les mots et les expliquer. Ajoutons que sur la totalité des interrogés, certains ont évoqué la préparation de l'écrit, une activité qui précède la production écrite et qui est souvent négligé par certains enseignants comme l'affirme une enseignante âgée de 40 ans ; elle ajoute que l'explication s'opère par le repérage des mots clés, leur explication et enfin la planification du texte à produire (dégager un plan). Cette enseignante, comme bien d'autres de nos enquêtés, nous ont détaillé leur démarche pour expliquer la consigne d'écriture. Ces enseignants prennent la peine d'analyser avec

leurs apprenants la consigne-phrase, en ce sens, ils jouent leur rôle de facilitateur, guide et médiateur. Ils impliquent les apprenants dans leur apprentissage. En somme, ils participent activement dans le travail réflexif sur la consigne. De plus, on ne peut nier le fait qu'il existe des apprenants qui se trouvent au stade de déchiffrement¹⁵⁰, ils ont du mal à lire une suite de mots pour comprendre et saisir le sens global de la consigne. Ainsi l'opération d'analyse cognitive, l'implication des mots clés et des relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres, faciliterait la compréhension pour l'apprenant.

Un autre enseignant propose de mettre à la disposition des élèves une banque de mots et un outillage linguistique pour simplifier la consigne. Finalement, la consigne d'écriture une fois dite et expliquée, elle prend la forme de chaînes phoniques¹⁵¹ donnant lieu à du sens.

Seuls trois enseignants (soit 15%) ont répondu par la négative, ils refusent d'expliquer alors qu'ils affirment dans la question précédente que l'explication est nécessaire. De ce fait, ils se contredisent. Compte-tenu de leur refus de l'explication, nous déduisons qu'ils préfèrent laisser l'apprenant se débrouiller seul et compter sur lui-même pour le rendre peut être plus autonome .

II.2.1.2.8- Question n°8 :

Les consignes des élèves sont-elles adaptées au niveau réel des apprenants?

Réponse	Nombre	Pourcentage
OUI	4	20%
Non	11	55%
Parfois, pas toutes, pas toujours, certaines ...	5	25%

Tableau n°17: Degré d'adaptation des consignes au niveau des apprenants

Nous remarquons que plus de la moitié (soit 55%) de nos enquêtés affirment que les consignes proposées dans le manuel ne sont pas adaptées au niveau réel des apprenants. Suivi de ceux qui ont choisi de ne pas trancher sur la question (soit 25%).

¹⁵⁰ La reconnaissance graphique.

¹⁵¹ Ensemble linéaire de sons.

Les 20% restants affirment, contrairement aux deux catégories précédentes, que les consignes sont adaptées au niveau des apprenants.

Comme nous l'avons souligné 11 enseignants sur 20 affirment que les consignes du manuel ne sont pas adaptées au niveau réel des apprenants.

Nous présentons ci-après quelques propos d'enquêtés qui ont tenu à justifier leurs réponses :

1-« *Il est temps, peut-être de tout revoir donc c'est non* » ;

2-« *...c'est au-delà de leur compétence... fond et forme* » ;

3-« *....Les consignes du manuel ne prennent pas en considération les différences.... des élèves du même niveau* » ;

4-« *...les niveaux changent d'un élève à un autre –l'ensemble n'est pas homogène* »

5-« *Non, tant sur le plan psychologique que sur « ce que l'on veut évaluer »d'une manière fiable* ».

Il y a là donc une volonté de pousser la tutelle à 'revoir sa copie' autrement dit revoir les consignes proposées par les concepteurs. Ils justifient cette remise en question par le fait que les consignes ne prennent pas en considération la disparité entre les apprenants, ces derniers n'ayant pas le même niveau. Ils vont même jusqu'à affirmer que les consignes dépassent les compétences des apprenants. Cela nous laisse penser que les concepteurs ne prennent en compte la réalité du niveau de nos apprenants.

Lors de l'élaboration des consignes, il y a donc des interrogations à prendre en compte à savoir : les apprenants n'auraient pas le niveau requis pour le contenu proposé dans le manuel ? Ou bien le contenu de ce dernier ne serait pas approprié à ce qu'ils seraient capables de faire.

Quatre enseignants (soit 20%), contrairement à la catégorie précédente, estiment que les consignes d'écriture proposées dans le manuel sont adaptées au niveau réel des apprenants. Un enseignant parmi les quatre ajoute :

« oui, mais il y a aura toujours des apprenants qui auront des difficultés à déchirer et à comprendre les consignes ».

Cela suppose, qu'indépendamment du fait de savoir si le manuel est adapté ou non au niveau des apprenants, il y aura toujours des apprenants qui ne comprennent pas les consignes. En somme, l'incompréhension ne serait pas due à la non-adaptation du manuel avec le niveau des élèves mais pour d'autres raisons que notre enquête s'est abstenu de préciser.

Quant au cinq enquêtés restants (soit 25%), ils refusent de trancher sur cette question de la manière suivante :

« pas toujours...pas vraiment ...pas toutes, elles ne sont pas toutes adaptées au niveau réels de nos apprenantscertaines ».

Il est vrai que les consignes varient d'une thématique à une autre, d'un type de texte à un autre, d'une séquence à une autre voir d'un projet à un autre. Par conséquent, les difficultés varient du moment que les consignes ne sont pas homogènes. Nous pensons que ce sont les raisons qui empêchent nos enseignants de trancher sur cette question.

II.2.1.2.9- Question n°9 :

Que proposez-vous pour une meilleure compréhension des consignes en production de l'écrit ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Reformuler des consignes	7	35%
Choisir un lexique simple....une formulation claire et précise	6	30%
Adapter les consignes au niveau des élèves.....confectionner ses propres consignes selon le niveau des élèves	3	15%
Lire et analyser les consignesrepérer les mots clés	3	15%
Utiliser des supports audio-visuels (images, vidéo...)	1	5%

Tableau n°18 : Solutions pour une meilleure compréhension des consignes d'écriture.

Suite à la lecture du tableau, nous remarquons que les avis sont plus ou moins partagés. Nos enquêtés estiment que la reformulation (soit 35%) et la formulation claire est précise de la consigne (soit 30%) semblent être la meilleure remédiation à l'incompréhension des consignes d'écriture. 15% des enseignants affirment qu'il faut adapter les consignes au niveau des apprenants tandis que 03 autres enseignants (soit 15%) favorisent l'analyse de la phrase-consigne. Seul un enseignant, propose les outils audio-visuels pour une meilleure compréhension des consignes.

Sept enseignants sur vingt proposent la reformulation comme activité de remédiation à l'incompréhension des consignes :

«donner la consigne et la simplifier en la reformulant... »

Bien inquiets, ces enseignants insistent sur le fait que leurs apprenants comprennent la consigne, ils prennent la peine de s'assurer que tout le monde a bien compris la consigne. Car, si certains apprenants assimilent rapidement, d'autres ont besoin que la consigne soit explicitée, reformulée dans un lexique différent. Pour ces derniers, le manque d'aide à la compréhension ne doit pas être un obstacle à la réalisation de la tâche.

Ceci-dit, ce travail de reformulation devrait être progressivement réalisé par l'apprenant :

«reformuler la consigne si nécessaire par les élèves.... »

Dans la mesure où l'enseignant va s'en servir en tant qu'indicateur pour valider la compréhension. De plus, pour certains élèves entendre la consigne reformulée par l'un de leur camarade facilitera davantage la compréhension. Ce travail de verbalisation n'est pas seulement un moyen de vérification pour l'enseignant, c'est aussi une occasion pour l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il a compris.

Tandis que six enseignants sur vingt (soit 30%) insistent sur la clarté de la consigne, et la simplicité du lexique utilisé :

« Les consignes en production de l'écrit doivent avoir un lexique facile, accessible à tous les apprenants, une formulation précise et claire... ».

Ainsi, selon nos enquêtés, il convient de prescrire des consignes claires avec un lexique simple. Il est vrai que la consigne devrait inciter et aider l'apprenant pour réaliser la tâche. Toutefois, notons qu'à trop vouloir clarifier la consigne, l'enseignant peut la simplifier à outrance.

Trois enquêtés sur vingt estiment que l'enseignant doit confectionner ses propres consignes :

« ...il faut revoir les consignes du manuel...proposer des consignes qui sont adaptées au niveau réel des apprenants....l'enseignant doit confectionner ses propres consignes parce qu'il est en permanence avec les élèves donc il connaît leur niveau ».

Ils justifient leurs choix par la non-adéquation des consignes du manuel avec le niveau des apprenants, du moment que l'enseignant connaît le niveau réel de ses apprenants c'est à lui donc de formuler les consignes. Or,

« Il faut proposer aux élèves des exercices sur les consignes pour se familiariser avec les différentes formulations ... ».

Cela est d'autant plus juste dans la mesure où il faut rappeler que ces élèves vont être appelés à passer l'examen du baccalauréat et où ils seront confrontés à des consignes formulées par autrui.

Trois autres enseignants insistent sur l'analyse de la phrase-consigne, à savoir le repérage des mots clés et des relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres :

: «...il convient d'apprendre aux élèves à comprendre les consignes en repérant les mots clés, chercher l'objectif, l'intérêt ... ».

Cela permet à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'on lui demande de faire et de mieux comprendre la consigne donc mener à bien la tâche attendue.

Seul un enseignant sur nos vingt enquêtés a proposé d'utiliser des supports comme l'image. Il est vrai que l'image pourrait être un support efficace pour la compréhension. Il serait plus judicieux de l'utiliser au cycle primaire ou bien moyen. Arrivé au secondaire, l'apprenant devrait s'exercer à apprendre progressivement à assimiler les consignes sans pour autant utiliser de support.

En somme, les activités de remédiation à la compréhension de consignes varient d'un enseignant à l'autre. Le plus important, c'est qu'elles rendent faciles la compréhension pour l'apprenant. La consigne devrait inciter l'apprenant et l'aider à la réalisation de la tâche et non pas un obstacle au but poursuivi.

II.2.1.3- Synthèse des résultats du questionnaire

Suite à cette pré-enquête, que nous avons effectuée auprès de vingt enseignants du cycle secondaire de la wilaya de Souk-Ahras, il en ressort que nos praticiens sont attentifs à la problématique de la compréhension des consignes d'écriture.

Rappelons que cette pré-enquête nous a semblé la plus proche de la réalité des pratiques habituelles des enseignants en classe concernant les consignes scolaires et en particulier les consignes d'écriture sans oublier celles proposées dans le manuel. En effet, ce dernier demeure un outil pédagogique omniprésent que nous ne pouvons négliger. En somme, ce questionnaire nous a permis d'élargir notre champ de recherche.

Ainsi, la plupart de nos enquêtés jugent que les consignes d'écriture proposées par les concepteurs sont inadaptées au niveau des apprenants. Néanmoins, elles ne sont pas négligées pour autant. En effet, nos enseignants s'en servent toujours mais en effectuant très souvent des modifications : changer le contenu, ajouter des précisions, changer des mots, etc., allant jusqu'à reformuler la phrase-consigne et ce dans le but de la clarifier et de simplifier sa compréhension pour l'apprenant. Nos enquêtés sont conscients du risque que pourrait engendrer l'incompréhension de la consigne sur la réalisation de la tâche. Ils insistent également sur la formulation de la consigne (clarté, simplicité du lexique, ajout de critères de réussite, etc.). Par ailleurs, ces difficultés inhérentes à la compréhension de la consigne d'écriture seraient dû à diverses raisons telles que : formulation ambiguë, lexique difficile, manque de précision, etc.

Pour conclure, la consigne d'écriture joue un rôle capital en production de l'écrit dans la mesure où elle constitue le point de départ de toute activité scripturale. Sa compréhension dépend de la manière dont elle a été conçue qui peut se répercuter positivement ou négativement sur la tâche attendue (le texte produit).

Nous apporterons plus d'éléments de réponses à notre questionnement lors de l'enquête proprement dite «l'expérimentation en classe». Et nous tenterons de

corroborer les résultats obtenus avec ce qui a été dit par les enseignants lors de la pré-enquête.

II.2.2-Résultats de l'enquête : l'expérimentation

Avant d'entamer l'analyse des productions écrites, il est nécessaire de voir l'aspect formel des copies.

II.2.2.1- Aspect formel des copies

Les manuscrits donnent à voir des textes courts, oscillant entre 07 et 14 lignes. Toutes les rédactions sont écrites sur des doubles feuilles de petit format avec un stylo de couleur bleue. D'une manière générale, pour écrire, les apprenants ont utilisé des stylos à bille de couleur verte ou bleue.

Rappelons que notre corpus a été recueilli à partir d'une classe ¹⁵²comptant 30 élèves en deux moments différents (avant et après la reformulation et l'utilisation de la grille). Afin de faciliter la lecture de l'analyse, nous avons décidé de codifier les copies. Ainsi, avons-nous choisi le code M0 pour les copies qui ont été recueillies avant la reformulation et l'utilisation de la grille de lecture –compréhension et le code M¹ pour les copies qui ont été recueillies au deuxième moment c'est-à-dire après la reformulation et l'utilisation de la grille de lecture –compréhension.

Pour identifier chaque copie que nous avons recueillie et qui constitue notre corpus, nous avons choisi de garder les prénoms des élèves du moment que nous n'avons pas des élèves qui ont des prénoms identiques. Par exemple, pour la première copie, le code sera son prénom Kaouther et ainsi de suite.

Néanmoins pour distinguer les copies recueillies lors du premier moment DE celles du second moment nous avons ajouté les codes C et C'

Le tableau ci-dessous synthétise les différentes codifications que nous avons employées pour analyser notre corpus :

¹⁵²Classe de 3AS lettres et langues étrangères.

	Moment	Copie
Moment de l'expérience/ Avant la reformulation et l'utilisation de la grille	M ⁰	C
Moment de l'expérience/Après la reformulation et l'utilisation de la grille	M ¹	C'

Tableau n°19 : Codifications employées dans notre analyse.

Nous précisons que pour l'évaluation des copies nous avons aussi utilisé la codification suivante :

- + signifie respect du critère
- signifie non-respect du critère

II.2.2.2- Analyse des copies

L'analyse que nous présentons dans les pages suivantes portera, rappelons-le, essentiellement sur les points suivants:

- Analyse des productions écrites des élèves avant la reformulation et l'utilisation de la grille ;
- Analyse des productions écrites après le recours à la reformulation et la grille ;
- Analyse comparative des résultats obtenus lors des deux moments de l'expérience¹⁵³ pour vérifier l'utilité des deux outils de remédiation.

¹⁵³ Le pré-test + le test (cf. partie II / chapitre 1).

II.2.2.2.1-Analyse des productions écrites des élèves avant le recours à la reformulation et l'utilisation de la grille de lecture/Compréhension¹⁵⁴

A présent, nous allons analyser les productions écrites des élèves de troisième année. Ces derniers ont rédigé des productions écrites sans avoir à leur disposition un outillage leur permettant de réaliser la tâche d'écriture. Ce premier moment de l'expérience va constituer un point de repère qui nous permettra de vérifier l'impact de la reformulation et l'utilisation de la grille sur les écrits des élèves.

, Notre corpus est basé sur la description et l'analyse des écrits. Pour ce faire, nous proposons ci-après une première lecture des copies des élèves. Les résultats ci-dessous (sous forme de tableaux) devraient nous renseigner sur le respect ou le non-respect des critères par les élèves.

Copie n° 01

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Kaouther	-	+	+	+	-	-

Nous remarquons, cette élève a respecté les critères suivants :

-Respect de la thématique

L'auteur de ce texte a respecté le sujet en question « *le respect des valeurs sociales à travers le civisme* » mais elle l'a évoqué de manière générale.

¹⁵⁴ Autrement dit le premier moment de l'expérience ou M°.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte répond au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales, toutefois l'élève n'a pas fourni les éléments nécessaires pour convaincre son interlocuteur elle s'est limitée à reprendre le lexique de la consigne d'écriture « ... j'ai pris la décision de convaincre mon voisin ... »

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif .par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte à dominante explicative.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 09 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, autrement-dit, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence de l'introduction, du développement et de la conclusion. Quant au contenu, l'élève s'est impliqué d'une manière explicite en utilisant le « je » renvoyant à lui-même « *Je pense que si cette notion continue de disparaître, notre communauté va être menacé* » mais sans pour autant étayer son point de vue avec des exemples mais aussi des arguments, en effet, cet élève n'a avancé qu'un seul argument sans donner aucune suite d'explication.

« ...être civilisé va le valoriser dans les yeux des gens »

Quant à la conclusion, l'élève n'a pas reformulé son point de vue de départ.

D'une manière générale, le texte de cette élève ne répond pas aux exigences de la consigne d'écriture en question.

Copie n°02

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Chahinaiz	+	+	+	+	+	-

Le tableau révèle que cette élève a respecté les critères suivants :

-Respect de la thématique

L'auteur de ce texte a respecté le sujet en question « le respect des valeurs sociales à travers le civisme ».

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte répond au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales, ainsi l'élève a fourni quelques arguments pour convaincre son interlocuteur même si elle a impliqué indirectement en employant la troisième personne au lieu de la deuxième « ...parce que ça lui donne l'amour des voisins et tous les gens, il devient populaire, polie, respectueux et aussi cultivé... ».

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 18 lignes.

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

Cet élève n'a pas explicité son point de vue, elle s'est limitée à définir la notion de civisme. De plus, les arguments qu'elle a avancés non pas été introduits par des articulateurs chronologiques, nous notons la présence d'un seul articulateur de cause « parce que ».

Par conséquent, le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif. Par conséquent, il n'est pas conforme avec le type de texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit là aussi d'un texte à dominante explicative.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, autrement-dit, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence de l'introduction, du développement et de la conclusion. Quant au contenu, l'élève ne s'est pas impliquée et n'a pas fourni son point de vue en effet, elle a introduit son texte par une longue définition de la notion de « civisme », ce qui prête à confusion, qu'elle a étayé par des exemples pour expliquer davantage.

« ...le civisme c'est comme un attachement ou bien quelqu'un que se influence par une mauvaise fréquentation ou une bonne fréquentation et ça peut produit des comportements respectueux ou irrespectueux »

Par la suite, elle a énuméré des arguments qui reprennent la même idée « être plus proche du comportement respectueux parce que ça lui donne l'amour de ces voisins et tous les gens, être aimé par tous les gens »

Quant à la conclusion, elle est totalement absente dans ce texte. De ce fait, l'élève n'a pas suivi la consigne d'écriture en question.

Copie n°3

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Maissa	–	–	–	–	–	–

Dans ce cas-là, on remarque que l'élève n'a respecté aucun critère :

-Respect de la thématique

Maissa n'a pas respecté le sujet en question.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales.

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif .par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte explicatif. Puisqu'elle définit la notion de «civilisation» qu'elle a confondu avec celle de «civisme», par la suite elle a définit la notion d' «éducation».

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 09 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, autrement-dit, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence de l'introduction, du développement et de la conclusion.

Quant au contenu, l'élève s'est limitée à définir la notion de « *civisme* » comme étant la civilisation, qui n'a aucune relation avec le thème de la consigne d'écriture en question.

« Le civisme c'est la civilisation entre les pays ou bien des villes ou biens quelques peuples dans les styles de la vie dans les vêtements ».

Ensuite, elle a défini la notion d'éducation *« jouer un rôle dans le développement des pays c'est pour ça il trouve la civilisation dans les pays développés USA, France et des autres pays »*

Ainsi, l'élève s'est limitée seulement à rédiger une introduction

Par conséquent, on peut avancer qu'il s'agit d'une rédaction « hors sujet ».

Copie n°4

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Chaïma	+	-	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève n'a respecté aucun critère.

-Respect de la thématique

Chaïma n'a pas compris le sens de la notion de « *civisme* », la définition qu'elle a rédigé l'atteste : *« le civisme est une notion qui menace notre communauté est devenu plus populaire entre les adolescents qu'il veut dire les mauvaises choses que les prendre et copier des autres gens... »*

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales du moment que l'élève est entrain de dénoncer le

civisme car « *il menace notre communauté* » et elle n'a nullement identifié ou impliqué son interlocuteur.

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif .par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte explicatif.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 10 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, autrement-dit, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence de l'introduction, du développement et de la conclusion. Quant au contenu, l'élève s'est impliquée d'une manière implicite par l'utilisation de la modalité péjorative « *mauvaise chose* » mais sans pour autant étayé son point de vue avec des exemples mais aussi des arguments, en effet, cet élève n'a avancé aucun argument ou illustration.

Le développement et la conclusion sont absents, l'élève s'est limitée à définir et à expliquer « *le civisme* » d'une manière qui prête à confusion.

Par déduction, ce texte ne correspond pas à la tâche demandée dans la consigne d'écriture en question.

Copie n°05

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Moatez	–	–	–	–	–	–

Le tableau révèle que cet élève n'a respecté aucun critère.

-Respect de la thématique

L'auteur de ce texte a confondu, une fois de plus, la notion de « *civisme* » avec celle de « *civilisation* ».

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales, en effet l'élève s'est limitée à définir la notion de civilisation qu'il a confondu avec celle de « *civisme* ».

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif .par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit d'une simple définition.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 03 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, autrement-dit, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence de l'introduction, du développement et de la conclusion. Quant au contenu, l'élève s'est limité à définir le civisme selon lui « *c'est une notion, ce peuple a un passé honorable des raisons historiques il construit de grands pays* »

D'une manière générale, le texte de cette élève ne répond pas à la consigne d'écriture en question.

Copie n°06

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Meriem	+	-	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté un seul critère :

-Respect de la typologie textuelle

Même s'il ne répond pas à toutes les exigences d'un écrit argumentatif, ce texte est à dominante argumentative avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte à dominante explicative.

Les critères restants n'ont pas été respectés :

-Respect de la thématique

L'auteur de ce texte a respecté le sujet à traiter ceci dit elle n'a pas compris le sens du mot civisme. En lisant son texte nous déduisons qu'il est entrain de dénoncer cette notion « *le civisme est une phénomène qui menace notre société est surtout notre jeunesse dans tous les domaine* »

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales, bien au contraire l'élève a dénoncé le civisme « *...cette dernière menace notre tradition ...elle cause aussi les fléaux sociaux, elle cause aussi la disparition de notre religion et notre civilisation dans le temps* ».

À aucun moment dans le texte, l'élève a impliqué son interlocuteur.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 10 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est composé de deux paragraphes. Nous notons l'absence de la conclusion.

Quant au contenu, l'élève s'est impliqué d'une manière explicite en utilisant le « je » renvoyant à lui-même et un verbe d'opinion « penser » mais toute suite après elle a barrée cet énoncé et s'est limitée à définir le sujet en question. Ceci dit l'élève a employé le lexique qui renvoie à la prise de position notamment la modalité péjorative « phénomène grave, menace la société.

Néanmoins cette élève a avancé quelques arguments dans lesquelles elle a fait appel à un connecteur logique «parce que», au lexique de la cause par l'emploi du verbe «causer» et à un verbe de modalité «falloir»

« Elle cause aussi les fléaux sociaux, elle cause la disparition de notre religion et notre civilisation il faut éviter les mauvaises attitudes »

D'une manière générale, le texte de cette élève répond en partie aux exigences de la consigne d'écriture en question du moment que l'élève a mal interprété la notion de civisme.

Copie n°07

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Khaoula	+	-	+	-	+	-

Le tableau révèle que cette élève a respecté les critères suivants :

-Respect de la thématique

L'auteur de ce texte a respecté le sujet en question « *le respect des valeurs sociales à travers le civisme* » ceci-dit, il fait une transition au milieu du texte pour évoquer la notion de civilisation ce qui prête à confusion.

«...et des civilisations relate par les ruines comme la civilisation en Egypte et romaine »

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit répond, d'une manière générale, aux caractéristiques du texte argumentatif, même-si ce sujet-scripteur n'a pas étayé son point de vue que par un seul argument « *chaque personne qui est civisme reflète une très belle image à lui-même* ». Elle a également cité des exemples « *il faut respecter les valeurs sociales par exemple être poli et ne pas dépasser les limites* »

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte répond au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales, toutefois l'élève n'a pas impliqué son interlocuteur d'une manière directe ainsi elle a utilisé la formulation impersonnelle et les verbes de modalité « *il faut respecter...il faut être poli...il ne faut pas dépasser les limites* »

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 13 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan. Quant au contenu, l'élève s'est impliquée d'une manière explicite en utilisant le « je » renvoyant à lui-même et une expression d'opinion « *Personnellement, je pense que la civilisation est importante dans les sociaux et chaque personne qui est civisme reflète une très belle image à lui-même* », une modalité péjorative « *cette notion continue de disparaître, notre communauté va être menacé* ». L'auteur de ce texte n'a étayé son point de vue que par un seul argument « *...civisme reflète une très belle image à lui-même* »

Quant à la conclusion, elle n'a aucune relation avec ce qui a précédé car l'élève a abordé la notion de « civilisation » qui n'a aucune relation avec le sujet à traiter.

D'une manière générale, le texte de cette élève répond en partie aux exigences de la consigne d'écriture en question.

Copie n°08

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Rania	–	–	–	–	–	–

Le tableau révèle que l'élève n'a respecté aucun critère autrement elle n'a pas réalisé la tâche demandée. Elle s'est limitée à rédiger une seule phrase « *le civisme c'est la civilisation* ».

Copie n°09

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Oumaima	–	+	–	–	–	–

Le tableau révèle que l'élève a respecté un seul critère :

Le tableau révèle que cette élève a respecté les critères suivants :

-Respect de la thématique

Oumaima a respecté le sujet « *le respect des valeurs sociales à travers le civisme* » mais elle l'a évoqué de manière générale.

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif .par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte à dominante explicative.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales l'élève n'a pas fourni les éléments nécessaires pour convaincre son interlocuteur elle s'est limitée à définir la notion de civisme dans le but de l'expliquer « *le civisme est le travail pour tous les importantes choses pour la population et vivre et de civilité* ». Cet élève s'est limité à introduire son texte, ainsi nous notons l'absence du développement et de la conclusion.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 05 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est composé d'un seul paragraphe dans lequel l'auteur du texte définit la notion de civisme. Par conséquent, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence du développement et de la conclusion.

D'une manière générale, le texte de cette élève ne répond pas aux exigences de la consigne d'écriture en question.

Copie n°10

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Ismahen	-	+	-	+	-	-

Le tableau révèle que l'élève n'a pas respecté la plupart des critères :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif. Par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte explicatif.

-Respect de la thématique

L'élève a respecté le sujet en question « *le respect des valeurs sociales à travers le civisme* » mais elle l'a évoqué de manière générale.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales, toutefois l'élève a tenté d'impliquer son interlocuteur en reformulant le lexique de la consigne « *dans notre quartier il y a un ami ne compris pas le sens de civisme et moi je décide explique cette notion* »

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 09 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, autrement-dit, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan. Quant au contenu, l'élève s'est impliqué d'une manière explicite en utilisant le « je » renvoyant à lui-même non pas pour donner son point de vue mais juste pour préciser son intention d'expliquer la notion de civisme « *je décide explique le cette notion* ». Quant aux arguments, l'élève n'en a avancé aucun, il s'est limité à utiliser un connecteur chronologique « d'abord » pour expliquer davantage la notion de civisme. Le développement et la conclusion sont absents dans cet écrit.

Par déduction, le texte de cette élève ne répond pas aux exigences de la consigne d'écriture en question.

Copie n°11

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Hadjer	-	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que cette élève a respecté un seul critère suivant :

-Respect de la thématique

Hadjer a su cerner le sujet en question « *le respect des valeurs sociales à travers le civisme* » même si à la fin de son texte il a ajouté une qui n'a aucune relation avec le thème en question.

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif .par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne.

Il s'agit plutôt d'un texte explicatif dans lequel le sujet scripteur s'est limité à définir la notion du « civisme »

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales l'élève n'a pas fourni les éléments nécessaires pour convaincre son interlocuteur elle s'est limitée à définir la notion de civisme dans le but de l'expliquer « *le civisme est un aime le travail pour l'intérêt public et mettre beaucoup de points positives pour le développement communautaire tous les importantes choses pour la population et vivre et de civilité* ». Cette élève s'est limitée à introduire son texte, ainsi nous notons l'absence du développement et de la conclusion.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 07 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est composé de deux paragraphes précédés par des alinéas : dans le premier paragraphe l'élève a défini le civisme, elle a également tenté de s'impliquer implicitement en recourant à la modalité méliorative par l'emploi d'un adjectif et un verbe expriment un sentiment « aimer, positive ». Quant au second paragraphe l'élève a ajouté une idée qui n'a aucune relation avec ce qui a précédé « *dans la civilisation, la société s'épanouissent et se développent* ». Par conséquent, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence du développement et de la conclusion.

D'une manière générale, le texte de cette élève ne répond pas à la tâche qui répond dans la consigne d'écriture en question.

Copie n°12

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Yasmine	+	-	-	-	-	-

Le tableau ci-dessus révèle que l'élève a respecté un seul critère :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit laisse penser qu'il s'agit d'un texte argumentatif, par la prise de position dès le début du texte même si l'élève n'a pas achevé son écrit.

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

-Respect de la thématique

Yasmine n'a pas su cerner le sujet en question « *le respect des valeurs sociales à travers le civisme* ».

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales l'élève n'a pas fourni les éléments nécessaires pour convaincre son interlocuteur elle s'est limitée à prendre position même si son point de vue prête à confusion, en effet, en lisant son texte nous avons déduit que cette élève cherche à dénoncer le civisme « *....menace notre jeunesse...* »

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 03 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est composé d'un seul paragraphe dans lequel l'élève s'est impliquée explicitement en utilisant un verbe d'opinion et un pronom personnel « *je pense que le civisme est un phénomène grave* ». Elle a également recouru à la subjectivité implicite par l'emploi de la modalité péjorative «grave, menace » Par conséquent, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence du développement et de la conclusion.

D'une manière générale, le texte de cette élève ne répond pas à la tâche qui répond dans la consigne d'écriture en question.

Copie n°13

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Thara	-	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté un seul critère :

-Respect de la thématique

L'auteur de ce texte a pu cerner le sujet en question « *le respect des valeurs sociales à travers le civisme* ».

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif .par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt, encore une fois, d'un texte explicatif.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales l'élève n'a pas fourni les éléments nécessaires pour convaincre son interlocuteur. En effet elle s'est limitée à définir le civisme dans le but de l'expliquer, par conséquent, l'élève n'a pas impliqué son interlocuteur dans son texte. Il s'est limité à reprendre le lexique de la consigne « ...un adolescent dans le quartier pour le convaincre d'un comportement respectueux des valeurs sociales ... »

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 10 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est composé d'un seul paragraphe précédé par un alinéa dans lequel l'élève n'a pas précisé sa prise de position. Elle a juste défini la notion de civisme, ainsi nous avons remarqué qu'elle a repris la même idée tout au long de son paragraphe « *le civisme dans les grands pays et le développement pour supprimer l'ignorance* », « *et pour supprimer l'ignore et avait un grand rôle pour le développement des pays* ». Par conséquent, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence du développement et de la conclusion.

Nous concluons que l'élève n'a pas respecté la consigne d'écriture en question.

Copie n°14

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Adem	-	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté le critère suivant :

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet même s'il a évoqué la notion du civisme d'une manière générale, comme pratiquement tous ses camarades.

Quant aux critères qu'il n'a pas respectés, nous avons relevé :

-Respect de la typologie

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif. Par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte explicatif dans lequel le sujet scripteur s'est limité à expliquer la notion du « *civisme* » d'une manière brève.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. En effet, l'élève n'a fait que reprendre le lexique de la consigne « *...un adolescent dans leur quartier pour leur convaincre d'un comportement respectueux des valeurs sociales* ». Autrement dit, il n'a pas fourni les éléments nécessaires pour convaincre son interlocuteur

-Respect du nombre de lignes

Le texte se compose de 05 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte se compose d'un seul paragraphe, autrement-dit, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence du développement et de la conclusion. Quant au contenu, l'élève s'est impliqué d'une manière implicite en recourant à la modalité méliorative « *important* » mais sans pour autant étayer son point de vue avec des arguments et des exemples.

D'une manière générale, ce texte est inachevé et il ne répond pas à la tâche demandée dans la consigne d'écriture.

Copie n°15

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Rachda	–	–	–	–	–	–

Le tableau ci-dessus révèle que l'élève n'a respecté aucun critère :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif ; il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte à dominante explicative.

-Respect de la thématique

Rachda a cerné le sujet mais n'a pas saisi le sens de la notion de « *civisme* ». Cela se traduit par l'intention du sujet-scripteur, qui a dénoncé le civisme au lieu de convaincre son interlocuteur.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. L'élève n'a pas compris le but poursuivi par le texte. Quant à l'interlocuteur, il a été impliqué d'une manière implicite en recourant à la construction impersonnelle « *il faut vivre avec une forte personnalité* ».

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 07 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est composé d'un seul paragraphe, autrement-dit, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence du développement et de la conclusion. Quant au contenu, l'élève s'est limitée à définir la notion de « *civisme* » d'une manière qui prête à confusion et qui n'a aucune relation avec le but de la consigne d'écriture en question, elle a également tenté de préciser sa prise de position de manière implicite par l'emploi de la modalité péjorative « *mauvais, impoli* ». Ainsi, l'élève s'est limitée seulement à rédiger une introduction.

Par conséquent, on peut avancer qu'il s'agit d'une rédaction « hors sujet ».

Copie n°16

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Nada	–	–	–	–	–	–

Le tableau révèle que l'élève n'a respecté aucun critère :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif et n'est donc pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte explicatif.

-Respect de la thématique

Nada a cerné le sujet mais n'a pas saisi le sens de la notion de « *civisme* » dans la mesure où elle l'a confondu avec celle de « *civilisation* ».

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. L'élève n'a pas compris le but poursuivi par le texte, elle s'est limitée à expliquer la notion de civisme. Quant à l'interlocuteur, aucune implication de sa part.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 05 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est composé d'un seul paragraphe, autrement-dit, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence du développement et de la conclusion. Pour ce qui est du contenu, l'élève s'est limitée à définir la notion de « *civisme* » d'une manière qui prête à confusion « *le civisme c'est-à-dire la culture* » et qui n'a aucune relation avec le but de la consigne d'écriture en question, elle n'a pas précisé sa prise de position. Nous remarquons aussi une redondance dans les idées. Ainsi, l'élève s'est limitée seulement à rédiger une introduction.

Par conséquent, on peut avancer qu'il s'agit d'une rédaction « hors sujet ».

Copie n°17

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Abd-El-Majid	-	+	-	+	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté les critères suivants :

-Respect de la thématique

L'auteur de ce texte a respecté le sujet en question « *le respect des valeurs sociales à travers le civisme* » mais il l'a évoqué d'une manière générale.

- Implication du destinataire

L'élève est censé impliquer son interlocuteur qui est en réalité, selon la consigne d'écriture, un adolescent de son quartier. Toutefois l'auteur de ce texte n'a pas fourni les éléments nécessaires pour convaincre son interlocuteur il s'est limité à reprendre le lexique de la consigne d'écriture « *... dans les adolescents de mon quartier est mon rôle est de convaincre les jeunes ...* ».

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif .par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. L'élève a tenté d'expliquer le civisme en reprenant le lexique de la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte à dominante explicative.

-La visée communicative du texte

Le sujet scripteur a repris le lexique de la consigne selon lequel il devrait « *convaincre un adolescent de mon quartier et mon rôle est de convaincre les jeunes de s'éloigner de ce civisme* ». Dans ce cas-là, nous remarquons qu'il y a une contradiction, en effet l'élève n'a pas cerné le vrai sens du mot « civisme » et par conséquent, son texte ne répond pas à la visée communicative recherchée.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 09 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc et le sujet scripteur n'a adapté aucun plan. L'élève a introduit son texte par sa prise de position en recourant à la modalité méliorative « *le civisme est un beau notion* » mais sans pour autant étayer son point de vue avec des

arguments et des exemples à l'exception du connecteur logique qui exprime la cause « *parce que* ». Nous avons remarqué également que les idées ne s'enchaînent pas et se contredisent « *le civisme est un beau notion....de éloigner les adolescents de ce civisme* » par déduction, ce texte est incohérent.

Quant à la conclusion, elle est absente, l'élève n'a pas reformulé son point de vue de départ.

D'une manière générale, le texte de cette élève ne répond pas aux exigences de la consigne d'écriture donnée.

Copie n°18

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Chams El-Oula	-	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté un seul critère :

-Respect de la thématique

Même si l'élève a rédigé qu'une seule phrase, elle est arrivée à cerner le sujet. Quant aux critères restants, ils n'ont pas été respectés par l'auteur du texte :

-Respect de la typologie textuelle

Le sujet scripteur n'a pas respecté le type de texte recherché. Elle a défini la notion de « *civisme* ».

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales, le sujet scripteur s'est limité à définir la notion de

civisme dans le but de l'expliquer, en ce sens, il n'a pas compris le but poursuivi par le texte. Quant à l'interlocuteur, il n'a pas été impliqué dans le texte.

-Respect du nombre de lignes

Le texte est composé de deux lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte se résume à une seule phrase dans laquelle l'auteur du texte a seulement définit la notion de civisme.

Copie n°19

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Ismail	–	–	–	–	–	–

Le tableau révèle que l'élève n'a respecté aucun critère :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif .par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. En revanche, il s'agit d'une simple définition.

-Respect de la thématique

Ici aussi, l'auteur de ce texte a confondu la notion de « *civisme* » avec celle de « *civilisation* ». Il a définit la notion de « *civilisation* » au lieu de celle de « *civisme* ».

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement

respectueux des valeurs sociales, en effet l'élève s'est limitée à définir la notion de civilisation qu'il a confondu avec celle de « civisme ».

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 06 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc. Ismail n'a adapté aucun plan cela se traduit par l'absence du développement et de la conclusion. Quant au contenu, il s'est limité à définir le civisme qu'il confond avec celle de « *civilisation* » et selon lui « *c'est un mot qui produit l'histoire des pays* ».

D'une manière générale, le texte de cette élève ne répond pas à la consigne d'écriture en question. Il s'agit d'un texte, comme beaucoup d'autres, hors sujet.

Copie n°20

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Mira	-	+	-	-	+	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté les critères suivants :

-Respect de la thématique

Mira a respecté le sujet : « *le respect des valeurs sociales à travers le civisme* ».

-Nombre de lignes

Le texte se compose 15 lignes.

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

- Respect de la typologie textuelle

Cette élève n'a pas explicité son point de vue, elle s'est limitée à définir la notion de civisme et à donner des exemples dans le but de l'expliquer davantage. De ce fait, le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif et n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Par conséquent, plutôt que développer un texte argumentatif, cette élève a rédigé un texte explicatif.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte répond au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales mais l'élève n'a pas impliqué son interlocuteur et n'a pas avancé des arguments pour le convaincre.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc et ne possède aucun plan. L'élève ne s'est pas impliquée et n'a pas fourni son point de vue en effet, elle a introduit son texte par une longue définition de la notion de «civisme» qu'elle a illustré par des exemples «Les grands pays européens comme les USA et la France » ; Par la suite, elle n'a cité qu'un seul argument « ce dernier jouer un rôle dans le développement des pays et des peuples » qu'elle a introduit par l'articulateur logique exprimant la cause. Quant à la conclusion, elle est totalement absente dans ce texte.

De ce fait, l'élève n'a pas respecté la consigne d'écriture en question.

Copie n°21

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Imen	+	-	+	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté les critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

Cette élève a respecté le type du texte, il s'agit bien d'un texte argumentatif.

-Respect de la visée communicative

Le texte répond au but qui est assigné dans la consigne d'écriture. L'élève a fourni trois arguments qu'elle a introduit par des articulateurs chronologiques « D'abord, ensuite, enfin » pour convaincre son interlocuteur.

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

-Respect de la thématique

L'auteure de ce texte n'a pas cerné le sujet en question, elle a confondu la notion de civisme avec celle de civilisation. Par conséquent, elle a rédigé un texte argumentatif sur l'importance de la civilisation et non pas par rapport à la notion de civisme.

-Implication du destinataire

L'auteure de ce texte n'a nullement impliqué son interlocuteur dans le texte.

-Respect du nombre de lignes

Le texte se compose de 13 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, il se compose de deux paragraphes non précédés par des alinéas. Dans l'introduction, l'élève a expliqué la notion de civisme en faisant référence à la civilisation tout en précisant sa prise de position en recourant à la modalité méliorative «*bonne, important*». Dans le développement, l'auteure de ce texte a étayé son point de vue par des arguments précédés par des articulateurs chronologiques. Quant à la conclusion, elle est totalement absente dans ce texte.

Il est vrai que cette élève, contrairement à ses camarades a présenté un texte argumentatif mais elle n'a pas bien cerné le sujet. Ainsi, n'a-t-elle pas respecté la consigne d'écriture en question. On peut dire qu'il s'agit d'un texte hors sujet.

Copie n°22

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Rima	-	-	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève n'a respecté aucun critère :

-Respect de la typologie textuelle

Cette élève n'a pas respecté le type du texte recherché.

-Respect de la thématique

Comme pour la plupart des élèves, l'auteur de ce texte n'a pas cerné le sujet en question ainsi il l'a confondu avec celui de civilisation.

-Respect de la visée communicative et implication de l'interlocuteur

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture. Le sujet scripteur s'est limité à définir la notion de civisme dans le but de l'expliquer, en ce sens, il n'a pas compris le but poursuivi par le texte. Quant à l'interlocuteur, il n'a pas été impliqué dans cet écrit.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 06 lignes.

-Respect du nombre et du contenu de chaque partie

Le texte se compose d'un seul paragraphe précédé par un alinéa dans lequel le sujet scripteur a défini la notion en apportant des explications. L'élève n'a élaboré aucun plan. Notons que le développement et la conclusion sont absents dans ce texte.

D'une manière générale, on peut avancer, ici aussi, qu'il s'agit d'un 'hors sujet'.

Copie n°23

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Noussaiba	–	–	–	–	–	–

Le tableau ci-dessus révèle que l'élève n'a respecté aucun critère :

-Respect de la typologie textuelle

Cette élève n'a pas respecté le type du texte recherché.

-Respect de la thématique

Comme pour la copie précédente, l'élève n'a pas cerné le sujet et l'a défini comme étant la civilisation.

-Respect de la visée communicative et implication de l'interlocuteur

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture. Elle s'est limitée à définir la notion de civisme dans le but de l'expliquer, en ce sens, elle n'a pas compris le but poursuivi par le texte. Quant à l'interlocuteur, il n'a pas été impliqué dans cet écrit.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 05 lignes.

-Respect du nombre et du contenu de chaque partie

Le texte se compose d'un seul paragraphe précédé par un alinéa dans lequel le sujet scripteur a défini la notion en apportant des explications et en citant des exemples. Ainsi l'élève n'a élaboré aucun plan ; ce qui justifie l'absence du développement et de la conclusion dans ce texte.

D'une manière générale, on peut avancer là encore qu'il s'agit d'un 'hors sujet'.

Copie n°24

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Amira	-	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté un seul critère suivant :

-Respect de la thématique

L'auteure de ce texte a respecté le sujet en question « le respect des valeurs sociales à travers le civisme ».

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

- Respect de la typologie textuelle

Plutôt que de rédiger un texte argumentatif, cet élève a rédigé un texte à dominante explicative, même si elle a tenté de préciser son point de vue de manière explicite en recourant à la modalité péjorative « *menace* ». Ainsi, elle s'est limitée à définir la notion de civisme et à donner des exemples dans le but de l'expliquer davantage. De ce fait, le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Plutôt que de convaincre, cet élève a dénoncé le civisme ce qui prouve qu'elle n'a pas bien compris le sens du mot par conséquent le texte ne répond pas, une fois de plus, au but qui est assigné dans la consigne d'écriture. Notons aussi qu'elle n'a pas impliqué son interlocuteur et n'a pas avancé des arguments dans cette optique.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 09 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en un seul bloc. L'élève s'est impliquée implicitement mais n'a pas étayé son point de vue. En effet, elle a introduit son texte par une longue définition de la notion de « civisme » qu'elle a illustré par des *exemples* «*Le civisme c'est une notion de notre temps tous les jeunes ét faire comme les étrangers ils oublient leurs civilisations* ». Le développement et la conclusion, sont totalement absents dans ce texte.

De ce fait, l'élève n'a pas la consigne d'écriture.

Copie n°25

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Oussama	–	–	–	–	–	–

Le tableau révèle que l'élève n'a respecté aucun critère :

-Respect de la typologie textuelle

Plutôt que de rédiger un texte argumentatif, l'élève a rédigé un texte explicatif.

-Respect de la thématique

Oussama a confondu la notion de « civisme » avec celle de « civilisation » ; il a donc définit la notion de « *civilisation* » au lieu de celle de « *civisme* »

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture selon laquelle, rappelons-le, il faut convaincre un adolescent du quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. L'élève s'est limité à définir la notion de civilisation qu'il a confondu avec celle de « *civisme* ».

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 07 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc. Bien que composé d'un seul paragraphe, il est précédé par un alinéa. Oussama n'a adapté aucun plan et cela se traduit par l'absence du développement et de la conclusion. Quant au contenu, l'élève s'est limité à définir le civisme qu'il confond avec celle de « civilisation » selon lui *« il est constitué d'un peuple, ce peuple a un passé honorable des raisons historique, il construit de grands édifices qui reste jusqu'à maintenant comme des ruines »*.

D'une manière générale, le texte de cette élève ne répond pas à la consigne d'écriture. Il s'agit d'un texte 'hors sujet'.

Copie n°26

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Nour	–	–	–	–	–	–

Le tableau révèle que l'élève n'a respecté aucun critère :

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte explicatif.

-Respect de la thématique

Nour a cerné le sujet mais n'a pas saisi le sens de la notion de « civisme » en la confondant avec celle de civilisation *« je pense que le civisme ou la civilisation... »*.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture. L'élève n'a pas compris le but poursuivi par le texte, elle s'est limitée à expliquer la notion de civisme. Pas d'implication de l'interlocuteur, non plus.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 05 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est composé d'un seul paragraphe sans aucun plan : absence du développement et de la conclusion. Quant au contenu, l'élève s'est limitée à définir la notion de « *civisme* » comme étant « *la civilisation d'un pays* ». Elle a tenté de préciser son point de vue en utilisant la première personne « *je* » et un verbe d'opinion « *penser* » mais n'a pas achevé sa phrase. Nous remarquons également une incohérence dans le texte, les idées ne s'enchaînent pas et elles sont pour la plupart inachevées.

En somme, il s'agit d'une rédaction « hors sujet ».

Copie n°27

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Djihane	-	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté un seul critère suivant :

-Respect de la thématique

Djihane a respecté le sujet « *le respect des valeurs sociales à travers le civisme* ».

Quant aux critères qui sont absents dans ce texte nous relevons :

- Respect de la typologie textuelle

Plutôt que de rédiger un texte argumentatif, cet élève a rédigé un texte à dominante explicative, même si elle a tenté de préciser son point de vue de manière explicite en recourant à la modalité péjorative « *menace, disparaître, mauvais* ». Ainsi, elle s'est limitée à définir la notion de civisme et par là le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Plutôt que de convaincre son interlocuteur, cette élève a dénoncé le civisme ce qui prouve qu'elle n'a pas bien saisi le sens du mot par conséquent le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture. Notons aussi qu'elle n'a pas impliqué son interlocuteur et n'a pas avancé des arguments à cette fin.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 07 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit encore en bloc ce qui montre qu'il n'y a pas de plan. Quant au contenu, l'élève s'est impliquée implicitement mais n'a pas étayé sa prise de position par des arguments. Elle a introduit son texte par une définition de la notion de «civisme». Quant au développement et la conclusion, ils sont totalement absents dans ce texte aussi.

De ce fait, l'élève n'a pas respecté la consigne d'écriture en question.

Copie n°28

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Bouchra	-	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté le critère suivant :

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet et a donné des exemples pour expliquer davantage la notion du civisme.

Quant aux critères qu'elle n'a pas respectés nous avons relevé :

-Respect de la typologie

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif .par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit plutôt d'un texte explicatif dans lequel le sujet scripteur a expliqué la notion du « *civisme* » d'une manière détaillée.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture. Là aussi, comme dans la majorité des copies précédentes, l'élève n'a pas impliqué son interlocuteur.

-Respect du nombre de lignes

Le texte se compose de 10 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte se compose d'un seul paragraphe. Autrement-dit, ce sujet scripteur n'a adapté aucun plan ; cela se traduit par l'absence du développement et de la conclusion. Quant au contenu, l'élève s'est impliqué implicitement par le biais de la modalité méliorative « *important, noble* » mais sans pour autant étayer son point de vue avec des arguments. Ceci-dit, elle a bien expliqué la notion de civisme « *la civilité qui relève des respects d'autrui dans le cadre des rapports privés. le respect dans il est question ici c'est des principes collectifs par exemple il sera pas puni pas la loi* ». Elle conclut son texte en reprenant l'idée de départ « *le civisme très importante pour la vie* ».

Malgré l'effort fourni par Bouchra, ce texte ne répond pas à la tâche demandée dans la consigne d'écriture.

Copie n°29

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Feriel	–	–	–	–	–	–

Le tableau révèle que cet élève n'a respecté aucun critère.

-Respect de la thématique

L'auteure de ce texte n'a pas saisi le sens du mot civisme mais l'a confondu avec celle de « *l'amour du travail* ».

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le texte ne répond pas au but qui est assigné dans la consigne d'écriture. L'élève s'est limitée à définir la notion de civilisation qu'il a confondu avec celle de « *civisme* ».

-Respect de la typologie textuelle

Le texte écrit ne répond pas aux caractéristiques du texte argumentatif. Par conséquent, il n'est pas conforme avec le type du texte auquel fait référence la consigne. Il s'agit d'une simple définition.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 05 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est composé d'un seul paragraphe, sans proposer une introduction et une conclusion. Quant au contenu, l'élève s'est limitée à évoquer un autre sujet qui n'a aucune relation avec le thème en question.

En somme, l'écrit de cette élève ne répond pas à la consigne d'écriture en question il s'agit d'une production 'hors sujet'.

Copie n°30

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Lamis	–	–	–	–	–	–

Le tableau révèle que l'élève n'a respecté aucun critère, en effet, l'auteur de ce texte n'a fait que reprendre le lexique de la consigne d'écriture.

Après avoir passé en revue toutes les copies, nous allons, à présent, faire une synthèse des résultats de l'analyse des productions écrites avant le recours à la reformulation et la grille de lecture de la consigne d'écriture.

II.2.2.2.1 Synthèse des résultats des productions du M⁰

Au terme de l'analyse des copies du premier moment, cette première lecture nous révèle que la majorité des élèves n'ont pas respecté les critères. Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus :

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de lignes	Nombre et contenu de chaque partie
Nombre de copies	06	10	04	04	03	00
Pourcentage	20%	33%	13%	13%	10%	0%

Tableau n° 20 : Récapitulatif des résultats obtenus avant le recours à la reformulation et la grille de lecture de la consigne d'écriture

Suite à la lecture du tableau, nous relevons les résultats suivants :

-6/30 élèves (soit 20%) ont respecté le type de texte en question.

-10/30 élèves (soit 33%) ont respecté le sujet à traiter.

-4/30 élèves (soit 13%) ont respecté la visée communicative du texte.

-4/30 élèves (soit 13%) ont impliqué le destinataire dans leurs textes.

-3/30 élèves (soit 10%) ont respecté le nombre de ligne.

-Aucun élève (soit 0%) n'a respecté le nombre et le contenu de chaque partie du texte.

A partir de cette analyse quantitative, nous proposons, ci-après, l'interprétation de ces résultats :

-Respect de la typologie

La majorité des élèves soit 24/30 n'ont pas réussi à identifier le type de texte recherché dans la consigne d'écriture. En ce sens, Zetili (2006 : 64) affirme que le sujet scripteur peut décider de ne rien écrire du tout, produire un écrit sans se soucier du type recherché dans la consigne d'écriture ou bien rédiger un texte de type autre que celui demandé par l'enseignant. C'est d'ailleurs le même constat que nous avons également fait au cours de l'analyse de notre corpus. En effet, les élèves ont rédigé des textes soit explicatifs, soit à dominante explicatives, soit ils se sont carrément abstenus et donc ils n'ont rien écrit.

Cette catégorie d'analyse nous permet de vérifier si l'élève a vraiment rédigé un texte répondant aux caractéristiques du texte argumentatif.

La majorité des élèves n'ont pas pu rédiger un texte répondant à la structure de l'écrit argumentatif pour diverses raisons et notamment la présence du verbe introducteur de la consigne d'écriture « *expliquer* » qui a induit en erreur la plupart des élèves. En effet « *pour le type de texte, c'est le verbe renvoyant à l'opération qui l'indique* » (Zetili, 2006 :62). Dans la consigne en question, le concepteur a choisi le verbe « *expliquer* » comme verbe introducteur. Le verbe « *expliquer* » suppose une réponse à la question « *pourquoi ?* » ce qui renvoie à un rapport de causalité. C'est ce qui a induit, selon nous, les élèves en erreur. C'est la raison pour laquelle nous partageons l'avis de Jean Michel Zakhartchouk (2001 :182) qui souligne qu'il semble plus prudent de réserver le verbe « *expliquer* » pour des tâches où il est demandé de rédiger des textes explicatifs dans lesquelles on cherche la cause d'un phénomène tout en précisant de quel point de vue l'on parle. Ainsi, le verbe introducteur est un élément crucial pour la compréhension de la consigne car c'est le premier contact qui s'opère entre l'élève et la consigne.

Cette consigne-phrase a été introduite par une question « *Qu'est-ce que le civisme ?* ». Cette interrogation pourrait être source de confusion pour l'élève, du moment qu'elle risque de l'orienter vers une autre typologie textuelle qui est l'explication. En ce sens, J-M Zakhartchouk souligne que « *parfois une simple question technique peut en quelque sorte gâcher une consigne* » (1999 :39). Zetili (2006 :61) va

plus loin pour dire qu'elle peut induire directement en erreur l'élève puisque la compréhension lui échappe totalement.

Une autre raison aurait induit les élèves en erreur, c'est le vocabulaire de la phrase-consigne qui, à notre sens, ne fournit pas assez d'indications sur le type de texte recherché¹⁵⁵. Cela rejoint là aussi les propos de Zetili (2006 : 64) qui souligne que l'ambiguïté du vocabulaire de la consigne peut avoir de graves incidences sur la tâche scripturale ; il ajoute que bon nombre d'exercices d'écriture ne fournissent pas assez d'informations sur le type de texte à rédiger. Ce même auteur insiste sur le fait que la typologie telle qu'elle est enseignée en classe réduit la complexité de chaque type de texte.

Mais souvent le texte comporte des séquences qui caractérisent d'autres types discursifs. Même si au cours de l'étude du texte, certains enseignants attire l'attention des élèves sur ce point-là, l'entremêlement des typologies dans un seul texte est souvent négligé, du moment que le travail est focalisé sur la forme dominante.

De plus même avec une consigne claire et bien lu par l'élève une difficulté d'un tout autre genre est omniprésente «demande-t-on aux apprenants de produire des écrits monoséquentiels ou à imbrication de formes discursives ?le lui précise-t-on dans la consigne ?» (Zetili, 2006 :65).

Il est donc primordial d'initier les élèves aux différentes relations qu'entretiennent les typologies¹⁵⁶ dans un même texte dans la mesure où cela pourrait aider les élèves à distinguer et à en saisir les fonctions. De ce fait, l'élève va non seulement comprendre le mode de fonctionnement de ce type d'écrit mais aussi il pourra mieux produire.

¹⁵⁵ Texte argumentatif.

¹⁵⁶ Notons que la notion de 'typologie' fait l'objet de nombreux débats, les avis des spécialistes divergent : certains préconisent d'initier les élèves aux différents types de texte. D'autres adoptent ouvertement une attitude contre. Pour Jean Michel Adam (1999 :82), à titre d'exemple, la notion de « type de texte » est erronée, selon lui, le texte dans sa globalité est trop complexe et hétérogène pour présenter des régularités linguistiques observables.

-Respect de la thématique

Plus de la moitié des élèves (soit 20/30) n'ont pas respecté ce critère. Cette catégorie d'analyse nous a permis de vérifier si l'élève est hors sujet ou s'il a vraiment respecté le sujet à traiter dans la consigne d'écriture.

Ainsi, nous avons classé ces vingt copies sous la catégorie 'hors sujet' du moment que les auteurs de ces textes ont abordé des sujets qui ne répondent pas au thème de la consigne d'écriture en question répartie comme suit :

-1/20 élève (soit 5%) a rédigé un texte sur l'importance du travail dans la vie l'individu.

-3/20 élèves (soit 15%) se sont limités à réécrire ou reprendre le lexique de la consigne d'écriture.

-4/20 élèves (soit 20%) ont rédigé un texte dans lequel il dénonce le civisme, ces sujet-scripteurs ont mal interprété la notion du «*civisme*».

Nous avons eu l'occasion de parler aux élèves lors de la séance¹⁵⁷ qui a précédé le second moment de l'expérience. Ils nous ont expliqué que lors de la lecture du mot «*civisme*» ils ont fait le lien avec une autre notion celle du «*racisme*», un élève ajoute que du moment que ces deux notions se terminent par le suffixe «*isme*» cela suppose, selon lui, qu'il faut aussi dénoncer le civisme.

-12/20 élèves (soit 60%) ont rédigé un texte sur le rôle et l'importance de la civilisation, faisant référence dans la plupart des cas aux anciennes civilisations telles que la civilisation égyptienne, romaines, etc.

L'analyse quantitative montre que la majorité des élèves ont interprété la notion de civisme comme étant la civilisation, cela explique que ce mot est méconnu par la plupart des élèves. D'ailleurs bon nombre d'élèves nous ont affirmé que c'était la première fois qu'ils entendaient parler de cette notion.

Par conséquent, le thème d'écriture s'avère d'une importance cruciale lors de l'activité scripturale, une mauvaise compréhension peut empêcher l'élève de mener à

¹⁵⁷ Il s'agit de la séance durant laquelle on a initié les élèves à la reformulation et l'utilisation de la grille de lecture de la consigne d'écriture.

bien sa tâche. Cela rejoint, encore une fois, les propos de ZETILI (2006 : 70) qui souligne que le cours en classe de langue aborde parfois des thèmes qui dépassent les connaissances des apprenants.

Notons que la tâche scripturale s'avère ardue pour nos élèves, autrement dit, l'incompréhension du thème d'écriture sont des difficultés parmi tant d'autres car :

« elles viennent rallonger la liste des obstacles sur lesquels butent les apprenants. La réalisation de la tâche s'avère plus difficile, le texte produit est moins satisfaisant lorsque le thème n'est pas suffisamment connu du scripteur » (Zetili, 2006 :69).

Un autre facteur explique, à notre sens, le non-respect de la thématique : il s'agit du vocabulaire, en effet certains mots n'ont pas été compris par les élèves¹⁵⁸ comme : civisme, registre de langue ou bien interlocuteur. Cela sous-entend que le vocabulaire (Schlund, 2010 :24-25) de la phrase-consigne n'est pas forcément acquis par tous les élèves, c'est la raison pour laquelle l'enseignant doit utiliser le vocabulaire adéquat car les élèves peuvent confondre certaines notions, c'est le cas d'ailleurs dans notre recherche où les sujets-scripteurs ont confondu «*civisme* et **civilisation**», «*civisme* et **racisme**»¹⁵⁹.

Nous sommes de l'avis de J-M ZAKHARTCHOUK (2001 :15) qui pense qu'il serait judicieux que l'enseignant soit attentif aux différents aspects de la consigne à savoir : la longueur, le vocabulaire, la syntaxe de la phrase-consigne, etc. dans le but de faciliter sa compréhension pour l'élève.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

26/30 élèves (soit 87%) n'ont ni adopté une stratégie argumentative ni impliqué le destinataire dans leurs textes. Ce qui suppose que ces deux critères sont ignorés ou non assimilés par les apprenants. Un autre facteur pourrait intervenir c'est selon lequel les élèves ont toujours eu l'idée que le destinataire de leurs textes n'est

¹⁵⁸ Lors de la séance consacrée à la préparation à l'écrit, certains élèves ont souligné le fait qu'ils n'ont pas pu comprendre certains mots.

¹⁵⁹ De Vécchi (2000 : 188-195) pour sa part, rejoint les propos de Schlund et insiste sur le fait que la compréhension d'une consigne dépend en grande partie du vocabulaire employé.

autre que l'enseignant, ils écrivent un texte pour le remettre à la fin de l'heure à leur enseignant ; de ce fait ils ne prennent pas en compte le destinataire réel du texte.

-Respect du nombre de lignes

3/30 élèves seulement ont respecté ce critère (soit 10%), autrement dit 27 élèves sur 30 n'ont pas réussi à rédiger un texte composé de 15 lignes. Nous les avons réparti comme suit :

- 3/30 élèves (soit 10%) ont rédigé des textes composés de 15 lignes
- Aucun élève n'a dépassé les 15 lignes
- 13/30 élèves (soit 43%) n'ont pas réussi à dépasser les 10 lignes,
- Seuls 2/30 élèves (soit 7%) ont rédigé un texte composé de 10 lignes
- 10/30élèves (soit 33%) n'ont pas pu rédiger plus de 5 lignes.

Nous remarquons que la majorité des écrits sont pauvres en lexique. En effet le champ lexical se limite à deux ou trois mots. De plus, certains élèves n'ont fait que reprendre le lexique de la phrase-consigne ce qui explique que la consigne ne les a pas aidés à enrichir leurs textes par des idées.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Cette catégorie d'analyse nous permet de vérifier si l'élève a planifié préalablement son écrit ou pas.

Les résultats montrent que les élèves n'ont pas planifié leurs écrits. Ils ont du mal à structurer leurs textes car ils ne maîtrisent pas ou assez bien la structure du texte argumentatif.

Cela est parfaitement observable dans les copies des élèves où la plupart se sont limités à rédiger une introduction et un développement mais sans pour autant conclure leurs textes. Nous constatons à l'instar de la recherche¹⁶⁰ menée par Mounir

¹⁶⁰En effet, Dakhia Mounir a réalisé une étude intitulé «pour une planification de l'activité d'écriture en FLE », dans laquelle il présente une expérimentation menée sur terrain sur l'impact de la planification sur la production d'un texte argumentatif.

Dakhia (2011 : 64) que les élèves négligent les opérations qui relèvent de la planification comme les opérations de conception, d'organisation et d'adaptation.

Du moment qu'ils n'ont pas élaboré un plan d'écriture, ils n'achèvent pas leurs textes et perdent leurs temps à chercher des idées. Ce qui donne à voir des textes, pour la plupart, écrits en bloc et marqués par l'absence de la ponctuation adéquate et le saut de ligne. Rappelons que la ponctuation est l'un des problèmes majeurs de nos élèves, si on n'en tient pas compte, elle est alors souvent incompatible au type du texte.

Dans le même cheminement des idées, Jean Michel ZAKHARTCHOUK (2009 :31) souligne que si la planification ne s'opère pas, l'élève risque de se perdre ne sachant pas quelles idées vont constituer son texte dans la mesure où il ne trie pas les informations, il ne précise pas l'orientation de son texte et ignore à quel moment il doit clôturer ce dernier.

Seuls 7 élèves sur 30 ont commencé leurs paragraphes par un alinéa. Ceci explique que bon nombre d'apprenants n'accorde pas d'importance à la forme du texte. Nous pensons que cela est dû au fait que les apprenants ne sont pas habitués à tenir compte de ces critères, qu'ils n'envoient pas l'utilité ou bien qu'ils n'ont pas été initié à ces derniers au cours de leur apprentissage alors que *«l'enseignement de l'écrit nécessite non seulement l'enseignement des aspects linguistiques mais aussi une stratégie de planification »*(ZETILI, 2009 :65).

Par conséquent, les élèves *«ne produisent pas des textes de qualité et il reste bloqués avant de commencer leurs rédactions, ils éprouvent une difficulté pour commencer leurs textes»* (ZETILI, 2009 :64). C'est d'ailleurs ce que nous avons remarqué durant notre expérimentation lors du premier test¹⁶¹.

Il est important de souligner aussi que les élèves ont un grand problème à utiliser les articulateurs adéquats pour structurer leurs textes selon un plan cohérent. Par conséquent, leurs textes restent confus, les idées sont disparates du moment qu'ils n'ont adopté aucun plan.

Quant aux contenus c'est-à-dire : l'annonce de la prise de position, recherche d'arguments et conclusion, nous relevons :

¹⁶¹ C'est-à-dire, avant la reformulation et le recours à la grille de lecture de la consigne d'écriture.

-9/30 élèves (soit 30%) ont précisé leurs points de vue

-6/30 élèves (soit 20%) ont étayé leurs thèses par des arguments

-3/30 élèves (soit 10%) ont reformulé leurs opinions de départ

Il en ressort de l'analyse quantitative que la majorité des élèves ne prennent pas la peine de préciser leurs points de vue et ils ne l'étayaient pas par des arguments même s'ils le font, le nombre d'arguments oscillent entre 01 et 03 arguments. Quant à la conclusion, à l'exception de 03 élèves, les autres n'ont pas reformulé leurs points de vue de départ.

Nous pouvons avancer que les élèves n'ont pas intégré le modèle du texte demandé, les stratégies d'énonciation adéquates au texte argumentatif du moment que la majorité d'entre eux ont rédigé des textes à dominante explicatives.

Quant aux arguments, nous avons remarqué que le problème s'est posé par rapport au sujet à traiter que la plupart n'avait pas compris. Cette incompréhension s'est répercutée sur leurs écrits dans la mesure où ils n'ont pas réussi à trouver des arguments. La 'non assimilation' de la consigne d'écriture a créé en eux un certain blocage.

Nous pouvons également avancer que les élèves n'ont pas bien assimilé ces critères, les ignorent, ou les connaissent mais n'arrivent pas à les trouver : le cas des élèves qui mentionnent les arguments mais ne donnent pas d'exemples et vice versa ou bien qui précisent leurs points de vue mais ne l'étayaient pas par des arguments.

Il en est de même pour les illustrations : les exemples sont quasi absents, nous en avons rarement trouvé. D'ailleurs nous avons noté une nette pauvreté en lexique qui se traduit par les champs lexicaux qui se réduisent à deux ou trois mots, ce qui sous-entend que la consigne d'écriture n'a pas été une aide pour enrichir leurs textes.

Par conséquent, leurs textes ne répondent pas aux critères d'un texte argumentatif ; ils demeurent courts, pauvres et dépourvus d'illustrations.

A présent, nous allons décrire les copies des élèves recueillis lors du second moment de l'expérience :

II.2.2.2-Analyse des productions écrites des élèves après le recours à la reformulation et l'utilisation de la grille de lecture/Compréhension¹⁶²

Comme pour le premier moment de l'expérience, nous avons décrit les différentes copies recueillies suite au recours à la reformulation de la consigne de départ et l'utilisation de la grille de lecture de cette dernière.

Copie n°01'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Kaouther	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères en question :

-Respect de la typologie textuelle :

Contrairement au premier moment de l'expérience, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger. Elle a rédigé un texte conforme aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne posée.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet et a rédigé un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société. Rappelons, toutefois, que l'auteure de ce texte a déjà réussi à identifier le thème dès le premier moment de l'expérience ce qui n'est pas le cas de la majorité de ses camarades.

¹⁶² Autrement dit le deuxième moment de l'expérience ou M¹.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Kaouther a respecté ces deux critères dès le premier moment de l'expérience. Ainsi, cette élève a respecté le but poursuivi par la consigne selon lequel il faut convaincre un voisin d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. Elle est également impliquée son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier 'tu'.

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 24 lignes. L'élève a fourni plus d'effort quant à la recherche d'idées.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Contrairement au premier jet, Kaouther a développé ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties. En effet, dans le second jet, elle a rédigé un texte dans lequel nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion de civisme

« Le civisme à mon avis c'est que respecter les autres de parler avec eux en forme de politesse de ne pas dire des gros mots, ne pas insulter les autres »

Elle s'est aussi impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion « à mon avis » et la subjectivité implicite en faisant appel à la modalité méliorative « respectueux, souriant, meilleur ».

Puis, elle a avancé un argument qu'elle a introduit par un articulatoire « d'abord » et illustré par un exemple tout en utilisant le lexique de cause :

« On prend le prophète le meilleur exemple, il est aimé au point que tu ne peux pas imaginer à cause de son comportement ».

Enfin, elle a conclu son texte ainsi :

« Finalement, le civisme de montrer les bons comportements et le respect »

D'une manière générale, cette élève a bien compris la consigne bien avant de l'avoir reformulée, elle a su cerner le type de texte et le sujet à traiter, elle n'a fait qu'améliorer son texte initial ; cela se remarque dans sa copie à travers le respect des différents critères répondant à la consigne d'écriture en question.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a commencé par définir la notion de civisme tout en précisant son point de vue. Elle s'est, non seulement, impliquée d'une manière explicite en employant le pronom personnel « *je* » et un verbe d'opinion « *penser* » mais elle a aussi eu recours à la subjectivité implicite en faisant appel à la modalité méliorative et péjorative « *respectueux, simple, vulgaire, agressive* ».

« Le civisme c'est adopter un comportement respectueux avec les gens qui nous ont entouré mais aujourd'hui je pense que cette notion est en voie de disparition car on peut constater que les gens adoptent un comportement plus vulgaire et agressive »

Puis, elle a étayé son opinion par trois arguments introduits par des articulateurs et illustrés par des exemples, en effet, nous avons remarqué qu'un grand effort a été déployé de sa part :

« D'abord, être civilisé ce n'est pas une mission difficile comme tu le crois au contraire, tu peux l'accomplir par des gestes simples comme : aidez les autres, diminue le ton de ton voix en parlant, évite les bagarres et tous les types de violence et surtout arrêter les insultes en adoptant un langage plus civilisé »

Enfin, elle a conclu son texte en reformulant son point de vue de départ :

« En conclusion, le civisme joue un rôle primordial pour le développement de notre société »

D'une manière générale, cette élève a bien compris la consigne, cela est vérifiable dans sa copie à travers le respect des différents critères répondant à la consigne d'écriture en question.

Copie n° 02'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Chahinaiz	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

Comme pour le premier jet, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger, ainsi elle a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne en question.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet et a rédigé un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société. Elle aussi a aussi réussi à cerner le thème dès le premier moment de l'expérience.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Chahinaiz a respecté la typologie textuelle ainsi que la thématique. Notons que ces deux critères ont été aussi respectés lors du premier moment de l'expérience. Elle a respecté le but demandé par la consigne. Cette élève a également impliqué son interlocuteur par l'emploi de la deuxième personne du singulier 'tu' et le pronom possessif 'mon voisin.

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 16 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Comme pour la copie précédente (copie 1'), l'auteure de ce texte a pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties, ce qui n'est pas le cas du premier jet et, cette fois-ci, elle a rédigé un texte dans lequel nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons que, dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme.

« Le civisme à mon avis c'est que respecter les autres de parler avec eux en forme de politesse de ne pas dit des gros mots, ne pas insulter les autres »

Ainsi, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion « à mon avis » et la subjectivité implicite en faisant appel à la modalité méliorative « respectueux, souriant, meilleur ».

Puis, elle a avancé un argument qu'elle a introduit par un articulateur « d'abord » et illustré par de exemple tout en utilisant le lexique de cause, comme nous pouvons le constater ci-dessous :

« On prend le prophète le meilleur exemple, il est aimé au point que tu ne peux pas imaginer à cause de son comportement »

Enfin, elle a conclu son texte ainsi :

« Finalement, le civisme de montrer les bons comportements et le respect »

D'une manière générale, cette élève a bien compris la consigne bien avant de l'avoir reformulée, elle a su cerner le type de texte et le sujet à traiter, elle n'a fait qu'améliorer son texte initial. Pour preuve, dans sa copie, nous avons relevé le respect des différents critères répondant à la consigne d'écriture.

Copie n° 03'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Maissa	+	+	+	+	+	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères alors qu'elle n'en a respecté aucun lors du premier moment de l'expérience¹⁶³ :

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier moment de l'expérience où l'élève a rédigé un texte explicatif, cette fois-ci, elle a réussi à identifier le type de texte à rédiger et a rédigé un texte conforme aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne en question.

-Respect de la thématique

L'élève a réussi à cerner le sujet, ce qui n'est pas le cas dans le premier jet. Ainsi elle a rédigé un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le sujet-scripteur a fait appel à la stratégie argumentative pour son interlocuteur. Elle a également impliqué dans son discours ce dernier par l'emploi de la deuxième personne du singulier « tu ». Par conséquent, cette élève a respecté le but poursuivi par la consigne selon lequel il fallait convaincre un voisin d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales.

¹⁶³ Avant la reformulation et le recours à la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture.

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 15 lignes alors que dans le premier jet, nous comptons 09 lignes. Nous pouvons penser ici que l'élève a fourni plus d'effort par rapport à la recherche d'idées.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Contrairement au premier jet dans lequel, l'auteur de ce texte a développé ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties. Elle a rédigé un texte dans lequel nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons qu'elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme.

« Le civisme à mon avis c'est que respecter les autres de parler avec eux en forme de politesse de ne pas dit des gros mots, ne pas insulter les autres »

Dans le même cheminement des idées, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion et un verbe d'opinion « à mon avis , affirmer» et la subjectivité implicite en faisant appel à la modalité méliorative « *respectueux, importante, confortable*».

Par la suite, elle a avancé trois arguments pour étayer son point de vue qu'elle a introduit par des articulateurs :

« D'abord, il faut respecter les vieilles hommes dans les rues c'est une marque de respect »

Elle a également utilisé un articulateur de cause :

«la politesse est utiles parce que tu avoir une valeur chez la société et tu seras aimable pour les hommes».

Enfin, elle a conclu son texte en reformulant son point de vue de départ :

«Pour tout cela, j'affirme que le civisme est importante pour le confortable de la vie»

D'une manière générale, nous remarquons qu'il y a eu un changement radical entre le premier et le second jet. Autrement dit, le problème d'incompréhension de la consigne a été résolu, du moment que l'auteur de ce texte a respecté la consigne d'écriture.

Copie n°04'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Chaïma	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères :

-Respect de la typologie textuelle :

Comme au premier moment de l'expérience, l'auteur de ce texte a réussi à identifier le type de texte à rédiger, ainsi elle a rédigé un texte conforme aux caractéristiques du type de texte exigé par la consigne.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet. Elle a rédigé un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Chaïma a respecté ces deux critères. Elle a suivi le but de la consigne. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier «*tu*» mais aussi par le recours à l'impératif présent «*Ecoute mon voisin*».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 16 lignes ; 06 lignes de plus que dans le premier jet.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Contrairement au premier jet, elle a pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties à savoir une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme, comme nous le remarquons dans l'exemple suivant :

«Le civisme à mon avis c'est une notion qu'il veut dire de assume les devoirs avant les droits par respecter les citoyens de la cité et respecter les valeurs de la société»

Elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion « à mon avis » et de la première personne du pluriel « nous¹⁶⁴ ». Quant à la subjectivité implicite, elle fait appel à la modalité méliorative «*respectueux, bon*».

Puis, elle a avancé trois arguments qu'elle a introduits à l'aide d'articulateur :

« Ensuite, il faut être respectueux pour l'environnement et les gens âgé pour recevoir toi aussi »

Et elle a conclu son texte ainsi :

« Enfin, le civisme est un bon comportement qu'il faut l'adopter nous tous pour vivre dans un monde plein de respect et de paix »

D'une manière générale, cette élève a bien compris la consigne dans la mesure où elle a bien cerné le type de texte et le sujet à traiter. Cela est identifiable dans sa copie. Cette élève a respecté des différents critères répondant à la consigne d'écriture.

¹⁶⁴ Le 'Nous' désigne un 'locuteur multiple' (CHARAUDEAU, 1992 : 122). Dans ce cas précis, l'élève parle en son nom et au nom de toutes les personnes concernées.

Copie n°05'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Moatez	+	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a seulement respecté deux critères :

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier jet, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger, et a ainsi rédigé un texte ¹⁶⁵qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne en question.

-Respect de la thématique

L'élève a réussi, cette fois-ci, à cerner le sujet en question et a pu rédiger un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le sujet-scripteur n'a pas respecté ces deux critères pour la seconde fois du moment qu'il n'a pas achevé son texte, il s'est limité à rédiger un petit paragraphe.

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 04lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

L'auteur de la copie n° 5' n'a pas pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties. Néanmoins, dans ce second jet, il a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme.

¹⁶⁵ Même s'il ne l'a pas achevé.

« Je pense que le civisme est un mot qui relie l'éducation et le respect entre les membres de la société est la base du civisme »

Ainsi, il s'est impliqué en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi de la première personne du singulier « je » et le verbe d'opinion « penser ».

Nous notons, toutefois, qu'il n'a avancé aucun argument ou exemple pour appuyer ses propos ; la conclusion est également absente.

Même si l'élève n'a pas respecté tous les critères, il a quand même fourni un effort pour répondre à la consigne.

Copie n°06'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Meriem	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que cette élève a respecté tous les critères :

-Respect de la typologie textuelle

Comme pour le premier jet, l'auteure a réussi à identifier le type de texte à rédiger en répondant aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet. Elle a rédigé un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société. Rappelons que l'auteur de ce texte n'a pas cerné le thème lors du premier moment de l'expérience ; ce qui est d'ailleurs le cas de la majorité de ses camarades.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

L'élève a respecté cette fois-ci ces deux critères. Elle a fait appel à la stratégie argumentative. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier « tu ».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 15 lignes soit 05 lignes de plus que dans le premier jet. Nous avons remarqué que cette élève a fourni plus d'effort en ce qui concerne la recherche d'idées.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

L'auteur de ce texte a pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties. Nous retrouvons donc une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme :

« Je pense que le civisme est un mot relié avec l'éducation et le respect c'est entre te les membres de la société est la base du civisme »

Ainsi, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'un verbe d'opinion « penser » et le pronom « je », elle a également fait appel à la subjectivité implicite en recourant à la modalité méliorative « bon »

Puis, elle a avancé trois arguments qu'elle a introduits par des articulateurs et illustrés par des exemples tout en utilisant le lexique de cause :

« D'abord, grâce à civisme, la société devient développé comme les pays étrangers »

« Enfin quand tu respectes l'autre, tu deviens aimé et tu gagnes le respect des gens »

Enfin, elle a conclu son texte en faisant appel au lexique de la conséquence et un verbe de modalité «*falloir*»

« *En conclusion, le civisme est un bon comportement, donc il faut d'adopter ce comportement* »

D'une manière générale, cette élève a bien compris la consigne. L'écart entre son premier et second jet est remarquable.

Copie n°07'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Khaoula	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté les critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

Comme pour le premier jet, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger. Elle a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne en question.

-Respect de la thématique

L'élève a réussi cette fois-ci à cerner le sujet en question ; elle a rédigé un texte ayant pour thème le civisme. Rappelons que Khaoula a rédigé un texte 'hors sujet' lors du premier moment de l'expérience dans lequel elle a parlé de l'importance des civilisations anciennes.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

L'auteure de cette copie a fait appel à la stratégie argumentative pour défendre sa thèse. Notons qu'elle a déjà respecté ce critère lors du premier moment de

l'expérience. Ce qui n'est pas le cas pour le second critère où nous remarquons l'absence de l'implication de l'interlocuteur dans le premier jet. Par contre, dans sa seconde rédaction elle l'implique par l'emploi de la deuxième personne du singulier « *tu* ».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 15 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Dans le premier jet, elle ne propose pas de plan découpé en trois parties. Cette fois-ci, elle a rédigé un texte dans lequel nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme.

« À mon avis, je vois que chacun » de nous faute reflète une très bon image à lui-même »

Ainsi, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion « *à mon avis* » et un verbe d'opinion « *affirmer* ». On retrouve également la modalité méliorative « *respectueux, bon, aimable, belle* ».

Puis, elle a avancé trois arguments qu'elle a introduit par des articulateurs chronologiques « *d'abord, ensuite, enfin* » et illustrés par des exemples. Nous avons relevé également l'emploi du lexique de cause et des verbes de modalité.

« D'abord, quand tu es respectueux tu avoir le respect des autres ;

Ensuite, pour être civisme il ne faut pas jeter les ordures dans la route et être poli quand tu parles comme ça tu dessines une très belle image pour toi ;

Enfin, les comportements sont très importants car ils te donnent une valeur et tu seras aimable et respecté »

Par la suite, elle a conclu son texte en reformulant son point de vue de départ :

« Pour ces raisons, j'affirme que le civisme est utiles pour ton image sociale »

D'une manière générale, cette élève a bien compris la consigne à partir du second moment de l'expérience, elle a pris en considération les critères absents dans son premier jet et elle a rédigé un texte répondant à la consigne d'écriture proposée.

Copie n°08'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Rania	+	+	+	+	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères sauf celui du :

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 09 lignes. Nous notons, toutefois, que l'élève a fourni plus d'effort par rapport au premier jet où elle s'est limitée à rédiger une seule phrase «le civisme c'est la civilisation».

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

L'auteure de ce texte n'a pas pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties. Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a tenté de préciser son point de vue :

« Le civisme est un moment très important pour respect les autres »

De plus, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi du pronom personnel « je » et le pronom possessif « mon ». On retrouve

également la subjectivité implicite par le biais de la modalité méliorative «*important, heureux*»

Puis, elle a avancé un argument qu'elle a introduit par un articulatoire :

« *Ensuite, pour respecter les autres pour gagner la paix* »

Notons que la conclusion est absente dans ce texte.

Quant aux critères que l'élève a respectés nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

L'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger, ainsi a-t-elle rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne en question.

-Respect de la thématique

L'élève a aussi cerné le sujet en rédigeant un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société. Rappelons qu'elle n'a pas pu identifier le thème à traiter dans le premier jet et l'a confondu avec celui de la civilisation. C'est d'ailleurs le cas de la majorité des élèves qui ont rédigé un texte portant sur les anciennes civilisations.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Rania a tenté de convaincre son interlocuteur même si elle n'a pas avancé des arguments pertinents. Ceci-dit, elle n'a pas impliqué son interlocuteur et s'est limité à reprendre le lexique de la consigne :

« *Je suis très heureux pour convaincre mon ami de la civisme d'adopter un comportement respectueux* »

Néanmoins, il faut souligner que l'élève a déployé un grand effort. Nous notons une amélioration remarquable entre le premier et le second jet. Cela sous-entend que l'auteur de ce texte a mieux compris la consigne lors du second moment de l'expérience.

Copie n°09'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Oumaima	+	+	+	+	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

Cette fois-ci, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger, ainsi elle a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne proposée, sachant qu'elle a rédigé un texte explicatif dans le premier jet.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet. Elle a rédigé un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société et a réussi à cerner le thème dès le premier moment de l'expérience.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Oumaima a respecté ces deux critères dès le premier moment de l'expérience. Elle a donc respecté le but poursuivi par la consigne selon lequel il faut convaincre un voisin d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier et celle du pluriel « *tu, vous* » et le pronom possessif « *mon voisin, mon ami* ».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 22 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

L'auteure de ce texte a pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties : introduction, développement et conclusion précédés par des alinéas.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a formulé sa thèse :

« A mon avis, on doit adopter un comportement respectueux des valeurs sociales »

Là aussi, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion « à mon avis »

Puis, elle a avancé trois arguments introduits par des articulateurs et qu'elle a étayés par des exemples :

« Ensuite, quand tu es civilisé tous les gens respecte vous et tu vivre votre vie plein de bonheur et de joie et l'amour des gens, tu vas gagner beaucoup et aussi bénédiction de tes parents et le Bon Dieu »

Enfin, elle a conclu son texte ainsi :

« Il faut respecter les autres pour avoir le respect »

D'une manière générale, cette élève a bien compris la consigne et a su cerner le sujet à traiter. Elle n'a fait qu'améliorer son texte initial. Pour preuve, le respect des différents critères répondant à la consigne d'écriture en question.

Copie n° 10'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Ismahen	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier jet dans lequel n'apparaissaient aucunes spécificités du texte argumentatif, l'élève a réussi à identifier le type de texte à écrire. Elle a donc rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne. Dans le premier moment de l'expérience, elle a opté pour le texte explicatif.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet et a rédigé un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le sujet-scripteur a respecté ces deux critères. Cette élève a su convaincre un voisin d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier « *tu* » et le pronom possessif « *mon voisin* ».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 15 lignes contre 09 lignes dans le premier jet.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées en précisant son point de vue tout en reprenant le lexique de la consigne :

«Je pense que le respect de les autres et les valeurs de la société dans laquelle nous vivons sont les bases du civisme pour plusieurs raisons »

Ainsi, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'un verbe d'opinion «*penser*» et le pronom personnel «*je* » sans oublier la subjectivité implicite à travers la modalité méliorative «*important*»

Puis, elle a énuméré deux arguments qu'elle a introduits par des articulateurs tout en utilisant un connecteur exprimant la cause :

« ...pour plusieurs raisons, mon voisin essaye d'adopter ce comportement parce : d'abord, mon voisin, il faut respecter les autres pour vivre en paix et en développement. Ensuite, si tu respectes les valeurs de société tu gagnes beaucoup comme le respect des enfants et des autres »

Enfin, elle termine son texte en reformulant sa thèse de départ :

« En conclusion, le civisme très important pour développer, il faut sensibiliser les autres et adopter ce comportement »

En somme, cette élève a bien compris la consigne bien avant de l'avoir reformulée. Elle a su cerner le sujet à traiter, elle n'a fait qu'améliorer son texte initial tout en prenant en compte les critères qui sont absents dans son premier jet.

Copie n° 11'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Hadjer	+	+	+	+	+	-

Le tableau révèle que l'élève n'a pas respecté un seul critère :

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Sur le plan du contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue :

« Je pense que partager le civisme est nécessaire pour éviter les plus problèmes et la paix donc il doit respect les autres »

Elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'un verbe d'opinion « penser » sans oublier le pronom personnel « je ». Elle a également eu recours à la subjectivité implicite en faisant appel à la modalité méliorative « *nécessaire, important* ».

Puis, elle a énuméré un ensemble de conseils portant sur la posture d'une personne civilisée sans pour autant avancer les arguments qui étayent sa thèse de départ :

« ...il éviter la violence et l'extrémisme, il doit respect les autres ... »

Plutôt que de reformuler son point de vue de départ, l'auteure de ce texte l'a conclu en affirmant qu'elle a été capable de convaincre son ami :

« Finalement, j'étais capable de convaincre mon ami pour la nécessité de civisme »

Quant aux critères qu'elle a respectés nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier jet, l'élève a réussi, cette fois-ci, à identifier le type de texte à rédiger, ainsi elle a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne en question.

-Respect de la thématique

Comme pour le premier jet, l'élève a réussi à cerner le sujet en question, ainsi elle a rédigé un texte portant sur la thématique en question. Ce qui n'est pas le cas dans son premier jet, en effet sa rédaction était 'hors sujet' car elle a parlé de la civilisation et l'importance du travail dans la vie de l'individu.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le sujet-scripteur a respecté ces deux critères. Ainsi, cette élève a respecté le but poursuivi par la consigne. Elle est également impliquée son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi du pronom possessif «*mon voisin*».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 15 lignes. L'élève a fourni plus d'effort par rapport à la recherche d'idées.

D'une manière générale, cette élève a mieux compris la consigne, elle a su cerner le type de texte chose qu'elle n'a pas pu faire lors du premier moment de l'expérience. On peut dire qu'elle s'est corrigée ce qui a donné un meilleur résultat.

Copie n°12'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Yasmine	+	+	+	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté les trois premiers critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

Comme pour le premier jet, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger. Yasmine a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte demandé par la consigne.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné, cette fois, le sujet. Ce qui lui a facilité la rédaction d'un texte portant sur le sujet répondant à la consigne.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Nous rappelons que l'élève n'a pas respecté ces deux critères lors du premier moment de l'expérience. Néanmoins, elle s'est rattrapée lors du second moment. Ainsi, cette élève a-t-elle adopté une stratégie argumentative pour convaincre son interlocuteur. Ceci-dit, elle n'a pas impliquée ce dernier.

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 10 lignes alors que son texte initial se compose seulement de 03 lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

L'auteure de ce texte n'a pas pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties ; c'est également le cas dans le premier jet.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Ceci-dit, elle n'a pas précisé son point de vue dans l'introduction.

« Le civisme est un mot qui relie avec l'éducation et le respect c'est entre les membres de la société est la base du civisme »

Par la suite, elle a avancé deux arguments qu'elle a introduit par des articulateurs et tout en utilisant le lexique de cause :

« D'abord, grâce à civisme la société devient comme les pays étrangers ;

Ensuite avec le civisme l'amitié répandu entre les membres de société »

Quant à la conclusion, elle est absente dans cette copie.

En somme, cette élève a fini par cerner le sujet à traiter. Notons qu'un grand effort a été fourni par l'auteure de ce texte car elle a enrichi son texte initial par de nouvelles idées.

Copie n°13'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Thara	+	+	+	+	-	-

Le tableau révèle que l'élève n'a pas respecté seulement deux critères suivants :

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 11lignes.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Comme pour la copie précédente, l'auteur de ce texte n'a pas pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme.

« Le civisme c'est un développement culturel et un bonne comportement avec les autres comme le respect des personnes âgées »

Elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité implicite par l'emploi d'une modalité méliorative «bonne». Elle a également utilisé le pronom personnel « je ».

Puis, elle a avancé un seul argument qui prête à confusion:

« Il faut comporter gentilleement avec les autres personnes pour que l'amour régné dans la société »

Elle n'a pas conclu son texte.

Quant aux critères qu'elle a respectés nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

L'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger et qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne. Alors que dans son premier jet, elle avait rédigé un texte explicatif.

-Respect de la thématique

Comme pour le premier moment de l'expérience, L'élève a réussi à comprendre le sujet en question, ainsi le sujet elle a rédigé un texte portant sur le thème en question même si elle n'a pas achevé son texte.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le sujet-scripteur a respecté ces deux critères. Autrement-dit, elle a respecté le but poursuivi par la consigne. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne « *mon* » et le verbe de modalité « *falloir* ».

D'une manière générale, cette élève a bien compris la consigne même si elle n'a pas enrichie son texte par des idées nouvelles, elle a su cerner le type de texte et le sujet à traiter.

Copie n°14'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Adem	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

L'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger. Ce qui n'était pas le cas dans le premier jet où il s'agissait d'un texte explicatif ne répondant pas aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne.

-Respect de la thématique

L'élève a fourni des efforts pour comprendre le thème recherché cela est nettement plus clair dans son second jet.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le sujet-scripteur a respecté ces deux critères absents dans son texte initial. Ainsi, il a respecté et adopté une stratégie argumentative. De plus, il a impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier « tu ».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 11 lignes, même si le nombre de lignes ne correspond pas à celui qui est fixé dans la consigne, nous ne pouvons pas renier l'effort déployé par cet élève sachant qu'il n'a pas réalisé sa tâche lors du premier moment de l'expérience (avec 05 lignes seulement).

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

L'auteur de ce texte a pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties, ce qui n'est pas le cas dans le premier jet. Il a donc pu rédiger un texte dans lequel nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion précédés par des alinéas.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, il a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme.

« Je pense que le respect des autres et les valeurs de la société dans laquelle nous vivons sont les règles de civisme c'est une bonne chose pour gagner l'amour des autres »

Il s'est alors impliqué en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion « je » et le verbe d'opinion « penser » et la subjectivité implicite en faisant appel à la modalité méliorative « bonne ».

Un grand effort a été déployé par l'élève quant à la recherche d'arguments :

« D'abord si tu respectes les autres, tu gagnes beaucoup par exemple tu vis en développement et on te respecte ;

Ensuite, quand tu respectes les autres ils vous aiment ;

De plus, il faut être civilisé pour vivre dans le développement et tu gagnes la bénédiction de dieu et les parents ».

Quant à la conclusion, il a reformulé son point de vue de départ en utilisant un autre verbe d'opinion «voir»:

« Je vois que le civisme est nécessaire pour une bonne société »

En somme, l'amélioration est remarquable, en ce sens, la différence entre le premier et le second jet est très pertinente du moment que l'élève n'a pas réalisé sa tâche lors du premier moment de l'expérience mais qu'il s'est rattrapé par la suite en rédigeant un texte qui répond parfaitement à la consigne d'écriture en question.

Copie n°15'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Rachda	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier jet, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger à savoir un texte conforme aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne.

-Respect de la thématique

Le sujet-scripteur a cerné le sujet en question car elle a rédigé un texte traitant la thématique recherchée dans la consigne d'écriture. Rappelons que dans le premier jet, l'auteur de ce texte a mal interprété le sens du mot « civisme » en le considérant comme un comportement contraire aux valeurs de la société donc à éviter.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

L'élève a respecté cette fois-ci ces deux critères. Ainsi, elle a fourni des efforts pour convaincre son interlocuteur, ce qui n'était pas le cas dans sa première production où elle s'est trompée de stratégie argumentative c'est-à-dire, elle a dénoncé au lieu de convaincre.

Concernant le second jet, elle a impliqué le destinataire en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier « *tu* ».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 20 lignes. Si nous comparons avec le premier jet, nous pouvons dire que l'élève a fourni plus d'effort en ce qui concerne la recherche d'idées.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

L'auteur de ce texte a pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties où nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue :

« Je pense que le respect c'est la base de notre éducation et il faut respecter les autres pour avoir le respect »

On remarque qu'elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi du pronom « *je* » et un verbe d'opinion « *penser* » sans oublier l'emploi du verbe de modalité « *falloir* ».

Puis, elle a avancé trois arguments qu'elle a introduits par des articulateurs et illustré par des exemples :

« ...c'est très facile et pour cette raison cher voisin je te conseille ...d'abord, protéger votre valeur par l'aide des gens comme ça tu es aimé et respecté par exemple : tu es encore jeune et tu peux donner l'aide à les autres dans leurs études ;

Ensuite, il ne faut pas utiliser les comportements irrespectueux pour garder ta belle image dans la société ;

Enfin, pour la bonne relation avec dieu »

Enfin, elle termine par la conclusion en l'introduisant par un connecteur exprimant la conséquence. De plus, elle reformule son point de vue de départ en utilisant un verbe d'opinion différent de celui de la thèse de départ :

« Par conséquent, pour vivre heureux, j'estime qu'il est nécessaire de être civilisé »

En somme, l'évolution entre le premier et le second jet est très remarquable l'élève est passé d'une rédaction 'hors sujet' à une rédaction pertinente répondant à la consigne d'écriture, cela montre bien que l'élève a bien compris cette dernière.

Copie n° 16'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Nada	+	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a seulement respecté deux critères :

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier jet dans lequel elle faisait référence au texte explicatif, cette élève a réussi à identifier le type de texte recommandé par la consigne.

-Respect de la thématique

L'élève a pu cerner le sujet en question. Rappelons que lors du premier moment elle avait rédigé un texte ' hors sujet' dans lequel elle a interpréter la notion de civisme comme étant la culture et l'histoire.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le sujet-scripteur n'a pas respecté ces deux critères lors des deux moments de l'expérience. Ainsi, elle n'a pas respecté le but poursuivi par la consigne, elle n'a fait que reprendre le lexique de la consigne. Quant au destinataire, il n'a pas été impliqué à aucun moment dans le texte.

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 11 lignes. Ici, nous notons que le nombre de lignes a augmenté mais nous avons remarqué une redondance dans les idées l'élève ne fait que reprendre le lexique de la consigne.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Nada a rédigé un texte dans lequel nous n'avons pas retrouvé les trois parties ; elle n'a pas pu développer ses idées.

Quant au contenu, il est absent du moment que l'élève n'a fait que reprendre le lexique de la consigne comme il a été souligné plus haut.

Toutefois, on ne peut nier le fait qu'il ait eu une évolution entre le premier et le second jet. Un grand effort a été déployé par l'élève lors du second moment de l'expérience.

Copie n°17'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Abd-El-Majid	+	+	+	-	+	+

Le tableau révèle que l'élève n'a pas respecté qu'un seul critère :

-Implication du destinataire

L'élève n'a pas impliqué son interlocuteur dans son texte ce qui est également le cas dans son texte initial.

Quant aux critères que l'élève a respectés nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

L'élève a réussi à identifier la typologie du texte argumentatif .Ce qui n'est pas le cas de son premier jet où il avait opté pour un texte à dominante explicative.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet et a rédigé un texte portant sur le sujet recherché dans la consigne. Rappelons que l'auteur de ce texte a réussi à cerner le thème dès le premier moment de l'expérience, ce qui n'est pas le cas de la majorité de ses camarades.

-Respect de la visée communicative

Le sujet-scripteur a adopté une stratégie argumentative en vue de convaincre son interlocuteur tel qu'il est demandé dans la consigne d'écriture.

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 16 lignes contre 09 dans le premier jet. Il a fourni plus d'effort par rapport à la recherche d'idées.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

L'élève a pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties où nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion. Ce qui n'était pas le cas du premier jet.

Quant au contenu, nous remarquons que dans ce second jet, il a déployé un grand effort par rapport à la recherche d'idées. En premier lieu, il a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme.

«A mon avis, le civisme est un comportement civilisé pour la société qu'il faut adopter à nous même »

Ainsi, il s'est impliqué en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion « à mon avis ».

Ensuite, il a appuyé ses propos par trois arguments qu'il a introduits par des articulateurs et illustrés par des exemples :

«D'abord, le civisme est fait pour respecter les autres et les autres te respecte ;

Ensuite, il faut être respectueux pour garder la bonne réputation dans le quartier ;

Enfin, pour renforcer les relations entre les membres de la société et pour éviter les relations entre les gens »

En dernier lieu, il conclut son texte en reformulant son point de vue de départ :

« Le civisme est un organe obligatoire dans la vie humaine »

En somme, un grand effort a été fourni par cet élève lors du second moment de l'expérience ; cela se justifie par l'écart considérable entre le premier et le second jet.

Copie n°18'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Chams El-Oula	+	+	+	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève n'a pas respecté les trois derniers critères à savoir :

-Implication du destinataire

L'élève n'a nullement impliqué l'interlocuteur dans son texte, c'est aussi le cas pour le texte initial qu'elle a rédigé lors du premier moment de l'expérience.

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 10 lignes alors que le premier texte n'en comptait que 02. L'élève a donc fourni plus d'effort lors du second moment de l'expérience.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc et les paragraphes ne sont pas précédés par des alinéas.

Quant au contenu, premièrement elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme :

« Le civisme c'est-à-dire respecter les autres et respecter les valeurs de la société je crois que le civisme un comportement indispensable des valeurs »

Nous remarquons que l'élève a fait appel à la subjectivité explicite en utilisant un verbe d'opinion «croire».

Deuxièmement, elle a énuméré ses trois arguments en introduisant des articulateurs comme suit :

« D'abord, il faut respecter les autres pour vivre en paix ;

Ensuite, l'éducation oblige sur la société pour on te respecte ;

Enfin, pour gagner l'amour de dieu »

Finalement, elle n'a pas conclu son texte.

Quant aux critères qu'elle a respectés nous relevons :

-Respect de la Typologie textuelle

Ici, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger et elle a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne en question.

-Respect de la thématique

L'élève a réussi à cerner le sujet en question, en rédigeant un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société.

-Respect de la visée communicative

Le sujet-scripteur a respecté le but poursuivi par la consigne selon lequel il faut convaincre un voisin d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. Pour ce faire elle a adopté une stratégie argumentative.

En somme, nous ne pouvons pas nier l'effort déployé par l'élève, même si elle n'a pas respecté l'ensemble des critères, elle est arrivée à améliorer son texte de départ.

Copie n°19'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Ismail	+	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève n'a pas respecté les critères suivants :

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le sujet-scripteur n'a pas respecté ces deux critères dès le premier moment de l'expérience. Mais dans le second moment, cet élève a respecté le but poursuivi par la consigne en adoptant une stratégie argumentative. Il a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier « tu ».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 11 lignes. En effet, l'élève n'avait proposé que 06 lignes et a donc fourni plus d'effort par rapport à la recherche d'idées.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Bien qu'il y ait une introduction et un développement, le texte est écrit en bloc. Quant aux paragraphes, ils ne sont pas précédés par des alinéas.

Dans l'introduction, l'auteur a précisé son point de vue en définissant la notion de civisme :

«Civisme veut dire respecter les valeurs de la société j'affirme que c'est important »

Nous remarquons qu'il a fait appel à la subjectivité explicite en employant le verbe d'opinion « affirmer » et la subjectivité implicite en utilisant la modalité méliorative «important»

Dans le développement, il a avancé trois arguments qu'il a introduits par des articulateurs et illustrés par des exemples :

« D'abord, le civisme c'est respecter les autres pour le confort et vivre dans la société bien ;

Ensuite, respecte les gens tu gagnes beaucoup par exemple quand tu es besoin de l'aide on t'aider ;

Enfin, le civisme pour la relation bien avec les membres de la société et gagner confiance des gens »

Quant à la conclusion elle est absente dans ce texte. Même s'il n'y a pas de conclusion, il y a quand même une introduction et un développement et l'élève a tout de même donné des arguments absents dans son premier jet.

-Respect de la typologie textuelle

L'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger en proposant un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne c'est-à-dire un texte argumentatif. Ce qui n'est pas le cas de son texte de départ où il a opté pour le texte explicatif.

-Respect de la thématique

L'élève a compris le sujet à traiter. Il a rédigé un texte portant pour thème le civisme. Rappelons tout de même que l'auteur de ce texte avait confondu la notion de civisme avec celle de civilisation.

D'une manière générale, l'élève a fourni un effort considérable pour améliorer son texte initial même s'il n'a pas respecté tous les critères, il a pu cerner le type et le sujet à traiter lors du second moment de l'expérience.

Copie n°20'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Mira	-	+	-	-	-	-

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

L'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger, ainsi elle a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne en question.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet en question. Mira a rédigé un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société. Rappelons qu'elle a réussi à cerner le thème dès le premier moment de l'expérience.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Elle a respecté ces deux critères dès le premier moment de l'expérience. Ainsi, cette élève a respecté le but poursuivi par la consigne selon lequel il faut convaincre un voisin d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier « *tu* » et le pronom possessif « *mon voisin* ».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 16 lignes. Nous avons un nombre sensiblement égal au nombre de lignes du premier jet.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Mira est arrivée, par rapport à son premier jet, à développer ses idées selon un plan détaillé ; plan composé de trois parties. Elle a rédigé un texte dans lequel nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées Elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme.

« Le civisme à mon avis c'est que respecter les autres de parler avec eux en forme de politesse de ne pas dit des gros mots, ne pas insulter les autres »

De ce fait, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion «à mon avis» et la subjectivité implicite en faisant appel à la modalité méliorative «respectueux, souriant, meilleur».

Puis, elle a avancé un argument qu'elle a introduit par un articulatoire «d'abord» et illustré par un exemple, tout en utilisant le lexique de cause :

« On prend le prophète le meilleur exemple, il est aimé au point que tu ne peux pas imaginer à cause de son comportement »

Enfin, elle a conclu son texte ainsi :

« Finalement, le civisme de montrer les bons comportements et le respect »

D'une manière générale, cette élève a bien compris la consigne dans la mesure où elle a su cerner le type de texte et le sujet à traiter. Elle n'a fait qu'améliorer son texte initial en respectant les différents critères répondant à la consigne d'écriture.

Copie n°21'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Imen	+	+	+	-	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté les trois premiers critères :

-Respect de la typologie textuelle

Tout comme le premier jet, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger. Imen a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte demandé à savoir le texte argumentatif.

-Respect de la thématique

Cette fois-ci, l'élève a réussi à cerner le sujet en question en rédigeant un texte portant sur le civisme et non pas sur la civilisation, comme dans le premier jet. En effet, dans son premier jet, elle avait interprété cette notion comme étant un héritage ancestral par conséquent nous avons classé la production sous la catégorie 'hors-sujet'.

-Respect de la visée communicative

Comme dans sa production initiale, Imen a respecté la visée communicative du moment qu'elle adopte, dans ce deuxième moment de l'expérimentation, une stratégie argumentative pour convaincre son interlocuteur.

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 15 lignes. Un travail sur l'enrichissement des idées a été fait par l'élève.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit sous forme de paragraphes précédés par des alinéas. Contrairement à son texte initial, l'auteur de ce texte a pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties à savoir :

L'introduction sans laquelle l'élève annonce sa thèse tout en définissant la notion de civisme :

«Je pense que le civisme veut dire le respect des valeurs sociales de la société. Il est nécessaire dans la société »

Imen s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'un verbe d'opinion «*penser*» et le pronom «*je*» sans oublier le recours à la modalité méliorative «*nécessaire*».

Dans le développement, elle a avancé trois arguments qu'elle a introduits par des articulateurs et illustrés par des exemples :

« D'abord, on peut adopter le comportement du civisme par exemple on ne peut pas jeter les déchets dans les rues et parler des gros mots avec les personnes qui sont agé pour avoir une bonne image ;

Ensuite, le civisme est très nécessaire pour gagner le développement de nos sociétés ;

De plus, on gagne l'amour des gens »

Quant à la conclusion, Imen a reformulé son point de vue de départ tout en faisant appel à un articulateur exprimant la conséquence comme suit :

« En conclusion, le civisme est un comportement qui exprime le respect des autres donc il faut l'adopter pour vis en sécurité et en paix »

Quant aux critères non respectés, l'élève n'a pas respecté un seul critère :

-Implication du destinataire

L'élève n'a pas su impliqué son interlocuteur. Ce critère n'a également pas été respecté lors du premier moment de l'expérience.

D'une manière générale, l'évolution entre le premier et le second est très pertinente du moment que l'élève est passée d'une production 'hors sujet' à une autre qui répond parfaitement à la consigne d'écriture en question.

Copie n°22'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Rima	+	+	+	+	-	-

Le tableau révèle que l'élève n'a pas respecté que deux critères :

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 11 lignes. Nous notons, toutefois que l'élève a fourni plus d'effort, par rapport à la première production, pour l'améliorer.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc. Les paragraphes ne sont pas précédés par des alinéas. Rima a introduit son texte par l'annonce de sa prise de position :

« Je pense que le civisme veut de respecter les valeurs sociales »

Nous remarquons qu'elle a fait appel à la subjectivité explicite en utilisant le pronom «*je*» et le verbe d'opinion «*pense*».

Ensuite, elle a tenté d'étayer ses propos par un argument sauf qu'elle ne fait que reprendre le lexique de la consigne :

« J'ai décidé de convaincre un adolescent de mon quartier de marche dans la rue gentiment et parle de façon bien et aider les autres pour gagner le respect des gens dans le quartier »

Néanmoins, elle n'a pas conclu son texte.

Quant aux critères qu'elle a respectés nous relevons

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier jet, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger. Ainsi, elle a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte sollicité par la consigne.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné cette fois-ci le sujet en question et a saisi le véritable sens de la notion du civisme ; ce qui n'est pas le cas de son texte initial dans lequel sa production était considéré comme étant ' hors-sujet' car il portait sur l'importance des civilisations anciennes dans le développement des sociétés.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

L'élève a respecté ces deux critères ce qui n'est pas le cas lors du premier moment de l'expérience. Elle a respecté le but poursuivi par la consigne même si elle n'a pas fourni assez d'arguments pour convaincre son interlocuteur. Quant à ce dernier, Rima l'a impliqué dans son texte en l'interpellant par l'emploi de l'expression «*mon voisin*».

En somme, cette élève a amélioré son texte initial d'une façon remarquable du moment que son premier jet était 'hors-sujet'.

Copie n°23'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Noussaiba	+	+	+	-	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

L'élève a réussi cette fois-ci à identifier le type de texte à rédiger en offrant un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte souhaité par la consigne.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet. Rappelons que l'auteur de ce texte n'a pas saisi le thème en question au niveau du premier moment de l'expérience. Dans sa première production, elle s'était intéressée au rôle des civilisations anciennes dans l'histoire des peuples, loin de la notion de civisme.

-Respect de la visée communicative

Cette élève a respecté ici le but poursuivi par la consigne selon lequel il faut convaincre un voisin d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales.

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 15 lignes. Dans sa deuxième production, nous comptons une dizaine de lignes de plus. L'élève a fourni plus d'effort par rapport à la recherche d'idées.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit sous forme de paragraphes non précédés par des alinéas.

Dans l'introduction, Noussaiba a précisé son point de vue en définissant la notion du civisme :

« Le civisme c'est le respect des autres ou respecter les valeurs de la société dans laquelle nous vivons sont les bases du civisme. Je pense qu'il est indispensable »

Elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'un verbe d'opinion « penser » et les pronoms « je » et « nous » sans oublier la modalité méliorative « *indispensable* »

Dans le développement, elle a énuméré trois arguments à l'aide d'articulateurs :

« D'abord, le civisme c'est de communiquer avec les membres et alors la société écouter et alors on va le respecter ;

Ensuite, c'est parler avec les personnes avec une façon gentille pour gagner l'amour des gens ;

Enfin ; s'il respecte les gens, les gens respectent aussi »

Dans la conclusion, l'auteur du texte reformule son point de vue :

« Le civisme c'est une bonne comportement, il faut adopter un comportement respectueux de ces valeurs sociales ».

Quant aux critères qu'elle n'a pas respectés nous relevons un seul :

-Implication du destinataire

L'élève n'a pas impliqué son interlocuteur ni dans le premier ni dans le second jet.

Cependant, nous ne pouvons nier le fait qu'il y a eu une transition remarquable entre le premier et second jet. De ce fait, l'élève est passée d'une production 'hors sujet' à un texte cohérent répondant à la consigne d'écriture en question.

Copie n°24'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Amira	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères :

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier jet, l'élève a su identifier le type de texte à rédiger et qui répond aux caractéristiques du type de texte voulu par la consigne.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet en rédigeant un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société. Soulignons que le sujet scripteur de ce texte a réussi à cerner le thème dès le premier moment de l'expérience.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Cette élève a respecté le but en adoptant une stratégie argumentative. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier «tu».

-Nombre de lignes

Le texte se compose de 15 lignes. Nous avons observé, par rapport à la production initiale, un effort de la part de l'élève.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, les paragraphes ne sont pas précédés par des alinéas. Cependant, nous remarquons que les trois parties du texte sont présentes ainsi :

*dans l'introduction, l'élève a annoncé sa prise de position :

« A mon avis, je pense le civisme est un respect, il se trouve dans chaque personne qui avait des bons gestes et un caractère civilisé »

Plutôt que d'opter pour une seule marque de subjectivité c'est-à-dire soit le verbe d'opinion soit l'expression d'opinion, l'élève a noté les deux. Elle a également fait appel à la modalité appréciative «*bon*».

*dans le développement, elle a avancé trois arguments qu'elle a introduits par des articulateurs :

« D'abord, tu as besoin d'éviter les bagarres de tous les types de la violence pour vivre en paix ;

Ensuite, tu peux être civisme par des gestes simples ;

Enfin, il faut adopter de ce comportement avec n'importe quelle personne et le respecter pour avoir le respect et pour avoir une valeur de toi-même »

*dans la conclusion, l'auteure reformule son point de vue en l'introduisant par un connecteur de conséquence :

« Par conséquent, le civisme est nécessaire dans la vie »

Il y a donc là une amélioration notable. En effet, cette élève a fourni un grand effort dans son second jet en respectant tous les critères alors qu'un seul ne l'était dans son texte initial.

Copie n°25'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Oussama	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères :

-Respect de la typologie textuelle

Comme pour la plupart des élèves, dans leurs premiers jets, Oussama avait rédigé un texte explicatif. Et là, il a réussi à identifier le type de texte à rédiger en répondant correctement aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne.

-Respect de la thématique

Oussama a rédigé un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société. Rappelons que l'auteur de ce texte n'avait pas cerné le thème dans son texte initial où il s'était focalisé sur la notion de 'civilisation' tout comme la plupart de ses camarades.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le destinataire a été pris en compte par l'élève qu'il l'a interpellé par l'emploi de la deuxième personne du pluriel «vous» et le recours au mode impératif.

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 20 lignes. Dans la production initiale, le texte ne comportait que 07 lignes. Un effort a donc bien été fourni par cet élève.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est composé de paragraphes précédés par des alinéas. Cette production écrite est composée de trois parties comme suit :

L'introduction dans laquelle l'auteur du texte a précisé son point de vue :

« Je trouve que le civisme est un comportement obligatoire par nous »

Ainsi, il s'est impliqué en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'un verbe d'opinion «*trouver*» différent des verbes qu'on a relevé dans les copies de ses camarades. Il a également fait appel à la modalité méliorative «*obligatoire*».

Le développement dans lequel il a avancé trois arguments, introduits par des articulateurs, afin d'appuyer ses propos :

*« C'est la raison pour laquelle j'ai essayé de vous convaincre mon voisin...
d'abord, on va partager la paix et suivre le bon chemin dans votre vie ;*

*Ensuite, quand vous respectez les autres, les autres vous respectent, nous
allons obliger le respect de tout le monde ;*

*En plus, conseiller tout le monde pour ne insulter pas, ne voler pas,
supprimer l'injustice dans notre société, pour vous le bon exemple pour les
gens »*

La conclusion dans laquelle il reformule sa prise de position de départ :

*« Enfin, pratiquer ce comportement est noble, partager le civisme dans tout
le monde »*

En somme, l'évolution entre le premier et le second jet est significative. L'élève est passé d'une production 'hors sujet' à une production riche en idée et bien structurée et répondant à la consigne d'écriture en question.

Copie n°26'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Nour	+	+	+	+	-	+

Le tableau révèle que l'élève n'a pas respecté un seul critère

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 12 lignes contre 06 lignes dans la production initiale. Même si l'élève n'a pas respecté ce critère, nous ne pouvons ignorer le fait qu'un grand effort a été déployé de sa part surtout concernant la recherche des idées.

Quant aux critères qu'elle a respectés, nous relevons :

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier jet, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger. Elle a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques exigés par le texte argumentatif.

-Respect de la thématique

Nour a réussi à cerner le sujet ; elle a rédigé un texte portant sur l'importance du civisme dans la société. Rappelons qu'elle avait mal compris le sens du mot «*civisme*» lors du premier moment de l'expérience.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Cette élève a respecté le but poursuivi par la consigne selon lequel il faut convaincre un voisin de se comporter d'une manière civique. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier «*tu*».

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit sous forme de paragraphes précédés pas des alinéas. L'élève a pu rédiger sa production selon un plan adéquat comportant les trois parties à savoir :

L'introduction dans laquelle elle a précisé son point de vue :

« Je pense que le civisme c'est à la respecte des autres, respecter les valeurs de la société c'est obligatoire »

Ainsi, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'un verbe d'opinion «*penser*» et le pronom «*je*». Elle a également utilisé la modalité méliorative.

Le développement dans lequel elle a avancé trois arguments introduits par des articulateurs :

«D'abord, il faut respecter les membres de la société pour en vie dans la sécurité et la paix ;

Ensuite, c'est tu respectes les autres tu à gagner beaucoup ;

Enfin, c'est tu respectes tout le monde sont exception tu gagner l'estime du gens »

La conclusion dans laquelle elle a reformulé son point de vue de départ en faisant appel à la modalité appréciative :

« Le civisme c'est un bon chose pour faciliter notre vie dans le monde »

Au final, nous pensons que cette élève a fourni des efforts étant donné qu'elle a amélioré son texte initial qui ne répondait pas à la consigne d'écriture en question.

Copie n°27'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Djihane	+	+	+	+	-	-

Le tableau révèle que Djihane a respecté tous les critères :

Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier jet, elle a réussi à identifier le type de texte à rédiger comme demandé dans la consigne et a donc proposé un texte qui répond aux caractéristiques du type argumentatif.

-Respect de la thématique

L'élève a bien cerné le sujet en question et répond donc à la thématique de la consigne.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Djihane a respecté ces deux critères ce qui n'a pas été le cas lors du premier moment de l'expérience car plutôt que de convaincre elle avait présenté le civisme comme étant un phénomène qu'il faudrait dénoncer. Ceci-dit, dans son second jet, elle a pris conscience de la signification de cette notion. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier « *tu* ».

-Nombre de lignes

Dans la production initiale, nous comptons 07 lignes alors que dans le texte du deuxième moment, il est composé de 15 lignes. Elle a donc fourni plus d'effort en ce qui concerne la recherche d'idées.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, les paragraphes ne sont pas précédés par des alinéas, tout comme dans sa production initiale. Néanmoins, dans sa deuxième production, cette élève a rédigé un texte dans lequel nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme. Pour ce faire, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion «*pour moi*» et la subjectivité implicite en faisant appel à la modalité appréciative «*important*» :

« Le civisme c'est mot n'existe pas à notre vie, les respectes les autres respecte les valeurs de la société, tout ça c'est le civisme, pour moi, c'est un important à notre vie »

Puis, elle a avancé trois arguments qu'elle a énumérés et introduits par un articulatoire qui exprime la cause «*grâce à*» :

« D'abord, quand le civisme répandu on voit le respect entre les jeunes et tu gagner l'amitié et l'amour ;

Ensuite, quand tu es respectueux, tu gagner l'estime des gens ;

Enfin grâce à civisme les gens s'unit et s'aider »

Enfin, elle a conclu son texte en reformulant sa thèse qu'elle a introduit par un connecteur qui exprime la conséquence ; en cela, elle a fait appel à la modalité appréciative :

« Donc il faut être civisme c'est une bonne chose »

Comme pour les copies précédentes, l'amélioration est indéniable. Le second jet répond parfaitement à la consigne d'écriture en question.

Copie n°28'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Bouchra	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères suivants :

-Respect de la typologie textuelle

L'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger, ainsi elle a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du type de texte recherché dans la consigne en question.

-Respect de la thématique

Bouchra a pu rédiger un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

L'élève a respecté ces deux critères. Ainsi, cette élève a respecté le but poursuivi par la consigne selon lequel il faut convaincre un voisin d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la première personne du pluriel «*nous*».

-Nombre de lignes

Le texte est composé de 18 lignes contre 10 lignes dans la production initiale. Cela montre un enrichissement des idées.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Ce texte est composé de trois paragraphes précédés par des alinéas. L'auteur de ce texte a pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties, ce qui

n'est pas le cas du premier jet. En effet, cette fois-ci elle a rédigé un texte dans lequel nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons que, dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion de civisme¹⁶⁶. Elle a fait appel à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion «*personnellement*» et un verbe une d'opinion «*penser*» sans oublier la modalité appréciative «*nécessaire, obligatoire*» :

« Personnellement, je pense que le civisme est nécessaire et obligatoire dans chaque société »

Puis, elle a avancé trois arguments pertinents qu'elle a introduits par des articulateurs et illustrés par des exemples :

« D'abord, respecter les autres et surtout les gens âgés même avec les amis par exemple essayer d'aider une vieille femme à traverser la route, un geste qui sert à renforcer les relations entre les membres de la société ;

Ensuite, quand nous respectons ou aidons quelqu'un nous sentons heureux et fières de ce comportement à adopter et sens conforté ;

Enfin, il faut que toi adolescent adopter le comportement respectueux pour gagner l'estime des gens et agrandis les relations »

Enfin, elle a conclu son texte en l'introduisant par un connecteur qui exprime la conséquence et une construction impersonnelle :

« Donc, il est important de respecter les valeurs de la société dans notre vie quotidienne »

En somme, l'élève a enrichi et amélioré davantage son texte initial en prenant en compte tous les critères qu'elle n'avait pas respecté dans son premier jet. Sa seconde production écrite répond parfaitement à ce qui est assigné dans la consigne d'écriture en question.

¹⁶⁶ Notons ici que Bouchra avait déjà, lors de sa production initiale, explicité la notion de civisme.

Copie n°29'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Feriel	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères ; ce qui n'était pas le cas dans sa production initiale où aucun critère n'avait été respecté:

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement à son texte initial, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger. Ainsi, elle a rédigé un texte qui répond aux caractéristiques du texte argumentatif.

-Respect de la thématique

L'élève a réussi à cerner cette fois-ci le sujet en question en proposant un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société. Lors du premier moment de l'expérience, Feriel n'avait pas réussi à cerner le thème ; il était beaucoup plus question «*d'amour du travail*» que de «*civisme*».

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le sujet-scripteur a respecté ces deux critères et a donc respecté le but poursuivi par la consigne en adoptant une stratégie argumentative. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier «*tu*».

-Nombre de lignes

Le nombre de lignes du texte de la deuxième production a largement dépassé celui de la première production. En effet, il est composé de 15 lignes. Cela montre que l'élève a fourni plus d'effort.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, les paragraphes ne sont pas précédés par des alinéas. Mais, Feriel a pu développer ses idées selon un plan détaillé composé de trois parties où nous retrouvons une introduction, un développement et une conclusion.

Quant au contenu, nous remarquons que dans le second jet, elle a développé davantage ses idées. Elle a précisé son point de vue tout en définissant la notion du civisme. A cette fin, elle s'est impliquée en recourant à la subjectivité explicite par l'emploi d'une expression d'opinion «*je suis convaincue que*» et la subjectivité implicite en faisant appel à la modalité méliorative «*bon*» :

« Le civisme veut dire respecter les valeurs de la société dans laquelle nous vivons sont les bases du civisme et je suis convaincue que elle est un bon comportement »

Puis, elle a avancé trois arguments qu'elle a introduits par des articulateurs:

«D'abord, le respect du jeune très important pour la vie quotidienne ;

D'autre part, le respect du gros gens renforce la relation des membres de société ;

Par ailleurs, il ne faut pas parler le langage de la rue avec les personnes âge pour gagner bénédiction de dieu »

Finalement, elle conclut son texte en reformulant son point de vue de départ :

« Enfin, c'est le respect des gens est important donc il faut adopter ce comportement »

D'une manière générale, cette élève a bien compris la consigne lors du second moment de l'expérience, elle a su cerner le type de texte et le sujet à traiter. Elle a pu améliorer son texte initial à travers le respect des différents critères répondant à la consigne d'écriture en question.

Copie n°30'

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de ligne	Respect du nombre et du contenu de chaque partie
Lamis	+	+	+	+	+	+

Le tableau révèle que l'élève a respecté tous les critères, contrairement au premier moment de l'expérience:

-Respect de la typologie textuelle

Contrairement au premier jet, l'élève a réussi à identifier le type de texte à rédiger répondant ainsi aux caractéristiques du type de texte souhaité dans la consigne.

-Respect de la thématique

L'élève a cerné le sujet et a rédigé un texte portant sur l'importance et le rôle du civisme dans la société. Soulignons que le sujet scripteur de ce texte n'a pas réussi à cerner le thème dès le premier moment de l'expérience.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Le sujet-scripteur a respecté ces deux critères. Ainsi, cette élève a respecté le but en adoptant une stratégie argumentative. Elle a également impliqué son interlocuteur en l'interpellant par l'emploi de la deuxième personne du singulier « tu ».

-Nombre de lignes

Un grand effort a été déployé par Lamis. En effet, elle a réussi à rédiger un texte composé de 16 lignes ce qui n'est pas le cas dans son texte initial où elle n'a pas réalisé sa tâche ; elle s'est limitée à réécrire la consigne d'écriture.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Le texte est écrit en bloc, seul le premier paragraphe est précédé par un alinéa

Quant au contenu, nous remarquons que les trois parties du texte sont présentes ainsi :

Dans l'introduction, l'élève a annoncé sa prise de position en faisant appel à un verbe d'opinion «*trouver*» et un pronom personnel «*je*» sans oublier la modalité appréciative «*essentielle*» :

« Le civisme c'est respecter les autres au respecter les valeurs sociales, je trouve que c'est essentielle »

Dans le développement, elle a avancé trois arguments qu'elle a introduits par des articulateurs :

« D'abord, le civisme est un comportement qu'il faut adopter et il très importante dans nos vies sociales pour ta bonne imagine ;

Ensuite, je parle avec toi adolescent, respecter les autres et les autres te respecte donc il ne faut pas insulter les personnes qui sont âgés ;

Enfin, on peut conseiller les personnes pour le sensibiliser à l'importance du civisme dans la vie et donne à toi une belle exemple »

Dans la conclusion, l'auteur reformule son point de vue :

« Finalement, le civisme est très importante de nos vie sociale »

En somme, il y a eu une amélioration remarquable, en effet, l'élève a fourni un grand effort dans son second jet où elle a respecté tous les critères alors qu'elle n'avait pas réalisé la tâche lors du premier moment de l'expérience.

Après avoir passé en revue toutes les copies, nous allons, à présent, faire une synthèse des résultats de l'analyse des productions écrites après le recours à la reformulation et la grille de lecture de la consigne d'écriture.

II.2.2.2.1-Synthèse des résultats des productions du M¹

Nous allons comparer la qualité des écrits après la reformulation de la consigne d'écriture et le recours à la grille de lecture/compréhension. Ceci dans le but de vérifier si ces deux outils de remédiation ont facilité la compréhension de la consigne et par voie de conséquence à la réalisation de la tâche qui en découle.

Pour ce faire, nous allons comparer les résultats obtenus dans le groupe-classe, après la reformulation et le recours à la grille. Le tableau ci-dessous les résume :

Critères	Type du texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de lignes	Nombre et contenu de chaque partie
Nombre de copies	29	30	25	21	19	20
Pourcentage 100%	97%	100%	83%	70%	63%	67%

Tableau n°21 : Récapitulatif des résultats obtenus après le recours à la reformulation et la grille de lecture de la consigne d'écriture

Le tableau ci-dessus montre les résultats du second moment de l'expérience. Il ressort de la lecture de ce tableau que le nombre de bonnes réponses varie d'un critère à un autre :

-29/30 élèves (soit 97%) ont respecté le type de texte en question.

-30/30 élèves (soit 100%) ont respecté le sujet à traiter.

-25/30 élèves (soit 83%) ont respecté la visée communicative du texte.

-21/30 élèves (soit 70%) ont impliqué le destinataire dans leurs textes.

-19/30 élèves (soit 63%) ont respecté le nombre de ligne.

-20/ 30 élèves (soit 67%) ont respecté le nombre et le contenu de chaque partie du texte.

Suite à cette analyse quantitative, nous présentons l'interprétation de ces résultats :

-Respect de la typologie

Un seul élève (soit 3 %) n'a pas respecté, pour la seconde fois, ce critère et a rédigé un texte à dominante explicative malgré la reformulation de la consigne et la présence de la grille de lecture de la consigne.

Dans le but d'avoir plus d'explication, nous avons jeté un coup d'œil sur sa grille de lecture, il s'est avéré que ce sujet scripteur a réussi à identifier le type de texte¹⁶⁷ mais une fois la tâche entamée, elle a rédigé un texte qui ne répond pas à la structure du texte argumentatif. Nous pensons que cela est dû soit au manque de concentration soit que l'élève n'a pas bien assimilé cette typologie au cours de son apprentissage. Soulignons toute de même, que dans de pareils cas, il est difficile de cerner si l'échec est dû à une incompréhension de la consigne ou bien à un manque de savoirs nécessaires à la réalisation de la tâche d'écriture.

Quant aux 29 élèves restants (soit 97%), ils ont rédigé des écrits répondant à la structure argumentative. Ils ont donc réussi à identifier le type de texte recherché dans la consigne. Cela est dû aux changements opérés dans le texte de la consigne d'écriture, lors de la séance de préparation à l'écrit¹⁶⁸, notamment le remplacement du verbe introducteur «*expliquer*» par celui de «*rédigé*» et la suppression de la question qui introduit la consigne «*Qu'est-ce que le civisme ?*» qui avaient induit les élèves en erreur.

En conséquence, toutes ces modifications opérées lors de la reformulation de la consigne se sont répercutées positivement sur la tâche d'où son importance dans la mesure où elle permet aux élèves de «*se la représentait à l'esprit et qu'ils n'oublient aucune information*» (Mettoudi, Yaïche, 1996 :40-41). De plus, la présence de la grille a permis à l'élève de se poser un ensemble de questions relevant de la métacognition

¹⁶⁷ En effet, cette élève a mentionné sur sa grille : type argumentatif.

¹⁶⁸ Rappelons que c'est la séance précédant le second moment de l'expérience et durant laquelle les élèves ont reformulé puis remplis la grille de lecture de la consigne d'écriture avec l'aide de l'enseignante.

bien avant de réaliser la tâche. Il a pris le temps de cerner toutes les informations fournies sur le type de texte recherché ce qui signifie que les signes de clarté¹⁶⁹ opérés lors de la reformulation ont aidé les élèves à mieux cerner le type du texte dont il est question.

En somme, en lisant les productions finales des élèves, nous avons constaté qu'ils ont pu réemployer leurs acquis antérieurs. Les élèves ayant déjà étudié les textes argumentatifs au cours de la séquence¹⁷⁰, une fois qu'ils ont identifié le type de texte recherché, ils ont fait appel à des connaissances sur les différents éléments et composants d'un texte de type argumentatif. Ils ont compris, acquis ce savoir et ils l'ont réemployé dans leurs productions écrites.

-Respect de la thématique

Tous les élèves ont réussi à respecter ce critère (soit 100%), autrement dit, les sujets-scripteurs ont compris, contrairement au premier test¹⁷¹, le thème dont il est question dans la consigne. Nous pensons que cette amélioration est due à la reformulation de la consigne de départ¹⁷² notamment les différentes précisions apportées au thème d'écriture qui ont joué «*un rôle facilitateur dans la mise en texte*» (MARQUILLO, 1993 :85).

En ce sens, J.-M. ZAKHARTCHOUK (1996 :19-20) conseille d'entraîner les élèves à la reformulation comme par exemple réécrire la consigne de façon simplifiée en modifiant la syntaxe et le lexique.

Il est indéniable que la reformulation a permis aux élèves de mieux cerner et surtout de faciliter la compréhension de la consigne. C'est la raison pour laquelle ZETILI (2006 : 71) recommande de reformuler les consignes proposées dans les manuels scolaires pour assurer la compréhension de la tâche à réaliser. Nous sommes tout à fait d'accord avec ses propos parce qu'il arrive parfois que les consignes

¹⁶⁹ Pour les signes de clarté, cf. partie II, chapitre 1

¹⁷⁰ Pour descriptif de la séquence, cf. partie II, chapitre 1.

¹⁷¹ C'est-à-dire le premier moment de l'expérience soit avant le recours à la reformulation et la grille de lecture compréhension.

¹⁷² Consigne proposée par le concepteur du manuel scolaire.

proposées dans le manuel scolaire soit en deçà du niveau réel des apprenants, comme le souligne la plupart des enseignants lors de la pré-enquête¹⁷³.

Ceci-dit, cette amélioration considérable n'est pas due, à notre sens, seulement à la reformulation mais aussi au fait que l'enseignante a donné l'occasion aux élèves de reformuler eux même la consigne ce qui lui a permis «*corriger les incompréhensions des élèves* » (METTOUDI & YAÏCHE (1996 : 40/41).

N'oublions pas toute de même la grille de lecture de la consigne¹⁷⁴ qui a joué un rôle également puisqu'elle incite l'élève à se poser préalablement un ensemble de questions sur le travail qu'il devra réaliser.

Rappelons que cette grille tire ses fondements des apports théoriques d'auteurs¹⁷⁵ que nous avons cités précédemment. En effet, ces auteurs préconisent, que l'enseignant entraîne les élèves à réfléchir préalablement sur la tâche à réaliser avant que ces derniers n'entament le travail. De ce fait, voir si l'avancée de leur travail est en adéquation avec le résultat attendu. Néanmoins, l'enseignant doit accompagner ses élèves vers une réflexion préalable sur la tâche à réaliser.

Il est, par conséquent, primordial de laisser aux élèves un temps « *d'appropriation personnelle* » ZAKHARTCHOUK (1996) de la reformulation.

-Respect de la visée communicative et implication du destinataire

Seuls 5/30 élèves (soit 17%) n'ont pas adopté une stratégie argumentative et seuls 9/30 (soit 30%) n'ont pas impliqué le destinataire dans leurs textes. Par conséquent, la majorité des élèves ont respecté ces deux critères lors du second moment de l'expérience.

Nous déduisons alors que la reformulation ainsi que le recours à la grille ont eu un impact positif sur ces deux critères. En effet, le fait de 'décortiquer' la consigne a permis à l'élève de repérer les différents éléments qui doivent être pris en compte, notamment l'interlocuteur ou le destinataire mais aussi le but poursuivi par le texte, lors de la rédaction.

¹⁷³ Cf. analyse de la pré-enquête (II.2.1-).

¹⁷⁴ Chaque élève l'a remplie à partir d'informations recueillies dans le texte de la consigne.

¹⁷⁵ Mettoudi & Yaïche ; Zakhartchouk.

De la sorte, un travail sur l'énoncé devient alors une stratégie de facilitation ; il permet une meilleure compréhension mais aussi le repérage des différentes informations fournies par la consigne¹⁷⁶.

-Respect du nombre de ligne

- Seuls 11/30 élèves (soit 37%) n'ont pas respecté ce critère. Ainsi :
- 19/30 élèves (soit 63%) ont rédigé des textes composés de 15 lignes ;
- 9/30 élèves (soit 30%) ont rédigé un texte composé de 10 lignes ;
- Un seul élève (soit 3%) n'a pas réussi à dépasser les 10 lignes ;
- Seul un élève (soit 3%) n'a pas réussi à dépasser les 05 lignes.

Nous remarquons que la majorité des écrits sont plus au moins riches en lexique. Cela explique que la consigne reformulée a contribué positivement à trouver un lexique et multiplier les champs lexicaux ; ce qui a donné à voir des textes qui oscillent entre 10 et 15 lignes et parfois même plus. En effet, certains élèves ont réussi à rédiger jusqu'à 20 lignes.

La nécessité de reformuler la consigne et de fournir plus d'informations quant au thème en question, permet d'aider les élèves à mieux comprendre de quoi il s'agit. En ce sens, ZETILI (2006) insiste sur le fait de fournir un ensemble d'information en relation avec le thème d'écriture pour faciliter à l'élève la mise en texte.

-Respect du nombre et contenu de chaque partie

Les résultats montrent que certains élèves ont respecté le plan, ce qui n'était pas le cas lors du premier moment de l'expérience. Ainsi, 10/30 (soit 33%) ont rédigé des textes composés de trois parties à savoir : une introduction, un développement et une conclusion.

Ces élèves ont soigneusement rempli la grille de lecture de la consigne dans laquelle la dernière partie a été réservée au plan du texte. Ils ont précisé préalablement

¹⁷⁶Cela confirme l'analyse de Mettoudi & Yaïche (1996) selon laquelle il faut décomposer la consigne afin de repérer tous les éléments nécessaires pour l'accomplissement de la tâche et ainsi minimiser son incompréhension.

le nombre et le contenu de chaque partie. Par la suite, ils s'en sont servis pour planifier leurs écrits. Par conséquent cette grille, à partir de laquelle l'élève pouvait faire des va et vient à tout moment, a servi de rappel lors de la rédaction.

Plutôt que de respecter le plan, les 20 élèves restants (soit 67%) se sont limités soit à rédiger une introduction, soit à rédiger une introduction et un développement. Rares sont ceux qui ont conclu leurs textes. La plupart des textes étaient des textes écrits en bloc et marqué par l'absence la ponctuation adéquate et ce, malgré la présence la grille.

Cela s'explique par le fait que ces sujets scripteurs ne donnent pas assez d'importance aux opérations qui relèvent de la planification et donc ne donnent pas d'importance à la forme du texte. Nous pensons que c'est dû au fait que ces élèves ne sont pas habitués à tenir compte de ces critères, qu'ils n'envoient pas l'utilité ou bien qu'ils n'ont pas été initié au cours de leur apprentissage. Même si l'enseignement de l'écrit repose aussi bien sur l'enseignement des aspects linguistiques que sur les opérations qui relèvent de la planification Zetili (2009).

Quant au contenu c'est-à-dire : l'annonce de la prise de position, la recherche d'arguments et la conclusion, nous relevons :

-25/30 élèves (soit 83%) ont précisé leurs points de vue

-23/30 élèves (soit 77%) ont étayé leurs thèses par des arguments

-18/30 élèves (soit 60%) ont reformulé leurs opinions de départ

Du moment que le texte est argumentatif et que la consigne vise à faire acquérir à l'élève une opinion, pratiquement tous les élèves ont procédé à la formulation de leurs opinions personnelles. Cela sous-entend que la grille de lecture a servi de rappel pour ces élèves, une fois la rédaction entamée.

Notons également que ces élèves peuvent transcrire leurs pensées avec une langue plus au moins soignée, ils ont pu exprimer leurs points de vue sur le sujet en question. Ceci-dit la difficulté réside dans l'utilisation correcte de la langue et les lacunes qu'ils ont au niveau des compétences langagières.

Quant à la recherche d'arguments, la majorité des élèves ont procédé à une argumentation de leurs opinions ainsi le nombre d'arguments oscillent entre 03 et 05 arguments qu'ils ont introduit par des articulateurs ; ce qui n'a pas été le cas lors du premier test.

Nous avons remarqué que les élèves ont déployé un grand effort quant à la recherche d'arguments pertinents mais aussi quant à l'utilisation d'articulateurs adéquats pour structurer leurs textes selon un plan cohérent. Nous pensons que l'emploi adéquat des articulateurs est certainement dû au remplacement du critère de réussite de départ¹⁷⁷ par celui qui conseille l'élève d'introduire ses arguments par des articulateurs.

Ces élèves ont non seulement étayé leurs points de vue par des arguments mais ils les ont également illustré par des exemples.

Quant à la conclusion, 18 élèves (soit 60%) ont achevé leurs textes en reformulant leurs points de vue de départ. De ce fait, la planification élaborée à travers la grille leur a permis d'organiser leurs temps mais surtout leurs idées.

Le récapitulatif des critères après la reformulation et le recours à la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture, nous permet d'avancer qu'il y a eu une nette amélioration des écrits par rapport au premier jet.

II.2.2.2.3-Analyse comparative des productions écrites des élèves avant (M⁰) et après (M¹) le recours à la reformulation et l'utilisation de la grille de lecture/Compréhension

À présent, il est question de comparer les résultats obtenus lors des deux moments de l'expérience afin de vérifier l'impact de la reformulation et de la grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture sur la qualité des écrits.

Rappelons que l'objectif poursuivi par notre recherche est la vérification de l'impact de la reformulation et la grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture sur la compréhension de cette dernière et par voie de conséquence sur la tâche

¹⁷⁷ Il s'agit du critère de réussite proposé par le concepteur du manuel scolaire «Vous adapterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de votre interlocuteur» remplacé par «Utilisez des articulateurs pour introduire vos arguments».

qui en découle. Nos questions de départ étaient : la reformulation et le recours à la grille pourraient-ils faciliter la compréhension de la consigne pour l'élève ? La compréhension serait-elle une entrave pour la réalisation de la tâche d'écriture ? Les textes produits suite à la reformulation et en présence de la grille de lecture de la consigne d'écriture permettrait-ils à l'élève de produire des textes de 'meilleure facture' ?

Par conséquent et suite à l'analyse que nous avons effectuée lors des deux moments¹⁷⁸ de l'expérience, nous allons réaliser une étude comparative dans le but de faire ressortir les divergences et les convergences mais surtout vérifier l'impact de la reformulation et la grille de lecture de la consigne d'écriture sur notre corpus.

Nous rappelons que l'analyse de notre corpus a porté sur les critères suivants : la typologie textuelle, le sujet à traiter, le nombre de lignes, la visée communicative, l'implication du destinataire, le plan du texte et le contenu de chaque partie constituant ce dernier. Nous n'avons pas pris en considération dans notre analyse certains aspects de l'écrit comme la morphosyntaxe, la syntaxe, l'orthographe¹⁷⁹, etc.

Le tableau ci-dessous rend compte de l'analyse comparative effectuée :

Critères	Type de texte	Sujet à traiter	La visée du texte	Implication du destinataire	Nombre de lignes	Nombre et contenu de chaque partie
Nombre de copies	06	10	04	04	05	00
M° (100%)	20%	33%	13%	13%	10%	0%
Nombre de copies	29	30	25	21	19	20
M^I (100%)	97%	100%	83%	70%	50%	47%
Ecart	77%	67%	70%	57%	50%	47%

Tableau n°22 : Analyse comparative des résultats obtenus avant et après le recours à la reformulation et la grille de lecture de la consigne d'écriture

¹⁷⁸ Avant et après la reformulation et la grille de lecture de la consigne d'écriture.

¹⁷⁹ Aspects tout aussi importants. Si nous les avons laissés de côté, c'est que ce n'est pas le but de notre recherche.

L'écart de bonnes réponses varie d'un critère à un autre mais à aucun moment il est nul. Mais nous notons qu'il est considérable et la différence est importante pour tous les critères d'évaluation :

-29/30 ont identifié le type de texte recherché (soit 97%) contre 06/30 dans le premier moment.

-30/30 ont rédigé un texte sur le sujet à traiter dans la consigne d'écriture (soit 100%) alors qu'ils n'étaient que 10/30 lors du premier jet.

-25/30 ont respecté la visée communicative du texte (soit 83%). Ce qui n'est pas le cas pour la première production où seulement 04/30 élèves l'avaient respecté.

-21/30 ont impliqué le destinataire dans leurs textes (soit 70%) contre 04/30 lors du premier moment.

-19/30 ont respecté le nombre de lignes (soit 63%) alors que seulement 05 élèves l'avaient déjà fait dans M⁰.

-20/30 ont respecté le nombre et le contenu de chaque partie (soit 67%). Dans le premier jet, aucun élève n'avait respecté ce critère.

Nous remarquons qu'un bon nombre d'apprenants ont tenu compte de certains critères qu'ils ignoraient au premier test ou qu'ils n'avaient pas bien assimilés. Ainsi, le rendement lors du second test a augmenté de manière considérable.

Nous constatons une progression assez importante au niveau du critère n°1. En effet, 29 élèves/30 (contre 06) ont rédigé, dans le deuxième moment, un texte répondant au type de texte recherché. Il en est de même pour le deuxième critère : tous les élèves de la classe ont respecté le thème à traiter (contre 10 lors du premier moment).

Ce constat est valable également, pour les critères n°03, n°04. Pour le critère n° 3 à savoir la visée du texte, 04 élèves seulement ont respecté ce critère alors que dans le deuxième ils étaient 25. Donc il y a eu augmentation significative. Il en est de même pour le quatrième critère qui renvoie à l'implication du destinataire où après la

reformulation de la consigne et l'accompagnement par la grille, 21 élèves (contre 04) ont su respecté ce critère.

Lors du premier jet, 19 élèves (contre 05) ont respecté le nombre de lignes (critère n° 5).

Nous notons que l'amélioration a été considérable aussi et surtout pour le critère n° 06. Il concerne le plan du texte : lors du second moment, 20/30 ont respecté les trois parties demandées. Toutefois, nous notons le fait que ces élèves n'ont marqué les parties par des alinéas. Nous pensons que cela est dû probablement au fait que les élèves n'ont pas pris l'habitude de donner de l'importance à la mise en page et/ou n'ont pas été initié aux critères qui relèvent de l'aspect formel du texte. En effet, ils ne donnent pas assez d'importance à la forme du texte mais se soucieraient plus du contenu.

Ainsi, nous remarquons une nette amélioration au niveau de tous les critères lors du second moment de l'expérience. Nous pouvons alors attester de l'utilité de la reformulation de la consigne ainsi que le recours à la grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture. De ce fait, il est primordial d'explicitier les critères aux apprenants. Cela rejoint l'idée que la plupart de nos enquêtés jugent que la formulation des consignes d'écriture, proposées par les concepteurs, n'est pas adaptée au niveau des élèves.

C'est la raison pour laquelle nous avons initié les élèves à la reformulation car nous pensons qu'accompagner la consigne d'écriture par une grille ne suffit pas pour obtenir un meilleur rendement et améliorer le niveau de nos élèves en production écrite. L'élève doit d'abord comprendre la consigne d'écriture.

Notre analyse comparative des productions écrites recueillies lors de deux moments (M^0 et M^1) rend compte de l'importance d'un accompagnement par le biais d'une grille mais aussi d'une reformulation de la consigne d'écriture. En effet, nos résultats ont montré leur influence positive sur la compréhension de la consigne d'écriture. Ce qui a engendré des productions écrites qui répondent à tous les critères recherchés.

Synthèse

Dans ce dernier chapitre, nous avons procédé à l'analyse de notre corpus. Notre analyse a démontré le bien-fondé d'une reformulation de la consigne d'écriture ainsi qu'un accompagnement d'une grille de lecture/compréhension.

Ces résultats du questionnaire que nous avons soumis à vingt enseignants de différents établissements de la wilaya de Souk-Ahras montrent que tous les enseignants interrogés s'accordent pour dire qu'il est important d'apporter des solutions pour une meilleure compréhension de la consigne. Ils sont conscients du risque que pourrait engendrer l'incompréhension de la consigne sur la réalisation de la tâche. Ils insistent également sur la formulation de la consigne (clarté, simplicité du lexique, ajout de critères de réussite, etc.).

L'analyse des copies nous a permis de voir l'évolution de la production écrite c'est-à-dire une progression significative du premier au deuxième moment.

Dans cette seconde partie, qui est divisée en deux chapitres, nous avons présenté la méthodologie que nous avons suivie pour recueillir nos données, et ce par le biais d'un questionnaire et une expérimentation.

Nous avons, par la suite, présenté l'analyse et l'interprétation des données collectées. Ces dernières nous ont permis non seulement de nous renseigner sur les différentes conceptions que se font les enseignants sur la consigne scolaire, et surtout sur la réalité du terrain quant à la formulation des consignes, leurs compréhensions, les difficultés rencontrées lors de leurs passations et les solutions possibles pour y remédier. Mais aussi d'identifier les difficultés inhérentes à la compréhension d'une consigne d'écriture lors de l'activité de production écrite. Ainsi l'évaluation des copies¹⁸⁰, durant deux moments différents ($M^0 + M^1$), nous a permis de vérifier l'impact de la reformulation et la grille de lecture d'une consigne d'écriture sur sa compréhension mais aussi sur la production qui en découle .

En résumé, ceci nous a permis de mettre en pratique les données théoriques évoquées dans la première partie.

¹⁸⁰ Cf. grilles annexes 06 et 07.

CONCLUSION

Dans les différents programmes de FLE issus de la réforme du système éducatif algérien, en particulier celui des classes de troisième année secondaire, les objectifs de l'enseignement du français, en matière de production écrite, visent à « *produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé* »¹⁸¹.

Ceci-dit, l'enseignement de l'écrit est source de nombreuses difficultés pour nos apprenants qui n'arrivent pas à écrire, n'arrivent pas à répondre à une question ou bien ne comprennent pas, tout simplement, la consigne d'écriture. De plus, les programmes de FLE ne donnent pas assez, si ce n'est pas du tout, d'attention à ce qui est bien une ' *pierre de touche* ' de l'enseignement (ZAKHARTCHOUK, 2000 : 78).

C'est justement ces raisons, qui ont suscité en nous le désir de nous pencher sur la problématique en rapport avec le domaine de l'écrit. Le problème d'incompréhension des consignes d'écriture et son corollaire, les difficultés à rédiger correctement nécessitent une prise en charge urgente en matière d'activité scripturale chez le lycéen algérien.

Au départ de ce travail, nous aspirions à réaliser les objectifs suivants :

- Montrer le rôle de la reformulation de la consigne, surtout si ce travail préparatoire est pris en charge par l'élève, autrement-dit, mettre l'accent sur l'efficacité de faire participer l'élève dans son apprentissage.
- Amener les apprenants à interroger la consigne d'écriture, autrement-dit à se poser les bonnes questions pour mieux comprendre les instructions à suivre et également pour cerner les caractéristiques des différents types de textes.
- Amener les apprenants à utiliser la grille '*lecture/compréhension*' pour une meilleure compréhension de la consigne et par voie de conséquence pour une amélioration de la production écrite.
- Démontrer à tous les partenaires de l'école que l'élève n'est plus considéré comme une page blanche et qu'il a des prérequis sur lesquels les apprentissages devraient se faire.

¹⁸¹Français 3°AS, Commission Nationale des Programmes, p. 9.

- Considérer les élèves comme des acteurs sociaux qui doivent participer activement dans la construction de leurs savoirs et apprentissages.

Pour y parvenir, nous sommes partie des postulats suivants :

-Les élèves ne comprendraient pas la consigne parce qu'elle présente des signes d'ambiguïté (incompréhension du lexique utilisé, polysémie des mots, manque de précision) ; cette incompréhension de la consigne conduirait l'élève à de mauvaises productions écrites.

-Pour une meilleure compréhension des consignes, il est nécessaire de modifier les pratiques. De ce fait, nous pensons qu'une reformulation ainsi qu'un travail sur la lecture/compréhension des consignes contribueraient à accompagner plus efficacement les élèves en production écrite. Une réflexion, sur les problèmes de compréhension des consignes, permettrait de voir qu'il y a là '*un point essentiel pour la réussite des élèves*' (ZAKHARTCHOUK, 2000).

Pour mener à bien cette recherche, nous l'avons scindée en deux parties :

- Dans la première partie, nous avons commencé par un rappel de quelques définitions relatives à la consigne scolaire, ses différents types, ses fonctions, sa compréhension et sa formulation. Ensuite, nous avons présenté les différentes notions relevant du domaine de l'écrit, notamment en mettant l'accent sur les processus mentaux et les mécanismes cognitifs mis en jeu dans l'activité scripturale.
- Dans la seconde partie, nous avons présenté des dispositifs et des résultats obtenus suite à un questionnaire destiné à 20 enseignants de différents établissements de la wilaya de Souk-Ahras et une expérimentation avec des élèves de troisième année secondaire organisée en deux moments différents (avant et après le recours à la reformulation et à la grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture).

Pour réaliser cette expérimentation, nous avons décidé de choisir une consigne du manuel pour vérifier éventuellement si celle-ci présenterait des critères d'ambiguïté et quel impact elle aurait sur sa compréhension et la production écrite qui en découle.

Cette étape, premier moment de l'expérience, nous a permis de nous renseigner sur le niveau des élèves.

Afin de rendre compte de l'importance de l'analyse de la consigne et du fait que les élèves doivent apprendre à se poser les bonnes questions pour bien comprendre la consigne, nous les avons invités, lors du second moment de l'expérience, à réécrire leurs textes à partir de la même consigne mais reformulée et accompagnée d'une grille de 'lecture/compréhension' leur permettant d'être plus attentif aux différents critères car souvent les apprenants ne font pas attention à certains paramètres tels que le type de texte, le nombre de parties à rédiger, le nombre de lignes à respecter, etc. À l'issue de l'expérimentation, nous avons procédé à l'exploitation (classement, analyse, synthèse) de l'ensemble des copies. Les données recueillies, suite à l'examen du questionnaire et des productions des élèves, ont confirmé en grande partie nos hypothèses :

-Le questionnaire nous a permis de nous renseigner sur les représentations que se font les praticiens de la consigne scolaire, la conception de la consigne d'écriture (consigne du manuel ou bien consigne conçue par l'enseignant) ainsi que les différentes modifications que peut opérer l'enseignant quand celui-ci opte pour une consigne du manuel. L'enseignant devra justifier son choix, il nous a également informé sur les avis des enseignants quant à la nécessité ou non de reformuler les consignes d'écriture et sur la manière dont ils procèdent dans le cas où ils le font. En effet, la plupart de nos enquêtés jugent que les consignes d'écriture proposées par les concepteurs sont inadaptées au niveau des apprenants. Ceci-dit, elles ne sont pas négligées pour autant. En effet, nos enseignants s'en servent toujours mais en effectuant très souvent soit :

-des modifications (modification du contenu, ajout des précisions, changements des mots, etc.) ;

-des reformulations de la phrase-consigne et ce, dans le but de la clarifier et de simplifier sa compréhension pour l'apprenant, car nos enquêtés, qui sont des lycéens, candidats au baccalauréat, sont conscients du risque que pourrait engendrer l'incompréhension de la consigne sur la réalisation de la tâche notamment lors des épreuves écrites de français.

Conscient de l'importance d'un tel enjeu, ils insistent également sur la formulation de la consigne (clarté, simplicité du lexique, ajout de critères de réussite,

etc.). Rappelons enfin que ces difficultés inhérentes à la compréhension de la consigne d'écriture seraient dû à diverses autres raisons telles que : formulation ambiguë, lexique difficile, manque de précision, etc.

L'expérimentation, pour sa part, a montré l'utilité de la reformulation et du recours à la grille de lecture de la consigne d'écriture. En effet, la majorité des élèves n'ayant pas réussi à intégrer, dans le modèle de texte recherché, les stratégies d'énonciation adéquates au texte argumentatif et ont rédigé des textes à dominante explicatives, ces derniers ont réussi lors du second moment de l'expérience à rédiger des productions écrites qui répondent aux attentes du destinataire (l'enseignant). Ils ont pu ainsi, non seulement respecter la structure du texte argumentatif mais aussi rédiger des productions pertinentes. Nous avons également remarqué que certains élèves ayant rédigé des productions 'hors-sujet' ont réussi lors du second moment de l'expérience, à identifier le thème recherché et à rédiger un texte répondant plus aux exigences de la consigne d'écriture.

Ainsi l'analyse des productions écrites recueillies avant le recours à la reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture nous a permis d'identifier les difficultés inhérentes à la compréhension de la consigne d'écriture et nous a montré les incidences de l'incompréhension de la consigne sur la tâche à réaliser. Quant à celles recueillies après le recours à la reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture, l'analyse nous a montré l'impact positif de ce dispositif sur la compréhension de la consigne et la tâche qui en découle et de vérifier qu'il existe bien un lien entre la compréhension de la consigne et le degré de réussite de la tâche d'écriture.

Les résultats confirment que l'utilisation de la grille et la reformulation ont influencé positivement la compréhension de la consigne d'écriture et la production écrite qui en découle.

Par conséquent, nous pouvons dire que nos hypothèses ont été confirmées. Cependant, ces résultats ne peuvent pas faire l'objet d'une généralisation, car comme toute recherche, ce travail présente des limites. Réalisé avec un nombre restreint d'apprenants et dans un seul établissement, nous pensons que, pour des résultats plus concluants, il faudrait étendre l'expérimentation à un plus grand nombre d'apprenants et de cibler plusieurs établissements scolaires à la fois.

Néanmoins, cette expérimentation nous permet de croire qu'une bonne compréhension de la consigne d'écriture influencerait positivement la tâche scripturale. De ce fait, réduire les carences des apprenants en production écrite est possible, si on accordait plus d'importance à la lecture de la consigne et à sa compréhension. L'enseignant doit donner à l'apprenant un temps suffisant afin de bien lire la consigne, l'analyser voire même la lui reformuler, si nécessaire.

Faute de quoi, l'apprenant se contentera de rédiger selon ses propres conceptions. Rappelons par-là, que nous parlons de scripteur débutant et non pas d'un expert.

Rappelons également que nos apprenants ont des difficultés à s'exprimer (l'expérience le prouve). En effet, lors de cette dernière nous avons remarqué que la plupart des apprenants argumentent leur point de vue mais rares sont ceux qui illustrent ces arguments. L'enseignant peut intervenir en proposant à l'apprenant une liste d'illustrations et c'est à l'apprenant de choisir l'illustration qui convient à son argument.

Nous pensons aussi que l'enseignant devrait inciter l'apprenant à participer à l'élaboration des critères de réussite, en choisissant un texte se rapportant au même type que celui de la production écrite, puis en posant un ensemble de questions qui vont aider les apprenants à en tirer les critères. Donner l'occasion à l'apprenant à participer à son apprentissage est une manière de le responsabiliser, de développer son autonomie et ainsi de s'inscrire dans la dynamique des nouvelles approches.

L'enseignant pourrait proposer également à ses élèves une batterie d'activités (formuler et reformuler des consignes) pour les aider à comprendre tout type de consigne qu'elle que soit son degré d'ambiguïté.

Pour atteindre ces objectifs-là, il semble judicieux de former les enseignants dans la mesure où une formation continue leur permettrait d'actualiser leurs connaissances. Nous tenons à dire, que l'action pédagogique menée en classe FLE mérite un intérêt particulier et soutenu car les problèmes relevant de ce domaine sont complexes.

Cette recherche que nous venons de finaliser, s'inscrit dans une perspective didactique, nous espérons qu'elle contribuera à aider l'apprenant dans la délicate gestion de l'activité de production écrite. Ce travail pourrait aussi ouvrir d'autres pistes

de recherches qui ambitionnent d'améliorer la production écrite en relation avec la compréhension de la consigne. Cet objectif plus large interpelle tous les partenaires pédagogiques (décideurs, chercheurs, praticiens, etc.).

Bien entendu, il ne s'agit là que de simples suggestions. Toutefois, nous espérons qu'elles constitueront les prémices à d'autres investigations.

BIBLIOGRAPHIE

ABERNOT, Yvan. (1996) : *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, DUNOD, (coll -Savoir enseigner).

ADAM. Jean-Michel. (1985) : « Quels types de texte », in *Le Français dans le monde*, n° 192.

ADAM, Jean-Michel. (1997) : *Les textes, types et prototypes*, Paris, Edition Nathan.

ADAM, Jean Michel. (1999) : *Linguistique textuelle – Des genres de discours aux textes*, Paris, Edition Nathan.

ADAM, Jean-Michel. (2008) : *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, ARMAND COLIN édition.

ASSELAH-RAHAL, Safia. (2016) : « Le français en Algérie, Mythe ou réalité? » communication proposée lors du IXème sommet de la francophonie, » Ethique et nouvelles technologies: l'appropriation des savoirs en question», les 25 (2001): 8-21. NOVEMBRE 2016 « langues, discours et espaces » numéro 2.

BARRE-De-MINIAC, Christine. (1996) : *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, De Boeck et Larcier.

BARRE-De-MINIAC, Christine. (2000) : *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.

BEHAR, Henri. (1981) : « Réécriture comme poétique ou le même et l'autre », in *Romantic Review*, vol. LXXII, n°1, pp.151-65.

BENVENISTE, Emile. (1976) : *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

BERBAUM, Jean & **GRANGEAT**, Michel & **MEIRIEU**, Philippe (coord.).(1999) : « La métacognition, une aide au travail des élèves », In: *Revue française de pédagogie*, volume 126, 1999. L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. pp. 190-192.

BESSONAT, Daniel. (2000) : « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », in *Pratique* n°105-106, pp.5-22

BLANC RAVOTTO, Mireille. (2005) : *L'expression orale et l'expression écrite en français*, Paris, Ellipses.

BOLTON, Sibylle. (1991) : *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, éd .Hatier et Didier.

BRUNER, Jérôme. (1983) : *Le développement de l'enfant-savoir-dire, savoir-faire*, Paris, PUF.

CARTER-THOMAS, Shirley. (2000) : *La cohérence textuelle : Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, Editions L' Harmattan.

CHARAUDEAU, Patrick. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

CHAROLLES, Michel (1978) : « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », in *langues française*, n°38. Enseignement du récit et cohérence du texte. pp.7-41.

CICUREL, Francise. (1985) : *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international.

CUQ, Jean-Pierre & **GRUCA** Isabelle. (2007) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble.

DAKHIA, Mounir. (Juin 2011) : « Pour une planification de l'activité d'écriture en FLE », in *Revue faculté des lettres et des langues*, n° 9, pp 51-67, éditeur Université de Biskra, Algérie.

DE VECCHI, Gérard. (2000) : *Aider les élèves à apprendre*, Paris .Hachette Education.

DELANNOY-Courdent Albine & **DELCAMBRE** Isabelle. (2007) : « Pratiques langagières du maître et construction d'un rapport aux pratiques d'enseignement

scientifique », in *Aster* n°45 Professionnalité des enseignants en sciences expérimentales, Lyon, INRP, pp.113-138.

DEVELAY, Michel. (1989) : « Sur la méthode expérimentale », in *Aster*, n°8, pp. 3-15.

DOLY, Anne-Marie. (2000) : « La métacognition pour apprendre à l'école », in Cahiers Pédagogiques, février 2002.

DOLY, Anne-Marie. (1997) : « Métacognition et médiation à l'école », In M. Grangeat (coord.) La métacognition, une aide au travail des élèves, pp. 17-61. (ESF).

DOLY, Anne-Marie. (1996) : « (a) Motivation et métacognition (b) Réussir pour motiver », in *Cahiers Pédagogiques*, « La motivation » mars 1996.

DOLY, Anne-Marie. (2006) : «La métacognition de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école», in Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée. Sous la direction de Gérard Toupiol.

FAYOL, Michel. (1996) : *A propos de la compréhension, Regards sur la lecture et ses apprentissages*, ONL.

FAYOL, Michel & **MONTEIL**, Jean-Marc. (1994) : « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies », in *Revue Française de Pédagogies*, n° 106, pp.91-110.

FLAVELL, John. (1976): *Metacognitive aspects of problem-solving*. In L.B., Resnick (Ed.). The nature of intelligence. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

FLAVELL, John. (1985) : « Développement métacognitif » In J. Bideaud & M. Richelle (Ed.), Psychologie développementale : problèmes et réalités, Bruxelles, Mardaga, pp.30-41.

GAONAC'H, Daniel & **FAYOL**, Michel. (2003) : *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, Paris éd, Hachette éducation.

GARCIA-DEBANC, Claudine. (2001) : « Les genres du discours procédural : invariants et variations », Les textes de consignes, in *PRATIQUES*, n°111-112, CRESEF, pp.65-76.

GARCIA-DEBANC, Claudine & **FAYOL**, Michel. (2002) : « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite », in *Repères* N° : 26-27, pp.293-315.

GENETTE, Gérard. (1982) : *Palimpsestes, la littérature au second degré*, Paris, seuil, points essais.

GIASSON, Jocelyne. (1990) : *La compréhension en lecture*, Montréal, Gaétin Morin.

GIASSON, Jocelyne. (2004) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, éd, De Boeck.

GOMBERT, Jean-Emile. (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, Collection Psychologie d'aujourd'hui.

GRANGEAT, Michel & **MEIRIEU**, Philippe. (1997) : *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF.

GRAWITZ, Madeleine. (2001) : *Méthodes des sciences sociales*. 11ème éd. Paris, Dalloz.

Groupe EVA. (1991) : *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, HACHETTE, Education.

HALTE, Jean-François. (2002) : « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle ». In: *Repères*, recherches en didactique du français langue maternelle, n°26-27, 2002. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, sous la direction de Sylvie Plane. pp. 31-48.

HAYES, John & **FLOWER**, Linda (L.S). (1985) : *Un nouveau modèle du processus d'écriture*, Lausanne, In J.Y. Boyer.

HENNIQUEAU-MARY, Christine & **THOUIN**, Dominique. (2010) : « On croit bien faire, mais... », In *Cahiers pédagogiques*, n°483, pp 11-12.

JAKOBSON, Roman. (1963) : *Essais de linguistique générale. Tome I : les fondations du langage*, Paris, Editions de Minuit.

JOLIBERT, Josette. (1994) : *Former des apprenants producteurs de texte*, Paris, Hachette.

LECOQ, Pierre & all. (1996) : *Apprentissage de la lecture et compréhension des énoncés*. Paris, Presses Universitaires du Septentrion.

MANSUY, Anne & Jean-Michel, **ZAKHARTCHOUK**. (2009) : *Pour un accompagnement éducatif efficace*, Besançon, SCEREN-CRDP de Franche-Comté, DL.

MARIN, Brigitte & **LEGROS**, Denis. (2008) : *Psycholinguistique cognitive et la production des textes, Lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles, De Boeck supérieur.

MARQUILLO, Larruy Martine. (1993) : « Analyse de consignes et évaluation, dans, Des pratiques de l'écrit », in *Le français dans le Monde*, Recherches et Applications, n° spécial, février-mars .Paris : Hachette-Edicef, pp.83-95.

MARTINEZ, Jean-Paul. (1996) : *La didactique des langues étrangères*, Paris, que sais-je ?

MEIRIEU, Philippe. (1993) : *Apprendre ...oui mais comment ?* 11^{ème} édition, ESF éditeur Paris, collection Pédagogique.

METTOUDI, Chantal & **YAICHE**, Alain. (1996) : *Travailler avec méthode. L'aide méthodologique*, Hachette Education (chapitre 1 : les consignes).

METTOUDI, Chantal & **YAICHE**, Alain. (1998) : *Objectif méthode*, Paris, Hachette Education.

MOIRAND, Sophie. (1979) : *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*, Paris, CLE International.

NOËL, Bernadette. (1997) : *La métacognition*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

ORIOLE-BOYER, Claudette. (1992) : *50 activités de lecture-écriture en ateliers de l'école au collège cycle 3-6 e*, Toulouse, édition Midi-Pyrénées.

PERLMAN, Chaïm. (1977) : *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris, Virin.

PIOLAT, Annie & **PELISSIER**, Aline. (1998) : *La rédaction de textes .Approche cognitive*, Paris, Delachaux et Nestlé

PORTINE, Henri. (1983) : *L'argumentation écrite, expression et communication*. Hachette, Larousse.

REUTER, Yves. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur.

REUTER, Yves. (2002) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.

ROGERS, Rebecca (2006) : « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire construire » in *Ela. Etude de linguistique appliquée*, n°142, pp .135-149.

ROMAINVILLE, Marc & **NOËL**, Bernadette & **WOLFS**, José-Luis. (1995) : « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », In: *Revue française de pédagogie*, volume 112, 1995. Didactique des sciences économiques et sociales, pp. 47-56.

SCHLUND, Fabienne. (2010) : « Echapper à ma consigne uniforme », in *Cahiers Pédagogiques*, n°483, pp.24-25.

SCHNEUWLY, Bernard. & **DOLZ**, Joaquim. (2009) : *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SPICHER, Anne. (2006) : *Savoir rédiger*, Paris, Ellipses.

TARDIF, Jacques. (1992) : *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, LOGIQUES.

VESLIN, (Odile & Jean). (1992) : *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Education, coll. « Pédagogie pour demain, nouvelles approches ».

VYGOTSKY, Lev. (1934/1997) : *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.

VYGOTSKY, Lev. (1998) : *Théorie des émotions : étude historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan.

WERLICH, Egon. (1975) : *Typologie de texte*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

WOLFS, José-Louis. (2005) : « Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origine des concepts, analyse critique et perspectives », In M. Derycke, *Culture(s) et réflexivité*. Publications de l'Université de Saint-Etienne, pp.21-31.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (1990) : *Lecture d'énoncés et de consignes*. CRDP de Picardie.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (1995) : « Lecture de consignes, où en est-on ? », Aider à travailler, aider à apprendre, in *Cahiers pédagogiques* n° 336, CRAP, pp39-42.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (1996) : « Consignes : aider les élèves à décoder ».in *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, n°90 .Des méthodes en français, pp.9-25.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (1999) : *Comprendre les énoncés et consignes*. Castincaud Florence coll., Amiens.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (2000) : « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique » ? In *Repères*, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22. Les outils d'enseignement du français sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly, pp.61-81.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (2001) : « Justifiez, expliquez.... » In *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, n°111-112, Les consignes dans et hors l'école, pp. 179-188.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (2004) : « Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. Formation et pratiques d'enseignement en question », in *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilés de Suisse Romande et du Tessin* n°1, pp.71-80

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (2006) : *La métacognition dans les apprentissages « l'exemple de compréhension des consignes. Apprendre et comprendre .Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée »*, Paris, Amiens.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (2010) : « Attention aux consignes! » in *cahiers pédagogiques* n°483, p.09-57.

ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse. (2001) : « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche », in *Pratique* n°111-112, pp.115-130

ZETILI, Abdeslam. (2009) : « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? », in *Synergie /Algérie* n°05, pp. 27-38.

ZETILI, Abdeslam. (Décembre 2006) : « Analyse des deux causes du blocage des apprenants en production écrite : la consigne et les thèmes d'écriture » in *Revue Sciences Humaines* n°26, pp.61-72.

Thèses et mémoires

BEBBOUKHA, Mohamed. (2009) La mémoire visuelle et la compréhension de l'écrit en situation de classe au secondaire, mémoire de magistère, université de Ouargla.

BELANGER, Danielle-Claude. (2002) Les modalités de réécriture chez Madeleine Ferron, mémoire de maîtrise en langue et littérature françaises, Montréal, Université McGill.

DOLY, Anne-Marie. (1998) Métacognition et Pédagogie : enjeux et propositions pour l'introduction de la métacognition à l'école. Thèse de Doctorat (Lyon 2).

Dictionnaires

BOYER Henri. (1998). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation, Paris, édition seuil.

CUQ, Jean. Pierre., & all. (2003). Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International.

Dictionnaire Hachette, (2009). Paris, édition Hachette.

DUBOIS, Jean. , & all. (1994).Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage .Paris : Larousse.

DUBOIS, Jean. , &all. (2002). Grand dictionnaire de linguistique et des sciences du langage .Paris : Larousse.

GALISSON Robert & **COSTE** Daniel. (1976). Dictionnaire Didactiques des langues. Paris : Hachette.

GOSSOT Bernard & **ROLLAND** Marie-Claire (1996) .Dictionnaire de pédagogie, grand bordas, Paris, édition Larousse.

ROBERT, Jean-Pierre. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE : Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.

Documents parascolaires consultés

Direction de l'Enseignement Fondamental. Document d'accompagnement des programmes de la 3^{ème} année secondaire, Mars 2005.

Direction de l'Enseignement Fondamental. Programmes des 3^{ème} année secondaire, Mars 2005.

Ministère de l'Education Nationale .Guide méthodologique en évaluation pédagogique, (2016).

Mohamed REKKAB, Azzedine ALLAOUI. Livre de français 3^{ème} année secondaire, 2015-2016.

Sitographie

Définition du dictionnaire Littré :

<http://www.mediadico.com/dictionnaire/définition/consigne/> consulté le 02/02/2015

Définition du dictionnaire de l'académie française

<http://www.mediadico.com/dictionnaire/définition/consigne/> consulté le 2/02/2015

-La compréhension de l'écrit, Oasisfle (en ligne)

www.oasisfle.com/document/compréhension-de-l-écrit.htm consulté le 15/01/2016

-Les textes de consignes, Revue Pratiques : présentation du n°111/112

www.pratiques-cresef.com/cres09111.htm consulté le 24/04/ 2017

VI^{ème} colloque de l'IIGM, (2005) .La consigne, c'est la consigne, Paris. Consulté le 12/02/2016 disponible sur le web :

<http://www.phonimage.org/phoninfo/typologie.pdf>

Petit, L. (2010) Influence du dispositif de formation sur la compréhension d'une consigne lors de l'apprentissage d'une activité médiatisée :

<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Influence%20du%20dispositif.pdf> consulté le 04/01/2016

-SAHNOUNI, Rachid. (2006). Documents didactiques. Consulté le 02 /09 /2016, sur Oasisfle: http://www.oasisfle.com/documents/comprehension_de_l'ecrit.htm

-SIMON, Jean. Pascal. (2008, Octobre 20). Didactique et enseignement du Français. Consulté le 04/02 / 2016, sur Jean Pascal Simon : <http://jeanpascal.simon.free.fr/spip/spip.php?article29>

-ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, La Métacognition dans les apprentissages : l'exemple de la compréhension des consignes, Contribution au Colloque d'Angers 2005

http://www.fname.fr/Sommaire/Evenements/2005Angers/jm_zakhartchouk.htm
consulté le 03/02/2017

- <http://www.etudeslitteraire.com./argumentation.php> consulté le 15/01/2015.

- <http://www.eduquer-respect.fr/pedagogie-et-didactique/index> consulté le 28/12/2015.

- <http://didactiquefle.over-blog.com/article-24394956.html> consulté 28/12/2015.

-<http://classedu.eduactive.info/spip.php?page=recherche&lang=fr&recherche=%C3%A9criture> consulté le 01 /09 /2015

- <http://dictionnaire.reverso.net/français-définition/linguistique%20textuelle>

consulté le 01/09 /2015

- <http://baaziz-kafgrab.e-monsite.com/pages/la-typologie-textuelle-au-service-de-la-compréhension-et-la-production-des-textes.html> consulté le 26/03/2016.

- www.etudeslitteraires.com./argumentation.php Consulté le 20/01/2016.

-CASTERS Rémi

- <http://ecole.saint.didier.free.fr/consignes.htm>

- <http://ecole.saint.didier.free.fr/conseils.htm> consulté le 16/11/2016

-DE GAETANO Jean Gilliam

<http://www.pirouetteeditions.fr/triauteur.php?choixauteur=de%20Gaetano,%20Jean%20Gilliam> consulté le 20/11/2016

-MAO Zedong : contre le culte du livre –Mai 1930

www.centremlm.be/Mao-Zedong-contre-le-culte-du-livre-mai-1930

consulté le 14/02/2017

ANNEXES

ANNEXE 01 : Grille d'évaluation des productions écrites

Critères	Respect	Non-respect
-1-Respect de la typologie		
-2- Respect du thème		
-3-Respect de la visée communicative		
-4- Implication du destinataire		
-5- Respect du nombre de lignes		
-6- Respect du Nombre et contenu de chaque partie		

**ANNEXE 02 : Grille de lecture/compréhension de la consigne
d'écriture destinée aux élèves**

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	

Annexe 03 : Tableau récapitulatif « Questions pour évaluer les écrits ».

I.N.R.P. EVA. Janvier 1991.

Unité Point de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre les phrases	Phrase
Pragmatique	<p>1-L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censée parler ? A qui ? Pourquoi faire ?</p> <p>-A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, conte, fiche technique...).</p> <p>-L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)?</p>	<p>4-La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels d'une part...d'autre part : ensuite, enfin...)</p> <p>-La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...).</p>	<p>7-La construction des phrases est-elle variée ? adapté au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations, mise en tête de la phrase)</p> <p>-Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...).</p>
Sémantique	<p>2-L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>-Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif...).</p> <p>-Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>5-La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés ...)</p> <p>-L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement ?</p>	<p>8-Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusion portant sur les mots...)</p> <p>-Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction ...).</p>
Morphosyntaxique	<p>3-Le mode d'organisation correspond-il au(x) type (s) de texte(s) choisi (s) ?</p>	<p>6-La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise ...)</p>	<p>9-La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>-La morphologie</p>

	<p>-Compte tenu du type d'écrit et du type de texte. Le système des temps est-il pertinent ? Homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit ...) -Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</p>	<p>-La cohérence temporelle est-elle assurée ? -La concordance des temps est-elle respectée ?</p>	<p>verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison ...) -L'orthographe répond-elle aux normes ?</p>
Aspects matériels	<p>10-Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche...) -La typologie est-elle adaptée ? (style et taille de caractère ...) -L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schéma d'illustration...)</p>	<p>11-La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique, avec décalage, sous titres...) -La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (point, ponctuation du dialogue).</p>	<p>12-La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...) -Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)</p>

Annexe 04 : Questionnaire de la pré-enquête

Questionnaire destiné aux enseignants de français du secondaire de la wilaya de Souk-Ahras, en vue d'une recherche sur la consigne scolaire

Ce questionnaire s'adresse à vous, il a été élaboré dans le but de recueillir des informations sur l'usage et la compréhension des consignes d'écriture au secondaire. Il s'agit de collecter de manière anonyme des données qui nous permettront de mener à bien notre recherche. Votre contribution nous est précieuse.

Informations personnelles :

Sexe : H F

Age : de 20 à 30 ans de 30 à 40 ans plus de 40 ans

Formation : BAC BAC + Licence Master

Magister

Questions :

1- D'après vous, qu'est-ce qu'une consigne ?.....
..... ;

2- En production de l'écrit, utilisez-vous uniquement :

Les consignes du manuel

Vos propres consignes

Les deux

Pourquoi ?.....
.....
.....

3- Si vous recourez aux consignes d'écriture proposées dans le manuel scolaire, les modifiez-vous ? Oui Non

4- Si vous recourez à la modification, pour quel genre d'opération optez-vous ?

Remplacer des mots

Changer le contenu

Rajouter des précisions

Autres.....
.....

5- Compte tenu du niveau de vos élèves, qu'est-ce qui vous paraît difficile dans les consignes d'écriture proposées dans le manuel scolaire ?

Le lexique difficile

La formulation ambiguë

Le manque de précision

Autres :

.....
.....

6- Une explication voire une reformulation de la consigne d'écriture est-elle nécessaire pour qu'elle soit mieux comprise par les élèves ? Oui Non

7- Expliquez-vous oralement la consigne d'écriture ? Oui Non

Si oui, comment ?.....

.....

8- Les consignes proposées dans le manuel sont-elles adaptées au niveau réel des apprenants ?

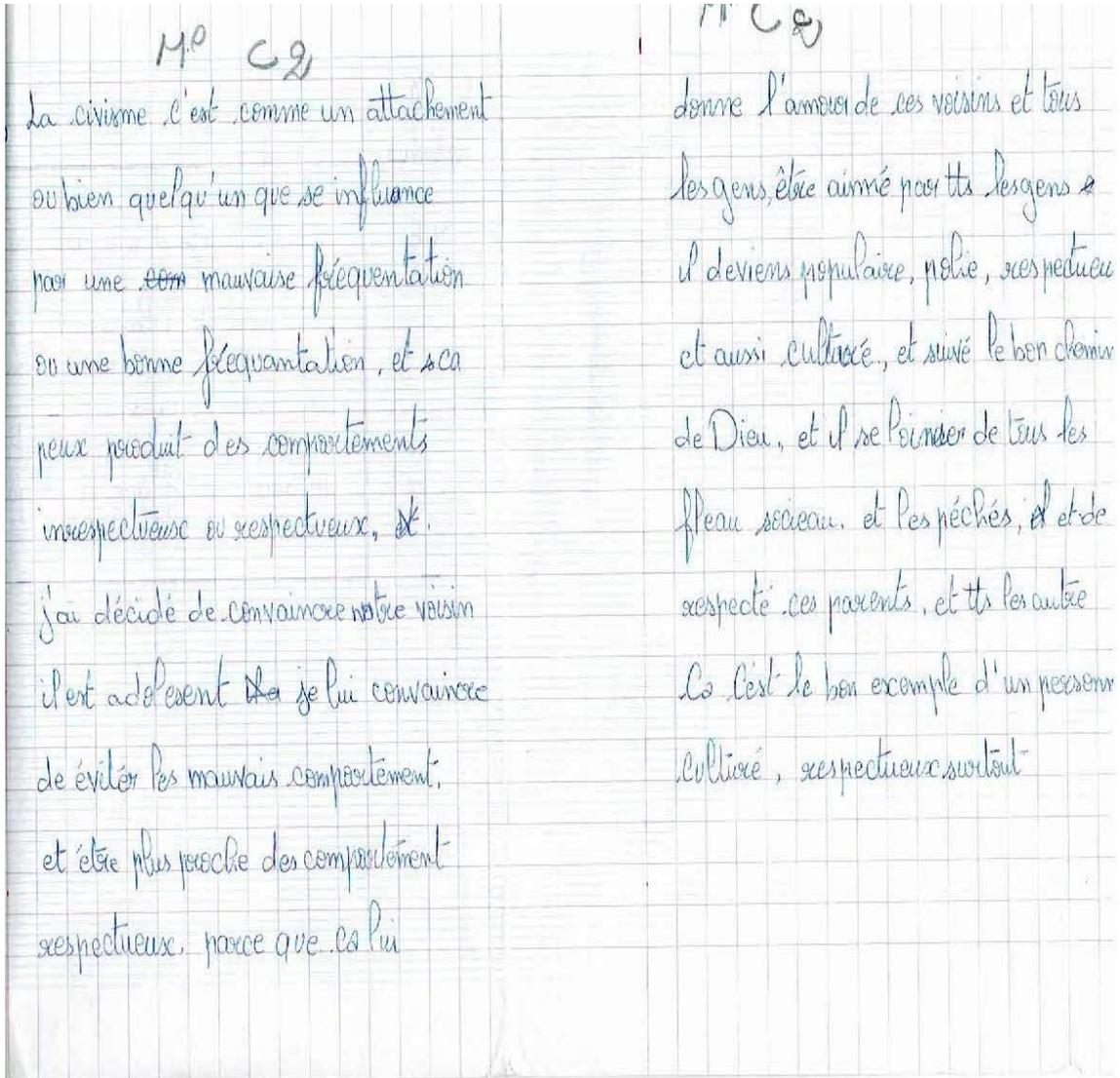
.....
.....
.....

9- Que proposez-vous pour une meilleure compréhension des consignes en production de l'écrit ?

.....
.....
.....

Merci pour votre coopération

**Annexe 05 : Copies des élèves recueillies avant le recours à la
reformulation et à la grille de lecture/compréhension de la consigne
d'écriture (premier moment de l'expérience)**



140

Maïssa

C.03

~~Le ciréisme~~

~~Le téléphone est une invention qui par lui sert à communiquer avec des autres personnes qui n'ont pas été dans le pays qui parle avec lui.~~

Le ciréisme c'est la mise en œuvre de la civilisation entre les pays ou bien des villes ou bien quelque peuple dans les styles de la vie dans les idées et les vêtements.

- L'éducation joue un rôle

dans le développement des pays.

ce pour ça on se trouve la civilisation

dans les pays développés comme

USA - France est des autres pays

M^o
 Le ~~de~~ civisme est un notion
 qui menace dans notre communauté
 est devenu plus populaire entre
 les adultes, qui il veut dire
 les mauvaises choses que
 nous les parents (~~est~~) et les
 copies d'autres gens sans ~~com~~
 ce (~~peut~~) et du aucune importance
 qui nous grands parents ne l'aime
 pas et le suivre pas et sont

M^o coy
 Totalement contre de cette
 mauvaise génération et de leur
 habitudes



<p>C06 11</p> <p>On pense que le cirisme est une Phénomène qui est a dire suite le Peuple de Pays développée, cette Phénomène ^{grave} menace notre société est surtout notre jeunesse, dans tous les domaines,</p> <p>Elle cette dernière menace notre tradition, Parce que elle les gens Pense que Il faut suite la développement, Elle cause aussi les pleurs Sociale, Elle cause aussi la disparition de notre région et notre civilisation avec le temps.</p>	<p>et pour ça il faut érite les mauvaise abitudes.</p>
---	--

110

pour moi le vois

Khassla personnellement. Je pense que la civilisation importante dans les sociétés.

Coz et chaque personne qui est civilisée a une très belle image à lui-même, pour être civilisé il faut respecter les valeurs sociales par exemple être poli et ne dépasse pas les limites... etc et il ya la civilisation qui a une relation avec les inventions. et les civilisations relate par les ruines comme la civilisation d'égypte, romaine... etc et la plus important c'est la civilisation des hommes qui est relaté par les comportements.

M^o

Rania le cirisme c'est la civilisation

C08

C10 M^o

Ismaïel

Dans notre quartier il y a un ami
 ne comprenait pas le sens de civisme . et
 mais je devais de expliquer le cette notion
 D'abord , le civisme véritable . chaque peuple
 respecte l'histoire de ~~mon~~ ^{notre} pays et notre
 civilisation . et le passé de notre grands
 pères , et protéger notre patrimoine . et
 Les ruines et les monuments quand à
 l'héritage de nos ancêtres . à les générations
 future .

Gasmi se pense que le cirisme est
M^o une phénoméne ^{grave} qui est la base
C12) d'unle le peupl de pays developé.
elle menace de notre jeunesse.

MP

Rachada

CAT

Le civisme c'est le mauvais
 caractain (impoli) est un
 problemem socialle qui
 influence a les autre peuple
 de Notre communité Il faut
 vivre avec un forte personnalité
 sans frequanti les mauvais
 genre. est ce problemem est menace
 Notre peuple du monde

Amira

M^o

C24

le futurisme c'est un nation,
menace les adolescents, a même
temps.

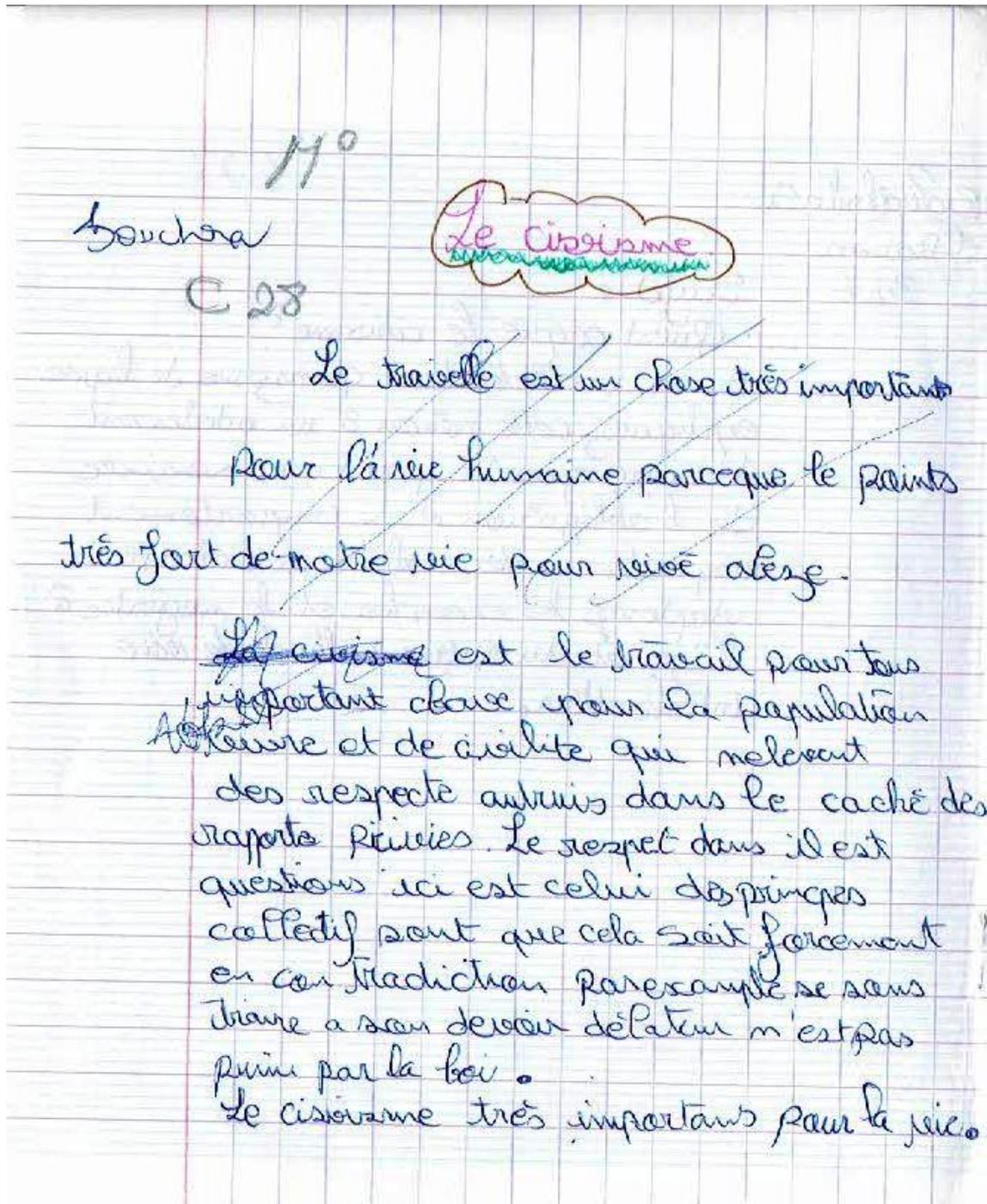
tout les femmes été comme
les europés. Ils été faire ~~font~~,
des fêtes ~~comme~~ comme les
étrangères par exemple. Ils
sont les étrangers a leur mode
: vite ment. ~~est le plus de niveau~~ etc
(~~est~~) et ils oublié leur
civilisation. ~~est~~ leur région.

110

Assena

C25

la civilisation est une
constitué d'un peuple, ce peuple et a
un passé honorable des raisons
historique, il construit des grand des
incroyable edifice, qui reste jusqu'a
maintenant comme des ruines, on a erité
de nos inerte. et nous restons construis
et cest toujours en train de d'evolue.



	M ^o
Lainis	Le crime est problem sociales)
C30	le crime est valeurs sociales que expliquez est un adolescent de mon quartier (pour le d'un comportement respectueux). c'est très - très comportant pour la developpement dans la sociaux. est un problème social qui se trouve dans le milieu de l'adolescent pour expliquer le crime comme un problème social

**Annexe 06: Grille récapitulative de l'évaluation des copies des élèves
avant le recours à la reformulation et la grille de lecture
/compréhension de la consigne d'écriture**

Critères	Typologie	Thème	Visée	Destinataire	Nombre de lignes	Nombre et contenu de chaque partie
Kaouther	-	+	+	+	-	-
Chahinaiz	+	+	+	+	+	-
Maissa	-	-	-	-	-	-
Chaima	+	-	-	-	-	-
Moatez	-	-	-	-	-	-
Meriem	+	-	-	-	-	-
Khaoula	+	-	+	-	+	-
Rania	-	-	-	-	-	-
Oumaima	+	+	-	-	-	-
Ismahen	-	+	-	+	-	-
Hadjer	-	+	-	-	-	-
Yasmine	+		-	-	-	-
Thara	-	+	-	-	-	-
Adem	-	-	-	-	-	-
Rachda	-	-	-	-	-	-
Nada	-	-	-	-	-	-
Abd El Majid	-	+	-	+	-	-
Chams	-	-	-	-	-	-
Ismail	-	-	-	-	-	-
Mira	-	+	-	-	+	-
Imen	+	-	+	-	-	-
Rima	-	-	-	-	-	-
Noussaiba	-	-	-	-	-	-
Amira	-	+	-	-	-	-
Oussama	-	-	-	-	-	-
Nour	-	-	-	-	-	-
Djihane	-	+	-	-	-	-
Bouchra	-	+	-	-	-	-
Feriel	-	-	-	-	-	-
Lamis	-	-	-	-	-	-

Annexe 07 : Copies des élèves recueillies après le recours à la reformulation et à la grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture (second moment de l'expérience)

Prénom : *Chakiraiz*

Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	<i>argumentatif</i>
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	<i>Civisme : respecter les autres respecter les valeurs de la société</i>
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	<i>Convaincre un adolescent de mon quartier d'adopter un comportement respectueux de ces valeurs sociale</i>
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	<i>un adolescent de mon quartier</i>
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	<i>15 lignes</i>
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	<i>mon texte se compose de 3 partie : - un introduction (thèse) - développement (les arguments + exemples) - Conclusion (résumo / de thèse)</i>

Le civisme à mon avis c'est que
 respecter les autres de parler avec eux
 en form de politesse de ne pas dire des
 gros mots, et respecter les valeurs de
 la société, ne pas insulter les autres
 D'abord, mon voisin ne tu veux que
 d'être aimé par les gens qui sont
 autour de toi faut que tu être
 respectueux, et d'adopter le bon
 comportement, et de suivre le bon
 chemin de dieu, sachant, ensuite

en prend le prophète le meilleur
 exemple il est aimé au point que tu
 pas imaginer, à cause de son compor
 tement, le civisme de montre
 toujours les bons comportements, et
 le respect.

Prénom : Maißer.....Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	# argumentatif.
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	Civisme = (respecter les autres Respecter les valeurs de la société
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	Conscience au adolescent de mon quartier d'adopter un comportement respectueux de valeurs sociales
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	un adolescent de mon quartier
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	quinze lignes -
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	- Mon texte se compose de 3 partie - introduction (à l'éx)) - développement = la argument + exemple - conclusion = je reformule mon opinion -

Maïssa M¹

C'03

à mon avis, le ciricisme c'est le respecte
des a
des autres et le respect de valeurs de la

Société dans laquelle nous vivons.

D'abord, j'ai fait respecte les vieilles femmes
dans les rues c'est une marque d'être (être homme)
et respectueux.

Ensuite, le ciricisme veut-dire nous gêne
pas les déchets dans les rues. est ne dit
pas des paroles choquant à les autres
enfin, la politesse ^{soit} par ce que tu

Maïssa C'03

M¹

avoir une valeurs d'être la société

et tu sera aimable ~~par~~ les hommes.

Pour tout cela, j'affirme que le ciricisme
est importante pour le confort de la vie

Prénom : ...ThaimaGrille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	<u>argumentatif</u>
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	<u>civisme & Respecter les autres, et les valeurs de la société</u>
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	<u>convaincre un adolescent de mon quartier d'adopter un comportement respectueux de ces valeurs sociales.</u>
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	<u>un adolescent de mon quartier</u>
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	<u>15 lignes</u>
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	<u>mon texte se compose de 3 parties, introduction (la thèse), le développement (argument, exemple) conclusion (je reformule ma thèse).</u>

M1

Écoute mon voisin, a mon
avis le civisme, c'est une notion
qu'il veut dire de assumer les
devoirs quant les droits par
respecter les citoyens de la cité
et respecter les valeurs de la
société

D'abord, il faut être un bon
citoyen qui accepte sans les
mauvais comportements

En suite, il faut être un
respectueux pour l'environnement
et les gens âgés pour le voisin
comme le même.

Enfin, le civisme est un
bon comportement qu'ils faut
l'adopter nous tous pour vivre
dans un monde plein de respect
et de paix.

Prénom : *Moustafa Belkhal*Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	<i>argumentatif</i>
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	<i>avis : (Respecter les autres)</i>
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	<i>Commencer un adolescent de mon quartier d'adopter un comportement respectueux de valeurs sociales</i>
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	<i>ma maison de mon quartier</i>
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	<i>15 lignes</i>
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	<i>mon texte se compose : 3 parties <i>la construction : (la thèse) <i>développement : arguments + exemple <i>conclusion : je recommande, ma thèse</i></i></i></i>

Mootes
bellon
M¹
C'OF

je pense que le civisme est un mots qui
mettes avec l'éducation et les
respect c'est entre les membres de la
Société est la base du civisme

Prénom : *Kaouthar*.....Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	<i>argumentative</i>
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	<i>citisme (Respecter les autres , respecter les valeurs de la Société dans du citisme)</i>
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	<i>convaincre un adolescent de mon quartier d'adopter un comportement respectueux de valeurs Sociales.</i>
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	<i>un adolescent de mon quartier</i>
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	<i>15 lignes</i>
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	<i>mon text se compose de 3 Partie - la traduction: (la thèse) - developement: arguments + exemple - conclusion: je reformule ma thèse</i>

M¹ G'06

je pense que, le civisme est un mot
relié avec l'éducation, et le respect est
entre les membres de la Société est la base
du civisme.

D'abord, grace à civisme, la société
devient dérangé, comme les pays étrangers.

Ensuite, avec le civisme l'amitié
se propage entre les membres de société
société.

enfin, quand tu respecte l'autre,
tu deviens aimé, est tu gagnes le respect

des gens.

En conclusion, le civisme est un
bon comportement, donc il faut
d'adopter ce comportement.

Prénom : *M. Khabouza*.....Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	<i>Argumentatif</i>
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	<i>Le civisme, respecter les autres - Respecter les valeurs sociales</i>
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	<i>Convincre un adolescent de mon quartier de adopter un comportement respectueux des valeurs sociale.</i>
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	<i>un adolescent de mon quartier</i>
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	<i>quinze lignes.</i>
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	<i>mon texte se compose de 3 parties (Introduction mon avis - Développement : Argument + exemple - Conclusion & reformule ma these</i>

Mⁿ C'07

Khavula A mon avis je vois que chacun de nous
 peut être civisme pour se faire une très
 Bon image à lui même.
 D'abord ~~parce que~~ ~~quand~~ tu es respectueux
 tu as le respect des autres
 Ensuite, pour être civisme il ne faut pas
 gêner les autres dans la route et être polie
 quand tu parle comme ça tu désigne
 une très Belle image pour toi
 Enfin, les comportement sont très importante
 parce que ils te donne une valeurs.
 et tu sera toujours aimable et respectueux.
 Pour ces raisons j'affirme que le
 civisme est utile pour ton image
 sociale.

Prénom : ...Rania.....

Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	- Argumentatif
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	- respecter les autres, respecter les valeurs de la société.
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	- un comportement respectueux de ces valeurs sociales.
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	- un adolescent de mon quartier
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	- 15 ligne
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	- mon texte se compose de 3 parties (introduction, développement, argument, exemple, conclusion) - je formule mon point de vue.

Rania

ma Cl08

Le civisme est un moment très important
pour respect les autres :

D'abord pour atteindre le civisme

Il faut être un ensemble de conditions

D'entre eux : création, Bon comportement
dans la rue. Ensuite respecter les
autres peut gagné le plus.

En fin : je suis très heureuse pour convaincre

mon ami de la civisme d'adopter un

la suite

Comportement respectueux

Prénom : Amahen.....Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	argumentatif
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	civisme (Respecter les autres respecter les valeurs sociales)
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	Convaincre un adolescent de mon quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	un adolescent de mon quartier.
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	quinzaine de lignes.
-6- De combien de parties doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	mon texte se compose de trois parties. 1- introduction (mon point de vue) 2- développement (argument + exemple) 3- conclusion (reformule ma thèse)

C'no Mⁿ

je pense que le respect de les autres
et les valeurs de la société dans laquelle
nous vivons sont les bases du civisme. pour
plusieurs raisons ~~notre~~ ^{notre} voisins et adopter
^{des} ce comportement respecte, parce que.

D'abord, Mon voisin ~~il~~ ^{il} faut respecter les
autres pour vivre ~~en~~ en paix et en développement.

Ensuite, si tu ~~respecte~~ ^{respectes} et c'est les
valeurs de société tu ~~es~~ ^{gagnes} beaucoup.
comme le respect de les enfant et

C'no Mⁿ

gagne les ~~stie~~ ^{stie} des autres.

En conclusion, Le civisme ~~est~~ ^{est} important
pour développer ~~et~~ et vivre en paix ~~il~~
faire sensibiliser ~~et~~ ^{et} les autres et adopter
ce comportement.

Prénom : ...*Asmine*...Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	<i>argumentatif</i>
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	<i>cinisme (Respecter les cultes)</i>
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	<i>convaincre un adolescent de mon quartier d'adopter un comportement respectueux de valeurs sociales</i>
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	<i>un adolescent de mon quartier.</i>
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	<i>11 lignes.</i>
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	<i>mon texte se compose de 3 parties.</i> <ul style="list-style-type: none"> - la thèse : (la thèse) - développement : arguments + exemple - conclusion : je reformule ma thèse

Yasmine

119
C12

Le civisme est un mot qui
 relie avec l'éducation, et le
 respect : c'est entre les membres
 de la société est la base du
 civisme.

Pardon, grâce à civisme la
 société s'en développe, comme
 les pays étrangers.

en outre, avec le civisme l'amitié
 se passe entre les membres de société

Prénom : *Thara*.....Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	<i>argumentatif</i>
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	<i>civisme (Définir respecter les autres respecter les valeurs de la société).</i>
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	<i>convaincre à l'adolescent à mon quartier d'adopter un comportement respectueux de ses valeurs sociales.</i>
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	<i>un adolescent de mon quartier.</i>
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	<i>15 lignes.</i>
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	<i>mon texte se compose de 3 parties (Introduction (Thèse), (les arguments + ex) développement, conclusion (je reformule mon point de vue</i>

Thora $\frac{M}{n}$
C'113

Je pense que le sionisme, c'est un développement :

culturel. et un bon comportement

avec les autres comme le respecter

les personnes âgées. il ne faut pas

parler à front rose et le ^{suivi} sitz

je suis à un adhésion de mon

quartier il faut saluter les autres

pour que l'amour il appuie les

revenir les membres de société

et ^{meu versin} il faut comporter gentiment

avec les autres personnes et aider

les autres

Prénom : ... *Rachida* ...Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	<i>argumentatif</i>
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	<i>Le civisme : respecter les autres respecter les valeurs de la société</i>
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	<i>convaincre un adolescent de mon quartier de adopter un comportement respectueux de ses valeurs sociales</i>
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	<i>un adolescent mon quartier</i>
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	<i>15 lignes</i>
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	<ul style="list-style-type: none"> - Mon texte se compose de 03 parties - Introduction (la thèse) - développement : argument + exemple - Je reformule ma thèse.

da je pense que le respect c'est la base
 de Notre éducation est il faut
 respect les autre pour avoir le respect
 et pour être quelqu'un qui est
 civil est respectueuse c'est très facile
 et pour cette raison cher voisins je
 te conseille d'adopter un comportement
 respectueux les valeurs de la société
 D'abord; pour protéger votre valeurs
 entre les gens il faut respecter les
 comme si on aime et respecte
 Bon pour Notre société par

exemple: tu est encore jeune et tu
 peux ~~te~~ donner l'aide a les aut
~~des~~ ^{des} ~~level~~
 ensuite: Il faut pas utiliser les ~~qq~~
 engagements respectueux pour garder
 la belle image dans la société
 en fait; ~~ainsi~~ ~~le~~ ~~niveau~~ ~~AB~~
 je suis sûr de être un
 civil honnête pour la bonne
 avec relation avec dieu
 Par conséquent, pour
 vivre heureux, j'estime
 qu'il est nécessaire de
 être civilisé.

Prénom : ... AminaGrille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	argumentatif
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	Le thème : respecter les autres respecter les valeurs de la société
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	convaincre un adolescent de mon quartier de adopter un comportement respectueux de ces valeurs sociales .
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	un adolescent de mon quartier .
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	15 lignes
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	- Mon texte se compose de 3 parties - introduction (la thèse) - développement : argument + exemple, - Je résume mon opinion -

Amen avis je pense que le civisme est
 un respect il se trouve dans chaque personne
 qui avait des bons gestes, et un caractère
 civilisé, ~~Nous~~ nous besoin de vivre les
 bagues de tous les types de la violence,
 pour vivre en paix
 Ensuite, Tu n'est pas être civilisé facilement
 donc tu fait par les gestes simple,
 enfin, Il faut accepter de ce
 comportement avec n'importe quelle personne
 et le respecter pour voir a toi le
 respect et. Pour voir une valeur
 de toi même, pour faire l'intéressé
 En ~~cas~~ ~~de~~ gens, en d'autre cas, ~~il~~ faut
 le civisme est nécessaire de
 respecter les règles, respecter les
 lois
 gens pour le vain cette nation

Prénom : ...*Oussama*.....**Grille de lecture d'une consigne d'écriture**

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	argumentatif
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	crimine ; respecter les autres respecter les valeurs de la société.
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	convaincre un adolescent de mon quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociale.
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	un adolescent de mon quartier
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	15 lignes
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	3 partie 1 ^{er} : la thèse . 2 ^{er} : les argument et exemples 3 ^{er} : conclusion : je reformule mon opinion.

Oussema

C'2C M?

Je trouve que le civisme, et un comportement
obligatoire par nous, contient le respect.
mais dans nos quartiers on a pas le respect,
on a la langage de la rue (des insultes)
c'est la raison pour la quelle j'ai essayer
de convaincre mon voisin d'adopter un
comportement respectueuse des valeurs sociales:

D'abord, on a partager la paix
dans laquelle, Va a le Mosqué pour suivre
le bon chemin dans notre vie

Ensuite, Quand vous respectez les
autres, les autres doit respecter moi, et
pour ça nous avons obliger de respecte
tous le monde.

En plus, Conseillé tous le monde
pour ne insultez pas, ne volé pas, supprimez
l'injustice dans notre société. par vous
à mon exemple pour les autres
dans notre société, partager la dans tous le
monde, et on doit réaliser le diversité.

Prénom Bouchra

Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	argumentatif
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	civisme : respecter les autres respecter les valeurs de la société
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	je convaincre un adolescent de mon quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	un adolescent de mon quartier.
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	15 lignes.
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	Mon texte se compose de 3 parties 1. Introduction : la thèse 2. Développement : arguments, exemples. 3. conclusion : reformulation de la thèse

à Personnellement, je pense que le civisme est nécessaire et obligatoire dans chaque société.

8 **D'abord**, respecter les autres et surtout les gens âgés même avec les amis par exemple essayer de aider une vieille femme à traverser la route, ou un geste qui sert à enforcer les relations entre les membres de sociétés.

Ensuite, quand nous respectons ou aidons quelqu'un nous sentons heureux et fiers de ce comportement que j'ai adopté et je suis confortée.

Enfin, il faut que l'adolescent adopte le comportement respectueux pour gagner l'estime des gens et agrandir les relations.

Donc, il est important de respecter

les valeurs de la société dans notre vie quotidienne.

Prénom : ...Lamis.....

Grille de lecture d'une consigne d'écriture

-Lisez le sujet de production écrite puis répondez aux questions suivantes :

Questions	Réponses
-1- Quel type de texte je vais rédiger ?	argumentatif.
-2- De quoi je vais parler dans ce texte ?	crisme, "respecter les autres".
-3- Quel est le but du texte que je vais écrire ?	convaincre un adolescent mon quartier d'adopter un comportement respectueux des valeurs sociales.
-4- A qui je dois adresser mon texte ?	un adolescent de mon quartier.
-5- De combien de lignes doit se composer mon texte ?	quinzaine de lignes.
-6- De combien de partie doit se composer mon texte ? Qu'est-ce que je vais écrire dans chaque partie ?	- mon texte compose de trois parties. Introduction (Thèse) Développement "des arguments + ex" conclusion.

C'30 M'

Le civisme c'est respecter
 les autres ou respecter les valeurs
 sociales. Je pense que c'est essentiel.

D'abord: le civisme est un comportement
 qu'il faut adopter. est il très
 importante dans nos vies sociales pour
 la bonne image.

Ensuite: je parle avec des adolescents et
 sur le civisme. et j'écris: civisme
 c'est respecter les autres ou respecter
 les valeurs sociales. donc il ne faut

pas insulte les personnes qui sont

Enfin:

et on peut conseiller les personnes

pour les sensibiliser à l'importance d

civisme dans la vie. et pour à toi
 un bon exemple.

Enfin le civisme est très important

de nos vies sociales.

**Annexe 08 : Grille récapitulative de l'évaluation des copies des élèves
après le recours à la reformulation et la grille de lecture
/compréhension de la consigne d'écriture**

Critères	Typologie	Thème	Visée	Destinataire	Nombre de lignes	Nombre et contenu de chaque partie
Kaouther	+	+	+	+	+	+
Chahinaiz	+	+	+	+	+	+
Maissa	+	+	+	+	+	+
Chaïma	+	+	+	+	+	+
Moatez	+	+	-	+	-	-
Meriem	+	+	+	+	+	+
Khaoula	+	+	+	+	+	+
Rania	+	+	+	+	-	-
Oumaima	+	+	+	+	+	+
Ismahen	+	+	+	+	+	+
Hadjer	+	+	+	+	+	-
Yasmine	+	+	+	-	-	-
Thara	+	+	+	+	-	-
Adem	+	+	+	+	-	+
Rachda	+	+	+	+	+	+
Nada	+	+	-	-	-	-
Abd El Majid	+	+	+	-	+	+
Chams	+	+	+	-	-	-
Ismail	+	+	-	-	-	-
Mira	-	+	-	-	-	-
Imen	+	+	+	-	+	+
Rima	+	+	+	+	-	-
Noussaiba	+	+	+	-	+	+
Amira	+	+	+	+	+	+
Oussama	+	+	+	+	+	+
Nour	+	+	+	+	-	+
Djihane	+	+	+	+	+	+
Bouchra	+	+	+	+	+	+
Feriel	+	+	+	+	+	+
Lamis	+	+	+	+	+	+

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	01
PARTIE I : De la compréhension de la consigne à la production d'un écrit	
INTRODUCTION DE LA PARTIE I	09
<u>Chapitre 1</u> : De la compréhension de la consigne	
Introduction	11
I.1.1-Définition de la consigne	12
I.1.1.1- D'un point de vue étymologique	12
I.1.1.2- D'un point de vue pédagogique	13
I.1.1.3- D'un point de vue pragmatique.....	14
I.1.2- Définition de la consigne d'écriture	15
I.1.3- Typologie de la consigne scolaire	16
I.1.3.1- Formes de la consigne scolaire	16
I.1.3.1.1-Orale/écrite	16
I.1.3.1.2- Ouverte /fermée.....	17
I.1.3.1.3- Simple/ complexe.....	18
I.1.4-Fonctions de la consigne scolaire	19
I.1.4.1- Les consignes buts	19
I.1.4.2-Les consignes de guidage.....	19
I.1.4.3-Les consignes procédures.....	19
I.1.4.4-Les consignes critères	19
I.1.5- Formulation de la consigne scolaire.....	20
I.1.5.1-La métacognition	21
I.1.5.1.1-Du côté de l'enseignant.....	21
I.1.5.1.2-Du côté de l'apprenant	23
I.1.6-Les différents aspects de la consigne	24
I.1.6.1-Longueur de la consigne	24
I.1.6.2-Vocabulaire et lexique de la consigne.....	24
I.1.7-La compréhension	26
I.1.7.1-Comprendre	26

I.1.7.2- Compréhension de l'écrit	26
I.1.7.2 .1- Les niveaux de la compréhension de l'écrit.....	27
-La compréhension globale	28
-La compréhension détaillée	28
-La compréhension de l'implicite	28
I.1.7.3 -Processus de compréhension	28
I.1.7.4-Ecriture versus lecture	29
I.1.7.5 -La compréhension de l'écrit comme aide à l'écriture	29
I.1.7.6-La compréhension de la consigne	29
Synthèse	31
<u>Chapitre 2</u> : ... à la production d'un écrit	
Introduction	33
I.2.1-Quelques notions relatives à la didactique de l'écrit	34
I.2.1.1-Production écrite	34
I.2.1.1.1- Différentes définitions.....	34
-Écrire.....	34
-Écrit	35
-Écriture	36
-Réécriture	37
I.2.2- Didactique de l'écrit comme approche pluridisciplinaire	38
I.2.2.1- Apport de la psychologie cognitive	39
I.2.2.1.1- Modèle de Hayes et Flower 1980	39
I.2.2.1.1.1- Processus de planification	40
I.2.2.1.1.2- Processus de mise en texte	41
I.2.2.1.1.3- Processus de révision	41
I.2.2.1.2- Nouveau modèle de Hayes 1995.....	42
I.2.2.1.2.1- L'environnement de la tâche	42
I.2.2.1.2.2-L'individu.....	42
I.2.3- La linguistique textuelle.....	43

I.2.3.1-La cohérence textuelle.....	43
I.2.3.2- Les principaux critères pour la cohérence d'un texte écrit	44
I.2.3.3-Définition de la notion de texte	45
I.2.3.4- La typologie textuelle	45
I.2.3.4.1- Définition du texte argumentatif	47
I.2.3.4.2- Définition de la notion d'argument	48
I.2.3.4.3- Les types d'arguments.....	49
-Les arguments de logique	49
- Les arguments de valeur	49
- Les arguments d'expérience	49
- Les arguments d'autorité	49
- Les arguments de mauvaise foi.....	49
I.2.3.4.4-Les différentes relations logiques dans un texte argumentatif.....	50
Synthèse	52
Synthèse de la partie II	53

PARTIE II: Les lycéens algériens face à la consigne d'écriture : étude de cas

Introduction de la partie II.....	55
-----------------------------------	----

Chapitre 3 : Les lycéens algériens et la consigne : choix de la démarche méthodologique

Introduction	57
II.1.1- Délimitation du champ et contexte de la recherche.....	58
II.1.1.1-Politiques linguistiques éducatives	58
II.1.1.1.1- Statut de la langue en Algérie	58
II.1.1.1.2- La réforme éducative : Quelle place pour l'enseignement / apprentissage du FLE ?.....	59
II.1.1.1.2.1-Programme du FLE au secondaire	61
II.1.1.1.2.1.1- L'enseignement /apprentissage de l'écrit au secondaire	61
II.1.2-Constats et choix du sujet de recherche	62
II.1.3- Questions de recherche	63
II.1.4- Hypothèses de la recherche.....	63

II.1.5- Techniques de recherche	64
II.1.5.1 -Le questionnaire d'enquête : La consigne d'écriture aux yeux des praticiens.....	64
II.1.5.1.1 - Choix et description du questionnaire	65
II.1.5.1.2-Inconvénients du questionnaire d'enquête	66
II.1.5.1.3-Lieux de l'enquête	67
II.1.5.1.4- Présentation du public enquêté	67
II.1.5.1.5 -Les objectifs visés du questionnaire	68
II.1.5.2-L'expérimentation	68
II.1.5. 2.1- Choix et description du protocole expérimental	69
-Objectifs de la reformulation de la consigne du manuel scolaire	70
- Objectifs du recours à la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture	71
II.1.5.2.2-Choix du texte argumentatif	71
II.1.5.2.3- Description du lieu de l'expérimentation.....	73
II.1.5.2.4-Période du déroulement de l'expérimentation	73
II.1.5. 2.5-Matériels	75
-Consigne d'écriture.....	75
-Grille d'évaluation des copies des élèves	75
-Grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture	76
II.1.5.2.6-Présentation de la grille de lecture/compréhension de la consigne d'écriture	77
II.1.5. 2.7-Descriptif de la séquence	79
II.1.5. 2.7.1-Déroulement de la séquence pédagogique.....	80
II.1.5.2.8-Présentation des enquêtés	81
- L'enseignante	82
-Les élèves.....	82
II.1.5. 2.9- Description du déroulement de l'expérience	83
II.1.5. 2.9.1-Consigne du manuel scolaire	83
-Sur le plan phrastique	84
-Verbe introducteur	84

-Choix des pronoms	85
-Temps et mode.....	85
-Longueur de la consigne	86
-Vocabulaire de la consigne	87
-Consigne simple/complexe.....	87
-Simulation	88
II.1.5.2.9.2-Consigne du manuel scolaire après reformulation.....	89
II.1.5. 2.10- Choix du type d'évaluation	92
Synthèse	93
<u>Chapitre 4 : La consigne en pratique</u>	
Introduction.....	95
II.2.1- Résultats de la pré-enquête : le questionnaire à l'attention des enseignants ..	97
II.2.1.1-Première partie du questionnaire : le profil des enseignants enquêtés	97
II.2.1.1.1- Le sexe	97
II.2.1.1.2- L'âge	98
II.2.1.1.3- La formation	99
II.2.1.2-Deuxième partie : Les questions	99
II.2.1.2.1-Question n° 1	100
II.2.1.2.2-Question° 2	102
II.2.1.2.3-Question n° 3	105
II.2.1.2.4-Question n° 4	107
II.2.1.2.5-Question n° 5	111
II.2.1.2.6-Question n° 6	113
II.2.1.2.7-Question n° 7	114
II.2.1.2.8- Question n° 8	116
II.2.1.2.9- Question n° 9	118
II.2.1.3- Synthèse des résultats du questionnaire.....	121
II.2.2- Résultats de l'enquête: l'expérimentation.....	122
II.2.2.1-Aspect formel des copies	122

II.2.2.2-Analyse des copies	123
II.2.2.2.1-Analyse des productions écrites avant le recours à la reformulation et l'utilisation de la grille de lecture/compréhension	124
II.2.2.2.1.1-Synthèse des résultats des productions du M ⁰	163
II.2.2.2.2-Analyse des productions écrites après le recours à la reformulation et l'utilisation de la grille de lecture/compréhension	171
II.2.2.2.2.1-Synthèse des résultats des productions du M ¹	229
II.2.2.2.3-Analyse comparative des productions écrites des élèves avant et après le recours à la reformulation et l'utilisation de la grille de lecture/Compréhension..	235
Synthèse	239
SYNTHESE DE LA PARTIE II.....	240
CONCLUSION	241
BIBLIOGRAPHIE.....	248
ANNEXES.....	261
TABLES DES MATIÈRES.....	315

Résumé

Notre travail est né d'un constat récurrent des difficultés en production écrite des lycéens algériens. Malgré les diverses propositions des pédagogues et les didacticiens et constants efforts pour sa prise en charge, cette activité demeure une tâche ardue pour les apprenants. Nombreux sont d'ailleurs les enseignants de ce cycle qui expriment un sentiment d'insatisfaction vis-à-vis des résultats obtenus lors des différentes formes d'évaluation, notamment lors de l'épreuve de français au baccalauréat. Les lycéens sont, pour la plupart, incapables de produire la réponse, le texte attendu. Il semble qu'en plus de maladroites de formulation, ils ne comprennent, tout simplement pas, la consigne d'écriture !

Partant de ce constat, nous nous sommes demandée si l'incompréhension de la consigne d'écriture ne serait pas l'une des raisons liées à l'échec du projet d'écriture. En vue d'apporter des éléments de réponse dans le cadre de cette problématique, nous avons soumis, dans un premier temps, un questionnaire à 20 enseignants de différents établissements de la wilaya de Souk-Ahras dans le but d'obtenir des informations sur la conception qu'ils se font de la consigne, de sa compréhension et de sa formulation. Dans un second temps, nous avons aménagé pour un échantillon d'élèves de 3^{ème} année secondaire, un dispositif de remédiation à cette incompréhension qui consiste à recourir à la reformulation et à une grille de lecture /compréhension de cette dernière.

L'analyse de nos résultats a montré l'impact positif de ce dispositif sur la compréhension de la consigne et la tâche qui en découle. Elle nous a également permis de confirmer qu'il existe bel et bien un lien entre la compréhension de la consigne et le degré de réussite de la tâche d'écriture.

Mots clés : compréhension, consigne d'écriture, production écrite, reformulation, grille de lecture /compréhension.

ملخص

تولد هذا العمل من ملاحظة متكررة للصعوبات في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الثانويات الجزائرية، رغم الكثير من المقترحات والجهود المبذولة من طرف التربويين والاختصاصيين في التعليم ، لا يزال هذا النشاط مهمة صعبة للمتعلمين . حتى أن الاساتذة اظهروا عدم رضاهم عن النتائج المتحصل عليها في مختلف أشكال التقييم، خاصة في امتحان البكالوريا في مادة اللغة الفرنسية، حيث لا يتمكن غالبية التلاميذ من الكتابة، من الإجابة عن سؤال، او حتى من فهم التعليمات الكتابية.

انطلاقاً من هذه الفكرة، تساءلنا عما إذا كان سوء فهم التعليمات الكتابية أحد الأسباب المتعلقة بفشل النشاط الكتابي لتلاميذ التعليم الثانوي. للإجابة على هذه الإشكالية، قدمنا أولاً استبيان إلى 20 معلماً من ثانويات مختلفة في ولاية سوق أهراس بهدف الحصول على معلومات حول مفهوم التعليمات الكتابية وطريقة صياغتها بالنسبة لهم. ثانياً، اقترحنا على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي برنامج لمعالجة سوء فهم التعليمات الكتابية عن طريق إعادة صياغتها والاستعانة بسلم للفهم.

أظهر تحليل نتائجنا التأثير الإيجابي لهذا المقترح على فهم التعليمات الكتابية، كما سمح لنا من التأكد من وجود علاقة بين فهم التعليمات ونسبة نجاح النشاط الكتابي.

الكلمات المفتاحية: الفهم، التعليمات الكتابية، التعبير الكتابي، إعادة الصياغة، سلم الفهم.

Abstract

Our work is born from a recurring observation of difficulties in written production of Algerian high schools students. Despite the many proposals and the efforts made by the pedagogues and the didactics, this activity remains a difficult task for the learners. Many teachers are also expressing dissatisfaction with the results obtained by learners in the various forms of assessment, especially in the French baccalaureate exam. High school students are, for the most part, unable to produce the answer, the expected text. They simply do not understand the writing instructions!

Starting from this idea, we wondered if the misunderstanding would not be one of the reasons related to the failure of the writing project of high school students. In order to provide some answers to our problematic, we first submitted a questionnaire to 20 teachers from different high school in the city of Souk-Ahras with the aim of obtaining information about their conception of understanding and formulation instructions. In a second step, we proposed to students in the 3rd year of high school, a remediation tool to this misunderstanding which consists of resorting to the reformulation and a grid of reading / comprehension.

The analysis of our results showed us the positive impact of this tool on the understanding of the instruction and the task that results from it. It also allowed us to confirm that there is a link between the understanding of the instruction and the degree of success of the writing task.

Key words: comprehension, writing instructions, written production, reformulation, reading / comprehension grid.

RÉSUMÉ LONG DE LA THÈSE DE DOCTORAT

« Comprendre pour écrire : la consigne d'écriture dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère. Cas des élèves de troisième année secondaire »

Yamouna Salma BELDJOUDI

L'apprentissage de l'écrit représente l'un des soucis majeurs en didactique des langues car il prépare non seulement l'apprenant à devenir un futur citoyen mais il lui permet aussi d'acquérir une compétence de communication écrite dans la langue en question.

Dans le contexte algérien, l'un des objectifs majeurs de l'enseignement /apprentissage du FLE, en particulier, est d'amener l'apprenant à acquérir plusieurs compétences, notamment celle de la production écrite, qui, en dépit des diverses propositions des pédagogues et des didacticiens et constants efforts pour sa prise en charge. Cette activité demeure une tâche ardue pour les apprenants.

Nombreux sont d'ailleurs les enseignants qui expriment un sentiment d'insatisfaction vis-à-vis des résultats obtenus par les apprenants lors des différentes formes d'évaluation, notamment lors de l'épreuve de français au baccalauréat.

Les lycéens sont, pour plupart, incapables de produire la réponse, le texte attendu. Il semble qu'en plus de maladresses de formulation, ils ne comprennent, tout simplement pas, la consigne d'écriture qui constitue la ligne de départ en production écrite.

Partant de ces constatations, nous nous sommes tournée vers les documents officiels pour avoir une idée sur la place que la 'tutelle' réserve à la consigne scolaire. Il s'est avéré qu'elle n'accordait pas assez d'importance à cette notion et encore moins à sa compréhension ou à sa formulation.

En effet, les programmes de FLE ne donnent pas assez, si ce n'est pas du tout, d'attention à ce qui est bien une 'pierre de touche' de l'enseignement (ZAKHARTCHOUK, 2000).

Ces indices révélateurs que nous avons ciblés au départ ont orienté et centré notre recherche sur la compréhension de la consigne d'écriture et sur l'impact qu'elle pourrait éventuellement avoir sur la tâche scripturale ; du moment que l'apprenant est appelé continuellement à rédiger un texte partir d'une consigne formulée par l'enseignant ou bien par le concepteur du manuel scolaire.

Par conséquent, tout au long de notre recherche nous tentons d'apporter des éléments de réponse au questionnement qui s'énonce comme suit :

L'incompréhension de la consigne est-elle une des raisons liées à l'échec du projet d'écriture des élèves du secondaire ?

Des questions subsidiaires sont alors apparues :

- L'enseignant ou bien les manuels scolaires élaborent-ils des consignes en fonction du niveau des élèves, avec le plus de clarté possible, le plus de pertinence possible ?
- Le recours à la reformulation et à une grille de lecture de la consigne pourrait-il faciliter sa compréhension pour l'élève ?

Rappelons qu'au départ de ce travail, nous aspirions à réaliser les objectifs suivants :

- Montrer le rôle de la reformulation de la consigne, surtout si ce travail préparatoire est pris en charge par l'élève, autrement-dit, mettre l'accent sur l'efficacité de faire participer l'élève dans son apprentissage.
- Amener les apprenants à interroger la consigne d'écriture, autrement-dit à se poser les bonnes questions pour mieux comprendre les instructions à suivre et également pour cerner les caractéristiques des différents types de textes.
- Amener les apprenants à utiliser la grille 'lecture/compréhension' pour une meilleure compréhension de la consigne et par voie de conséquence pour une amélioration de la production écrite.
- Démontrer à tous les partenaires de l'école que l'élève n'est plus considéré comme une page blanche et qu'il a des prérequis sur lesquels les apprentissages devraient se faire.
- Considérer les élèves comme des acteurs sociaux qui doivent participer activement dans la construction de leurs savoirs et apprentissages.

Pour y parvenir, nous sommes partie des postulats suivants :

- ✓ Les élèves ne comprendraient pas la consigne parce qu'elle présente des signes d'ambiguïté (incompréhension du lexique utilisé, polysémie des mots, manque de précision).
Cette incompréhension de la consigne conduirait l'élève à de mauvaises productions écrites.
- ✓ Pour une meilleure compréhension des consignes, il est nécessaire de modifier les pratiques. De ce fait, nous pensons qu'une reformulation ainsi qu'un travail sur la lecture/compréhension des consignes contribueraient à accompagner plus efficacement les élèves en production écrite.

Une réflexion, sur les problèmes de compréhension des consignes, permettrait de voir qu'il y a là 'un point essentiel pour la réussite des élèves' (ZAKHARTCHOUK, 2000).

Cette présente recherche, qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, nous oriente vers l'adoption d'une démarche méthodologique qui se base sur des fondements descriptifs et expérimentaux :

Dans son volet descriptif (théorique), nous présentons un état de la recherche en matière de production écrite, de consigne scolaire et de sa compréhension.

Dans son volet expérimental, nous présentons les deux techniques de recherches auxquelles nous avons fait appel pour vérifier nos hypothèses de départ

Afin de clarifier notre démarche méthodologique, notre thèse est scindée en deux parties, chaque partie étant constituée de deux chapitres :

Partie I : De la compréhension de la consigne... à la production d'un écrit

La première partie se subdivise en deux chapitres :

* Le **premier chapitre** intitulé 'De la compréhension de la consigne...' est consacré à circonscrire la notion de consigne scolaire, ses différentes formes et fonctions, en allant des définitions proposées dans les dictionnaires de spécialité jusqu'aux ouvrages de références qui se sont intéressés à la question.

Nous abordons également la 'compréhension de la consigne scolaire' en passant par la définition de la compréhension de l'écrit et le processus mis en œuvre pour son aboutissement.

*Le **deuxième chapitre** intitulé '...à la production d'un écrit' est consacré aux notions relatives à notre domaine de recherche (la didactique de l'écrit). Nous tentons d'aborder les différentes notions se rapportant à l'écrit et sa production. Nous nous appuyons sur certaines

recherches effectuées qui introduisent les processus rédactionnels, les modèles de production.

Nous abordons enfin le discours argumentatif puisque notre recherche se focalise sur ce type de texte. Ainsi nous mettons l'accent sur des concepts qui lui sont relatifs (texte, typologie textuelle, argument et les connecteurs logiques). Notons que le choix du texte argumentatif est justifié par le fait qu'il occupe une place stratégique dans le programme. De plus, cette typologie textuelle est pratiquement récurrente dans les épreuves du baccalauréat.

Partie II : les lycéens algériens face à la consigne d'écriture : étude de cas

La deuxième partie, qui est entièrement pratique, est composée aussi de deux chapitres :

*Dans le **troisième chapitre**, intitulé 'Les lycéens algériens et la consigne : choix de la démarche méthodologique' nous expliquons les différentes étapes qui ont contribué à la réalisation de notre recherche qui nous ont parues susceptibles d'apporter des éléments de réponses à notre problématique. Notons que pour le recueil des données, nous avons opté pour deux techniques de recherche à savoir le questionnaire et l'expérimentation sur terrain.

Ainsi, nous retracerons toutes les étapes que nous avons suivies pour recueillir nos données. Nous décrirons également les circonstances dans lesquelles nous avons travaillé.

*Le **quatrième chapitre** intitulé 'La consigne en pratique' est réservé à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies à partir du questionnaire et de l'expérimentation.

Ainsi, nous mettons à l'épreuve nos hypothèses émises à propos de notre question centrale.

Comme nous l'avons souligné plus-haut, pour recueillir notre corpus, nous avons fait appel à deux techniques de recherche :

• Le questionnaire d'enquête

Nous avons soumis un questionnaire d'enquête à 20 enseignants de différents établissements de la wilaya de Souk-Ahras, tout en poursuivant les objectifs suivants :

-Nous renseigner sur les différentes conceptions que se font les enseignants de la consigne scolaire, sur le plan théorique mais aussi pratique.

-Faire appel à la contribution des enseignants va nous révéler et expliquer la réalité de ce qui se passe réellement sur le terrain quant à la formulation des consignes, leurs compréhensions, les difficultés rencontrées lors de leurs passations et les solutions possibles pour y remédier.

-Apporter des éléments de réponses à notre questionnement et par la même occasion élargir notre champ d'investigation mais aussi enrichir notre recherche.

• L'expérimentation

Nous avons eu recours à une expérimentation avec une classe de troisième année secondaire pour montrer, dans un premier temps, que l'ambiguïté de la consigne peut avoir des incidences négatives sur sa compréhension mais aussi sur la tâche qui en découle. Et, dans un deuxième temps, nous chercherons à montrer le rôle que peut jouer la reformulation et la grille de lecture dans la compréhension de la consigne et la réalisation de la tâche.

Par souci d'objectivité, nous avons préféré demander à une autre enseignante, de l'établissement dans lequel nous exerçons, de procéder à l'expérimentation. Nous lui avons expliqué ce que nous attendions d'elle à savoir, dans une première étape, proposer une consigne d'écriture aux élèves sans les préparer à l'écrit c'est-à-dire sans expliciter la consigne.

Et, dans une seconde étape, proposer une consigne d'écriture aux élèves avec une préparation à l'écrit c'est-à-dire expliciter, reformuler, etc. la consigne.

Nous avons tenu également à lui préciser que les moments de l'expérience devaient se dérouler le plus naturellement possible à l'image de ses pratiques quotidiennes.

Ensuite, nous nous sommes rendus avec l'enseignante dans sa classe, où nous avons effectué notre expérience. Notre présence lors des séances est justifiée par notre souci de vérifier le bon déroulement de l'expérimentation. Cela nous a permis non seulement d'assister à des séances pédagogiques mais cela nous a donné l'occasion de discuter avec les élèves. Nous leur avons expliqué ce que nous envisageons de faire avec eux. Ils ont montré un grand intérêt quant à l'objet de notre recherche. Nous les avons invités à travailler le plus normalement possible lors des séances de travail que nous allons décrire étape par étape :

Ainsi, nous avons choisis une consigne du manuel pour vérifier éventuellement si celle-ci présenterait des critères d'ambiguïté et quel impact elle aurait sur sa compréhension et la production écrite qui en découle. Cette étape, premier moment de l'expérience, nous a permis de nous renseigner sur les difficultés rencontrées par des élèves.

Afin de rendre compte de l'importance de l'analyse de la consigne et du fait que les élèves doivent apprendre à se poser les bonnes questions pour bien comprendre la consigne, nous les avons invités, lors du second moment de l'expérience, à réécrire leurs textes à partir de la même consigne mais reformulée et accompagnée d'une grille de 'lecture/compréhension' leur permettant d'être plus attentif aux différents critères car souvent les apprenants ne font pas attention à certains paramètres tels que le type de texte, le nombre de parties à rédiger, le nombre de lignes à respecter, etc.

À l'issue de l'expérimentation, nous avons procédé à l'exploitation (classement, analyse, synthèse) de l'ensemble des copies.

Les données recueillies, suite à l'examen du questionnaire et des productions des élèves, ont confirmé en grande partie nos hypothèses :

-Le questionnaire nous a permis de nous renseigner sur les représentations que se font les praticiens de la consigne scolaire, la conception de la consigne d'écriture (consigne du manuel ou bien consigne conçue par l'enseignant) ainsi que les différentes modifications

que peut opérer l'enseignant quand celui-ci opte pour une consigne du manuel. L'enseignant devra justifier son choix, il nous a également informé sur les avis des enseignants quant à la nécessité ou non de reformuler les consignes d'écriture et sur la manière dont ils procèdent dans le cas où ils le font. En effet, la plupart de nos enquêtés jugent que les consignes d'écriture proposées par les concepteurs sont inadaptées au niveau des apprenants. Ceci-dit, elles ne sont pas négligées pour autant. En effet, nos enseignants s'en servent toujours mais en effectuant très souvent soit :

- ✓ des modifications (modification du contenu, ajout des précisions, changements des mots, etc.) ;
- ✓ des reformulations de la phrase-consigne et ce, dans le but de la clarifier et de simplifier sa compréhension pour l'apprenant, car nos enquêtés, qui sont des lycéens, candidats au baccalauréat, sont conscients du risque que pourrait engendrer l'incompréhension de la consigne sur la réalisation de la tâche notamment lors des épreuves écrites de français.

Conscient de l'importance d'un tel enjeu, nos enquêtés insistent également sur la formulation de la consigne (clarté, simplicité du lexique, ajout de critères de réussite, etc.). Rappelons enfin que ces difficultés inhérentes à la compréhension de la consigne d'écriture seraient dû à diverses autres raisons telles que : formulation ambiguë, lexique difficile, manque de précision, etc.

L'expérimentation, pour sa part, a montré l'utilité de la reformulation et du recours à la grille de lecture de la consigne d'écriture. En effet, la majorité des élèves n'ayant pas réussi à intégrer, dans le modèle de texte recherché, les stratégies d'énonciation adéquates au texte argumentatif et ont rédigé des textes à dominante explicatives, ces derniers ont réussi lors du second moment de l'expérience à rédiger des productions écrites qui répondent aux attentes du destinataire (l'enseignant). Ils ont pu

ainsi, non seulement respecter la structure du texte argumentatif mais aussi rédiger des productions pertinentes.

Nous avons également remarqué que certains élèves ayant rédigé des productions 'hors-sujet' ont réussi lors du second moment de l'expérience, à identifier le thème recherché et à rédiger un texte répondant plus aux exigences de la consigne d'écriture.

Ainsi l'analyse des productions écrites recueillies avant le recours à la reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture nous a permis d'identifier les difficultés inhérentes à la compréhension de la consigne d'écriture et nous a montré les incidences de l'incompréhension de la consigne sur la tâche à réaliser. Quant à celles recueillies après le recours à la reformulation et la grille de lecture /compréhension de la consigne d'écriture, l'analyse nous a montré l'impact positif de ce dispositif sur la compréhension de la consigne et la tâche qui en découle et de vérifier qu'il existe bien un lien entre la compréhension de la consigne et le degré de réussite de la tâche d'écriture.

Les résultats confirment que l'utilisation de la grille et la reformulation ont influencé positivement la compréhension de la consigne d'écriture et la production écrite qui en découle.

Par conséquent, nous pouvons dire que nos hypothèses ont été confirmées. Cependant, ces résultats ne peuvent pas faire l'objet d'une généralisation, car comme toute recherche, ce travail présente des limites.

Réalisé avec un nombre restreint d'apprenants et dans un seul établissement, nous pensons que, pour des résultats plus concluants, il faudrait étendre l'expérimentation à un plus grand nombre d'apprenants et de cibler plusieurs établissements scolaires à la fois.

Néanmoins, cette expérimentation nous permet de croire qu'une bonne compréhension de la consigne d'écriture influencerait positivement la tâche scripturale. De ce fait, réduire les carences des apprenants en production écrite est possible, si on accordait plus d'importance à la lecture de la consigne et à sa compréhension. L'enseignant doit donner à l'apprenant un temps suffisant afin de bien lire la consigne, l'analyser voire même la lui reformuler, si nécessaire.

Faute de quoi, l'apprenant se contentera de rédiger selon ses propres conceptions. Rappelons par-là, que nous parlons de scripteur débutant et non pas d'un expert.

Rappelons également que nos apprenants ont des difficultés à s'exprimer (l'expérience le prouve). En effet, lors de cette dernière nous avons remarqué que la plupart des apprenants argumentent leur point de vue mais rares sont ceux qui illustrent ces arguments. L'enseignant peut intervenir en proposant à l'apprenant une liste d'illustrations et c'est à l'apprenant de choisir l'illustration qui convient à son argument.

Nous pensons aussi que l'enseignant devrait inciter l'apprenant à participer à l'élaboration des critères de réussite, en choisissant un texte se rapportant au même type que celui de la production écrite, puis en posant un ensemble de questions qui vont aider les apprenants à en tirer les critères. Donner l'occasion à l'apprenant à participer à son apprentissage est une manière de le responsabiliser, de développer son autonomie et ainsi de s'inscrire dans la dynamique des nouvelles approches.

L'enseignant pourrait proposer également à ses élèves une batterie d'activités (formuler et reformuler des consignes) pour les aider à comprendre tout type de consigne qu'elle que soit son degré d'ambiguïté.

Pour atteindre ces objectifs-là, il semble judicieux de former les enseignants dans la mesure où une formation continue leur permettrait d'actualiser leurs connaissances. Nous tenons à dire, que l'action pédagogique menée en classe FLE mérite un intérêt particulier et soutenu car les problèmes relevant de ce domaine sont complexes.

Cette recherche que nous venons de finaliser, s'inscrit dans une perspective didactique, nous espérons qu'elle contribuera à aider l'apprenant dans la délicate gestion de l'activité de production écrite.

Ce travail pourrait aussi ouvrir d'autres pistes de recherches qui ambitionnent d'améliorer la production écrite en relation avec la compréhension de la consigne. Cet objectif plus large interpelle tous les partenaires pédagogiques (décideurs, chercheurs, praticiens, etc.).

Bien entendu, il ne s'agit là que de simples suggestions. Toutefois, nous espérons qu'elles constitueront les prémices à d'autres investigations.

INTRODUCTION DE LA THESE EN ANGLAIS

In an institutional frame generally represented by the class, to bring the learner to acquire various skills, in terms of mastery of the language, is one of the major objectives of the teaching / learning of the French as a foreign language (FLE). Especially that of written production, in spite of numerous proposals and of efforts given by the teachers and the didactics it resides an arduous task for learners.

This explains the considerable amount of research on writing because of its place in teaching / learning (DOLZ & SCHNEUWLY, 2009). It is one of the goals because, firstly, this ability to write well allows the learner to communicate in a rational way, and secondly, it is the most obvious way for the teacher to judge the person trained. This also explains its omnipresence in competitions and exams.

This is the reason why the teaching of French, especially at the secondary level, requires the learner to have a good command of the language, both written and spoken, because the objective in this level ambition to make French a real communication tool. And, written production represents the culmination of all learning, even if it has long caused enormous difficulties.

In this context, in terms of teaching / learning FLE, Algeria does not derogate from this rule. Indeed, many teachers express a feeling of dissatisfaction with the results obtained by learners in the different forms of assessment, especially during the baccalaureate exam. It is clear that many students have great difficulty producing simple sentences.

In this case, a reflection on these shortcomings in terms of written production seems to be necessary. The misunderstanding of the writing instruction would be at the origin of this failure (REUTER, 1996). In this sense, some didactics claim that these deficiencies are due to the fact that today, it is no longer a question of giving a writing instruction and waiting for the final product to then proceed to the 'hunt for faults' . From now on, the role of the teacher is to guide the learner in his production (VESLIN Odile & VESLIN Jean, 1992).

Others argue that this defection is due to the fact that students do not participate in the development of success criteria for writing a text (ibid. 1992).

This is the conclusion that we, too, made during our experience in high school. We wondered whether these difficulties would not lie not only in the accomplishment of the task itself but also in the way of understanding the writing instruction as long as it constitutes the starting line in written production.

In this case, BRUNER (1983) insists that the instruction is important insofar as it allows the subject to act as well as possible. Therefore, his understanding must precede production in any situation (professional or academic).

ZAKHARTCHOUK (2000) also recognizes the place occupied by the instruction in the scriptural activity by considering it as 'a major pedagogical gesture'.

Thus, to understand an instruction is only one aspect of language comprehension, even if it is not an end in itself. It can be a failure or a success for learners in various school activities (especially written activities) as it represents, in a prescriptive form, the task to be performed (cognitive aspect). In this case, the learner's mission is not only to understand a statement in its syntactic and lexical aspects but also to realize that it is the language that commands the action and that it is according to this last he will have to carry out his task.

Based on these findings, we turned to the official documents to get an idea of the place that institution reserves for school instructions. It turned out that she did not attach enough importance to this notion and even less to its understanding or formulation. Indeed, FLE programs do not give enough, if not at all, to pay attention to what is really a 'touchstone' of teaching (ZAKHARTCHOUK, 2000).

These revealing clues that we initially targeted have oriented and centered our research on the understanding of the writing instructions and on the impact that it could possibly have on the scriptural task; as long as the learner is continually asked to write a text based on instructions from the teacher or the textbook designer.

Thus, throughout our research we have tried to provide elements of answer to the following questions:

The misunderstanding of the instruction is not one of the reasons for the failure of the writing project for high school students?

Subsequent questions then appeared:

- Do the teacher or the textbooks develop instructions according to the level of the pupils, with as much clarity as possible, as much as possible?
- Could the use of the reformulation and a reading grid of the instruction make it easier for the student to understand?

In our quest for answers, we have formulated the following hypotheses which, in our opinion, are likely to solve the problem of misunderstanding of writing instructions and its impact on scriptural activity in Secondary III:

Hypothesis 1.

In class, the teacher gives the instruction, the student must perform. Yet, in written production, many copies are 'off topic'.

We postulate that the students would not understand the instruction because it presents signs of ambiguity (misunderstanding of the lexicon used, polysemy of words, and lack of precision); this incomprehension of the instruction would lead the pupil to bad written productions.

Hypothesis 2.

Most of the students are "alone in the face of the instructions", without verbalization, without help from the teacher (ZAKHARTCHOUK, 2010).

For a better understanding of the instructions, it is necessary to modify the practices. As a result, we believe that a reformulation as well as a work on the reading / comprehension of the instructions would contribute to effectively assist the students in written production. Indeed, a reflection on the problems of comprehension of the instructions, would allow seeing that there is an essential point for the success of the pupils' ZAKHARTCHOUK (2000).

As part of this research and as a main objective, our work aims to show not only the role that a good formulation of the instruction can play on its understanding but also the impact that it could have on the realization of the scriptural task.

Our work, which is part of the field of didactics of writing, directs us towards the adoption of a methodological approach which is based on descriptive and experimental bases.

-In its descriptive part (theoretical), we will present a state of research in the field of written production, school instructions and understanding.

-In its experimental part, we will present a questionnaire in order to obtain information on the daily practices of the teachers in the FLE classroom, especially during the written production activity and to obtain information concerning the conception they are done on the deposit, its understanding and its formulation.

To do this, we also used an experiment with a third year class of high school to show, initially, that the ambiguity of the instruction can have a negative impact on its understanding of the task that ensues. Secondly, we will try to show the role that the reformulation and the grid of play can play in the understanding of the instruction and the realization of the task.

To clarify our methodological approach, our thesis is divided into two parts, each part consists of two chapters.

The first part:” *From the understanding of the instruction ... to the production of writing*” contains theoretical data and it is divided into two chapters:

* The first chapter entitled '*From the Understanding of the Instructions ...*' will be devoted to circumscribing the notion of school instructions, its different forms and functions, going from the definitions proposed in the specialty dictionaries to the reference works that are interested at the question. We will also discuss the 'understanding of school instructions' through the definition of the understanding of the written word and the process implemented for its outcome.

* The second chapter entitled '*... to the production of a writing*' will be devoted to the notions relating to our field of research (the didactics of writing). We will try to address the different notions related to writing and its production. We will rely on some research that introduces editorial processes, production models. Finally, we will discuss the

argumentative discourse since our research focuses on this type of text. Thus, we will focus on concepts that are related to it (text, textual typology, argument and logical connectors). Note that the choice of the argumentative text is justified by the fact that it occupies a strategic place in the program. Moreover, this textual typology is practically recurrent in the baccalaureate exams.

The second part:” Algerian high school students face writing instructions: a case study” which is entirely practical, is also composed of two chapters:

* In the third chapter, entitled '*Algerian High School Students and the Instructions: Choice of the Methodological Approach*' we describe the various stages that contributed to the realization of our research which seemed to us likely to provide elements of answers to our problematic. Note that the collected data, we opted for two research techniques namely the questionnaire and field experimentation. Thus, we will trace all the steps we have taken to collect our data. We will also describe the circumstances in which we worked.

* The fourth chapter entitled '*The Instruction in Practice*' will be reserved for the analysis and interpretation of data collected from the questionnaire and experimentation. Thus, we will test our assumptions about our central question.

CONCLUSION DE LA THESE EN ANGLAIS

In the various French foreign language (FLE) programs resulting from the reform of the Algerian educational system, particularly that of the third year of high school, the objectives of teaching French in the area of written production are to "produce a text in relation to the objects of study and themes chosen, taking into account the constraints related to the communication situation and the issue at stake.

However, the teaching of writing is a source of many difficulties for our learners who can't write, can't answer a question or simply do not understand the writing instructions. . Moreover, FLE programs do not give enough, if not all, attention to what is really a 'touchstone' of teaching (ZAKHARTCHOUK, 2000: 78).

It is precisely these reasons, which prompted us to look into the problematic in relation to the field of writing. The problem of writing misunderstanding and its corollary, the difficulties to write correctly require an urgent handling of scriptural activity of Algerian student in high school.

At the beginning of this research, we hoped to achieve the following objectives:

- Demonstrate the role of the instruction rewording, especially if this preparatory work is supported by the student; in other words, emphasize the effectiveness of involving the student in learning.
- Bringing learners to question the writing instruction, otherwise-said to ask the right questions to better understand the instructions, to follow and also to identify the characteristics of different types of texts.
- Get learners to use the 'reading / comprehension' grid for a better instruction understanding and consequently for an improvement of written production.
- Demonstrate to all partners in the school that the student is no longer considered as a blank page and has prerequisites on which learning should be done.
- Consider students as social actors who must actively participate in their knowledge and learning construction.

To achieve this, we have the following postulates:

-The students would not understand the instruction because it presents signs of ambiguity (misunderstanding of the lexicon used, polysemy of words, and lack of precision); this incomprehension would lead the pupil to bad written productions.

-For a better understanding of the instructions, it is necessary to modify the practices. As a result, we believe that a reformulation as well as a work on the reading / comprehension of the instructions would help to support the students more effectively in written production. A reflection, on the problems of instructions comprehension, would make it possible to see that there is there an essential point for the success of the pupils' (ZAKHARTCHOUK, 2000).

To carry out this research, we divided it into two parts:

-In the first part, we started with a reminder of some definitions related to the school directive, its different types, its functions, its comprehension and its formulation. Then, we presented the various notions related to the field of the writing, in particular by emphasizing the mental processes and the cognitive mechanisms put in play in the scriptural activity.

-In the second part, we presented the devices and the results obtained following a questionnaire intended for 20 teachers from different institutions of the city of Souk-Ahras and an experiment with pupils of third year secondary organized in two different moments (before and after the use of the reformulation and the reading grid / understanding of the writing instruction).

To carry out this experiment, we decided to choose a set of manual to check if it would present criteria of ambiguity and what impact it would have on its understanding and the resulting written production. This stage, the first moment of the experiment, allowed us to learn about the level of the students.

To reflect the importance of the analysis of the instruction and the fact that students must learn to ask the right questions to understand the instructions, we invited them, at the second moment of the experiment, to rewrite their texts from the same instruction but reformulated and accompanied by a grid of 'reading / understanding' allowing them to be more attentive to the different criteria because often the learners do not pay attention to certain parameters such as the type of text , the number of parts to be drafted, the number of lines to be respected, etc. At the end of the experiment, we proceeded to the exploitation (classification, analysis, synthesis) of all the copies. The

data collected, following the examination of the questionnaire and the students' productions, largely confirmed our hypotheses:

-The questionnaire allowed us to learn about the representations that practitioners make of the school instructions, the design of the writing instruction (manual instruction or instruction designed by the teacher) and the various modifications that can operate the teacher when he chooses a manual instruction. The teacher will have to justify his choice, he also informed us about the teachers' opinions as to the need or not to reformulate the writing instructions and the way they proceed in the case where they do. Indeed, most of our respondents believe that the writing instructions proposed by the designers are inappropriate at the level of learners. That said, they are not neglected so far. In fact, our teachers still use it, but often by doing:

- Modifications (modification of the content, addition of details, changes of words, etc.);
-reformulations of the sentence-instruction and this, in order to clarify it and simplify its understanding for the learner, because our respondents, who are high school students, candidates for the baccalaureate, are aware of the risk that could cause misunderstanding the instruction on the accomplishment of the task, particularly during the written French tests.

Conscious of the importance of such an issue, they also insist on the instructions formulation (clarity, simplicity of the lexicon, addition of criteria for success, etc.). Finally, let us recall that these difficulties inherent in the writing instruction understanding would be due to various other reasons such as: ambiguous wording, difficult lexicon, lack of precision, etc.

The experiment, for its part, showed the usefulness of the reformulation and the use of the reading grid of the writing instruction. Indeed, the majority of students who failed to integrate, in the model of text sought, the strategies of enunciation adequate to the argumentative text and wrote texts with predominant explanatory, they succeeded at the second moment of the experience has written productions that meet the receiver expectations (the teacher). They were thus able not only to respect the structure of the argumentative text but also to write relevant productions. We have also noticed that some students who have written 'off-topic' productions have succeeded in the second moment of the experiment, to identify the desired theme and to write a text more in line with the writing instruction requirements.

Thus the analysis of the written productions collected before the recourse to the reformulation and the grid of reading / comprehension of the writing instruction allowed us to identify the difficulties inherent to the understanding of the writing instruction and showed us the implications of the misunderstanding of the instruction on the task to be performed. As for those collected after the use of the reformulation and the grid of reading / comprehension of the writing instruction, the analysis showed us the positive impact of this device on the comprehension of the instruction and the task which results from it and to verify that there is a link between the understanding of the instruction and the degree of success of the writing task.

The results confirm that the use of the grid and the reformulation have positively influenced the understanding of the writing instruction and the resulting written production.

Therefore, we can say that our assumptions have been confirmed. However, these results can't be generalized, because like any research, this work presents limits. Conducted with a small number of learners and in a single institution, we believe that for more conclusive results, it would be necessary to extend the experimentation to a larger number of learners and to target several schools at the same time.

Nevertheless, this experiment allows us to believe that a good understanding of the writing instruction would positively influence the scriptural task. As a result, reducing the shortcomings of learners in written production is possible if more attention is paid to reading the instruction and understanding it. The teacher must give the learner enough time to read the instructions correctly, to analyze it and even to rephrase it, if necessary.

Otherwise, the learner will content himself with writing according to his own ideas. Recall that we are talking about beginner writer and not an expert.

Remember also that our learners have difficulty expressing themselves (experience proves it). Indeed, during the latter we noticed that most of the students argue their point of view but few are those who illustrate these arguments. The teacher can intervene by proposing to the student a list of illustrations and it is up to the student to choose the illustration that suits his argument.

We also believe that the teacher should encourage the student to participate in the elaboration of the criteria of success, by choosing a text related to the same type as

that of the written production, then by asking a set of questions that will help the students to draw the criteria. Giving the opportunity to the student to participate in his learning is a way to empower him, to develop his autonomy and thus to be part of the dynamics of the new approaches.

The teacher could also propose to his students a battery of activities (formulating and reformulating instructions) to help them understand any type of instructions, whatever their degree of ambiguity.

To achieve these objectives, it seems advisable to train teachers to the extent that continuous training would enable them to update their knowledge. We would like to say that pedagogical action in the FLE classroom deserves special and sustained attention because the problems in this field are complex.

This research that we have just finalized, is part of a didactic perspective, we hope that it will help the student in the delicate management of the written production activity. This work could also open other avenues of research that aim to improve written production in relation to the understanding of the instructions. This broader objective challenges all educational partners (policy makers, researchers, practitioners, etc.).

Of course, these are just simple suggestions. However, we hope that they will be the beginnings of further investigations.

ARTICLES

1-« L'auto-évaluation en faveur de l'Écrit au Collège Algérien »

2-« La reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écritures au cycle secondaire en Algérie »

L'auto-évaluation en Faveur de L'Écrit au Collège Algérien

BENAMAR Rabéa,
BELDJOUDI Yamouna Salma
Université de Tlemcen

Résumé : *Même si les dernières réformes donnent la primauté à l'oral, il n'en demeure pas moins que les évaluations portent essentiellement sur l'écrit. La compétence scripturale constitue l'objectif primordial de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et nécessite des aptitudes précises, différentes de celle de l'oral. Bon nombre d'apprenants éprouvent des difficultés à l'écrit. Pour pallier à ces insuffisances, nous pensons qu'il faudrait désormais impliquer l'apprenant dans sa propre évaluation scripturale. Les outils pour ce type d'évaluation (entre autres, la grille d'auto-évaluation) sont disponibles dans les manuels scolaires. Notre étude, qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit, ambitionne comme objectif de vérifier l'utilité et l'efficacité de ce type d'outil de contrôle de compétences auprès d'élèves du cycle moyen en Algérie.*

Mots clés : *auto-évaluation, évaluation formative, didactique de l'écrit, l'enseignement/apprentissage du FLE.*

Abstract: *Although recent reforms give primacy to the oral, the fact remains that the evaluation focuses on writing. Scriptural authority is the primary objective of teaching/learning of the French language that requires specific skills: mastery of morphosyntax, style, vocabulary, etc. Different from that of the oral. Nevertheless, this not always easy because many learners have difficulty with writing because of their writing deficiencies. To overcome these shortcomings, we believe it would now involve the learner in his own scriptural evaluation. The tools for this type of evaluation (among others, the Self-evaluation) are available in textbooks. The aim of our study, subscribed in the field of didactics of the writing, would be to check the usefulness and effectiveness of this type of proficiency testing tool with students of middle school in Algeria.*

Keywords: *self-evaluation, formative evaluation, didactics of the writing skill, teaching and learning French as a foreign language.*

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est devenu un enjeu de taille de par la dynamique du changement, et ce, au niveau mondial. L'Algérie n'est pas restée à l'écart de cette dynamique de changement. Bien au contraire, plusieurs efforts ont été fournis, et ce, à travers les différentes réformes éducatives qui tendent à encourager les jeunes algériens à apprendre les langues étrangères, d'une manière générale et le français, en particulier. À titre d'exemple, la réforme éducative de 2003 a apporté bon nombre de changements aux contenus et aux méthodes d'enseignement. Elle permet à l'apprenant d'apprendre à apprendre, et ce, notamment en l'impliquant dans son

apprentissage. Ainsi, l'apprenant n'est plus passif mais il participe activement à son apprentissage.

L'enseignement du français, au cycle moyen en particulier, exige de l'apprenant une certaine maîtrise de la langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'objectif dans ce palier se résume à l'apprentissage du français comme outil de communication. La production écrite représente l'aboutissement de tout apprentissage c'est la raison pour laquelle, l'écrit tient une place primordiale dans les programmes algériens de l'enseignement du FLE.

Ceci dit, cette tâche n'est pas toujours évidente, force est de constater que bon nombre d'apprenants éprouvent d'énormes difficultés à écrire et les raisons peuvent être multiples. Certains didacticiens (Reuter, 1996) affirment que ces carences sont dues au fait qu'aujourd'hui il n'est plus question de donner une consigne d'écriture et d'attendre le produit final pour ensuite procéder à 'la chasse aux fautes'.

Le rôle de l'enseignant est désormais de guider l'apprenant lors de la rédaction. D'autres pensent que cela est dû au fait que les apprenants ne participent pas dans l'élaboration des critères de réussite pour rédiger un texte (Veslin & Veslin, 1992) ou bien ne comprennent pas la consigne d'écriture (Reuter, 1996).

Dans le programme de 4^e année moyenne, la séance de production écrite est appelée évaluation formative. Cette dernière a pour objectif de vérifier le degré d'acquisition des connaissances abordées le long de la séquence. Elle est accompagnée d'une grille d'auto-évaluation, nouvellement introduite dans le programme. Elle sert à guider l'apprenant lors de la rédaction de son texte.

Cette nouvelle activité a attiré notre attention, dans la mesure où elle apporte de l'aide à l'apprenant en difficulté lors de la rédaction. A cet effet, nous avons choisi de nous interroger sur l'apport de la grille d'auto-évaluation dans l'amélioration des habilités scripturales des apprenants dans la mesure où cette activité permet à l'apprenant de porter un jugement critique sur son écrit, de prendre conscience de ses difficultés mais aussi d'y remédier. Ainsi, tout au long de cette étude, nous essayerons d'apporter des éléments de réponse au questionnement suivant :

La grille d'auto-évaluation serait-elle un des procédés didactiques qui pourrait améliorer les habilités scripturales de l'apprenant ? Si c'est le cas, comment doit-on gérer cette nouvelle activité pour qu'elle soit plus rentable ?

Nous avons retenu l'hypothèse suivante :

Une initiation préalable à l'auto-évaluation pourrait contribuer davantage à l'amélioration du niveau des apprenants en production écrite.

Notre objectif sera alors de vérifier l'apport de la grille d'auto-évaluation dans l'amélioration de la qualité des écrits.

Notre recherche s'inscrivant dans le champ de la didactique de l'écrit, nous aborderons tout d'abord les notions relatives au thème ici traité.

Puis, nous présenterons les conditions dans lesquelles nous avons recueilli notre corpus pour terminer par l'analyse de ce dernier.

1. Écrit/ Écriture/Réécriture

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue, l'écrit possède une grande part des activités et écrire, c'est produire du texte. Ce qui suppose des connaissances liées aux caractéristiques d'organisation d'un texte.

Pour J. Jolibert (1994), l'écriture « répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces » (ibid. 11).

Ainsi, l'écriture suppose une action ; en d'autres termes une production de texte, en situation réelle de communication ; ce qui est le cas dans notre étude. Néanmoins, l'écriture ne se limite pas à l'action d'écrire et ne se limite pas seulement au bagage linguistique.

Écriture et réécriture sont deux notions récurrentes dans le domaine de l'écrit car elles représentent des étapes importantes dans le processus rédactionnel.

La réécriture est vue comme étant un retour sur le texte. Elle consiste à donner une nouvelle version d'un texte déjà écrit. La réécriture « repose sur une relation de dérivation d'un texte A vers un texte B. L'élément repris n'est pas seulement présent dans le texte second, il y est transformé suite à des opérations » (Genette, 1982 : 9)¹.

Pour H. Béhar (1988) aussi, la réécriture « désigne à la fois une pratique, un concept et une catégorie esthétique [...] toute opération consistant à transformer un texte de départ A pour aboutir à un nouveau texte B, [...] (ibid, p.153).

¹ Ici, ce que G. Genette nomme 'hypertextualité' correspond aux caractéristiques de la réécriture en ce sens où il y a processus de transformation du texte antérieur.

Par conséquent, la réécriture est une relation unissant un texte B à un texte antérieur A, sur lequel il se greffe. Le texte B ne pourrait nullement exister tel quel sans le texte A, dont il résulte. Le texte B prend naissance suite à de nombreuses opérations. De la sorte, l'acte de réécriture n'est possible que s'il fait suite à celui de l'écriture. L'apprenant doit donc avoir une stratégie de production écrite car l'écrit c'est réfléchir, trier, raisonner car chaque écrit sous-entend des enjeux.

Notre souci de définir la réécriture revient au fait que nous allons recourir à cette notion dans notre volet pratique, au moment où nous allons demander aux apprenants de réécrire leurs textes mais en tenant compte de la grille d'auto-évaluation. En effet, ils devront réécrire leur texte en utilisant cette grille. Nous noterons ici l'apport de la psychologie cognitive² vu qu'elle se propose d'analyser les opérations mentales complexes (comme la révision, par exemple) et considère que l'écrit en fait partie. Pour la plupart des modèles de scripteurs³, écrire : c'est planifier, mettre en mots et réviser son texte. Lors de la réécriture, l'élève est donc à la fois le 'je' scripteur et le 'je' lecteur' et tout au long de son cursus, l'apprenant est confronté à diverses pratiques d'écriture (Barré-De Miniac, 1996). Pourtant, de nombreux apprenants éprouvent des difficultés à l'écrit. C'est comme si, en matière d'écriture, rien n'était jamais définitivement acquis, pour des raisons diverses : des raisons de compétence, de difficulté d'adaptation à des tâches nouvelles, [...] (Barré-De Miniac, 2000 : 11).

Au collège, il est demandé à l'élève de produire différents types de textes (narratif, descriptif, exhortatif et argumentatif) dans lesquels il devra montrer sa capacité à respecter la structure que requièrent ces textes. Néanmoins, nous avons constaté (comme bon nombre d'enseignants) qu'en matière d'écrit la majorité des apprenants ne réinvestissent pas les outils considérés déjà comme acquis. Et c'est là que la grille d'auto-évaluation se propose en tant support à une pratique de remédiation. Elle peut servir l'apprenant en

² La psychologie cognitive est connue par les travaux sur l'intelligence, la résolution de problèmes ou le traitement complexe de l'information. Selon cette théorie, l'être humain est conçu comme un système de traitement de l'information qui doit mobiliser plusieurs opérations mentales pour réaliser une tâche cognitive.

³ En ce sens, voir le modèle de Hayes & Flowers (1980) qui a servi le plus comme référence à de nombreux travaux concernant la production de l'écrit. Ces auteurs ont montré les différentes étapes du processus d'écriture.

tant qu'outil 'réflexif' lui permettant de progresser dans son écrit. Mais, qu'entend-on par évaluation ?

2. Evaluation

Dans son acception générale, l'évaluation est la procédure qui permet d'évaluer, autrement dit de porter un jugement de valeur sur le travail fourni.

L'évaluation commence dès l'école primaire et se poursuit encore dans la vie active ; par exemple, un travailleur sera évalué sur la productivité, sur le rendement de son travail. Elle est source de crainte parce qu'elle est associée à l'idée de notation.

Hadji (2009) définit cette notion comme étant d' « attribuer une valeur à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes » (ibid, p. 45). Nous retiendrons la relation entre évaluation et attribution d'une valeur. Dans le cadre de cette étude, l'enseignant vérifiera si ses objectifs ont bien été atteints à travers l'évaluation sommative, diagnostique, formative, etc.

Dans le cas de l'évaluation formative, il s'agira de vérifier le degré d'assimilation des connaissances vues tout au long d'une séquence⁴. Ce type d'évaluation est :

Un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. (Scallon, 1988 : 155)

Ce qui demande donc, d'une part une modification de la part de l'enseignant quant à ses conduites d'évaluation, et d'autre part, une implication des élèves quant à leur appropriation des critères d'évaluation. En effet, l'enseignant doit être cet accompagnateur qui aide l'élève à devenir un producteur d'écrits mais aussi dédramatiser l'évaluation. Quant à l'élève, aidé par l'évaluation formative de l'enseignant, il adoptera une attitude réflexive par rapport à sa production et en même temps développera son autonomie.

⁴ La séquence est constituée de plusieurs séances en vue d'atteindre un ou des objectifs. L'enseignant détermine ensuite des situations d'apprentissage pour que les élèves s'approprient ces objectifs.

Cependant, l'enseignant va se référer à une grille pour pouvoir comparer et évaluer. Partant de l'idée, que les procédés d'auto-évaluation pourraient améliorer les compétences scripturales de l'apprenant, nous avons jugé nécessaire de vérifier l'utilité de la grille d'auto-évaluation et sa maîtrise dans l'amélioration du rendement des apprenants en matière d'écriture.

3. Protocole de recherche

Pour connaître le rôle que peut jouer l'auto-évaluation dans la réussite des élèves, nous avons opté pour la méthode expérimentale⁵. Nous avons choisi, aléatoirement, vingt élèves⁶ d'une classe de quatrième année du collège Badji Moukhtar (Souk-Ahras) que nous avons réparti en deux groupes : groupe témoin, composé de dix élèves et groupe expérimental, composé lui aussi de dix élèves.

Le groupe témoin va nous servir de repère pour vérifier la progression ou la régression du groupe expérimental, qui lui sera soumis à une séance d'initiation à l'auto-évaluation. Aussi avons-nous donné, aux deux groupes, une première consigne, à savoir de rédiger un court texte argumentatif dans lequel on montre les bienfaits de la pratique sportive pour la santé morale et physique, pour nous permettre de les répartir en deux groupes de manière hétérogène⁷. La majorité des rédactions, écrites sur des doubles feuilles de petit format, donnent à voir des textes courts oscillant entre 05 et 09 lignes.

Ensuite, la deuxième consigne consistait en la réécriture, par les apprenants, de leur texte en suivant la grille d'auto-évaluation ; la seule différence est que le groupe expérimental a bénéficié, au préalable, d'une séance d'initiation à l'auto-évaluation dans laquelle l'enseignant leur avait prodigué des conseils, des explications concernant la grille d'auto-évaluation.

Rappelons que la grille d'auto-évaluation est ce procédé qui va accompagner l'apprenant lors de la séance d'évaluation formative. Elle conduit les apprenants à découvrir les différentes caractéristiques d'un texte argumentatif dont ils auront besoin lors de la production écrite et leur montre l'intérêt de l'auto-évaluation. Nous nous sommes référées à la grille proposée dans le manuel de quatrième année moyenne.

⁵Notre corpus provient d'une précédente recherche : mémoire de master de l'étudiante Y. S Beldoudji soutenu en juin 2012).

⁶ 11 filles et 09 garçons âgés entre 14 et 16 ans.

⁷ Ceci dans le but de ne pas mettre uniquement les bons éléments dans un même groupe.

4. La Grille d'Auto-évaluation au Service de l'Apprenant

La première consigne a été la première étape de notre travail pour connaître le niveau des apprenants. L'évaluation de ce premier test donne, pour les deux groupes, les résultats suivants :

- 06 élèves 'bons'
- 08 élèves 'moyens'
- 06 élèves 'en difficulté'

Cette première évaluation nous a permis de répartir les vingt élèves en deux groupes de dix de manière équitable.

La deuxième étape de notre travail est de comparer les productions écrites des élèves après l'utilisation de la grille d'auto-évaluation par le groupe expérimental ; ceci nous permet de confirmer ou d'infirmier notre hypothèse à savoir que le fait de permettre aux élèves de bénéficier d'une séance préalable pour les initier à la grille d'auto-évaluation, pourrait contribuer à l'amélioration de leurs écrits.

Nous avons donc comparé les bonnes réponses obtenus dans les deux groupes :

- Il s'avère donc que les bonnes réponses du groupe expérimental dépassent largement celles du groupe témoin. La progression de ce premier groupe est alors avérée.

Ceci dit, l'écart de bonnes réponses varie d'un critère à un autre mais il n'est à aucun moment nul. La différence n'est pas importante pour les critères d'auto-évaluation cf. annexe)3, 5, 6, 8, 11 et 12. Voici ces critères :

- Trouver trois exemples ;
- Utiliser des procédés d'énumération ;
- Utiliser des procédés de rapport logique et employer la ponctuation compatible au type de texte,
- Utiliser le présent de l'indicatif ;
- Commencer chaque paragraphe par un alinéa ;
- Soigner l'écriture.

Ainsi, les critères d'auto-évaluation cités ci-dessus ont été respectés par la plupart des apprenants. Mais, pour ce qui est des critères d'auto-évaluation 1, 2, 4, 7, 9 et 10, l'écart entre groupe témoin et groupe expérimental est plus grand. Voici ces critères :

- Annoncer sa prise de position ;
- Trouver au moins trois arguments ;
- Trouver trois parties dans le texte ;
- Utiliser le pronom personnel 'je' ;

- Utiliser un vocabulaire qui montre ce que l'on pense ;
- Sauter la ligne après chaque paragraphe.

Ainsi, on remarque pour le :

*groupe témoin :

Critère 1 : 6 élèves sur 10 ont annoncé leur prise de position ;

Critère 2 : 5 élèves sur 10 ont trouvé au moins trois arguments ;

Critère 4 : 6 élèves sur 10 ont dans leur texte trois parties ;

Critère 7 : 6 élèves sur 10 ont utilisé le pronom personnel « Je » ;

Critère 9 : 4 élèves sur 10 ont utilisé un vocabulaire qui montre ce qu'ils pensent ;

Critère 10 : 7 élèves ont sauté la ligne après chaque paragraphe.

Groupe expérimental :

Critère 1 : tous les élèves ont annoncé leur prise de position ;

Critère 2 : tous les élèves ont trouvé au moins trois arguments ;

Critère 3 : 6 élèves sur 10 ont donné au moins trois exemples ;

Critère 4 : 9 élèves sur 10 ont dans leur texte trois parties ;

Critère 5 : tous les élèves ont utilisé des procédés d'énumération ;

Critère 6 : 5 élèves sur 10 ont utilisé des procédés de rapport logique (cause, etc.) ;

Critère 7 : tous les élèves ont utilisé le pronom personnel « Je » ;

Critère 8 : tous les élèves ont utilisé le présent de l'indicatif ;

Critère 9 : 8 élèves sur 10 ont utilisé un vocabulaire qui montre ce qu'ils pensent ;

Critère 10 : 2 élèves sur 10 ont sauté la ligne après chaque paragraphe.

Dans le groupe témoin, nous avons constaté que la moitié des élèves ne prenaient pas de position, avaient du mal à trouver suffisamment d'arguments. Quatre élèves sur dix n'utilisent toujours pas le pronom personnel 'je'. Beaucoup trop d'élèves encore n'arrivent pas à utiliser un vocabulaire exprimant leur point de vue. Nous pensons que cela serait dû au fait qu'ils ont des difficultés à s'exprimer. De ce fait, leurs productions ne respectent pas les critères du texte argumentatif. Ce qui serait dû à la méconnaissance de la grille ou bien à l'incompréhension d'un ou des critères si l'élève connaît la grille. Ce qui montre qu'ils ont encore tout de même quelques difficultés pour intégrer ces critères dans leur texte. Ce peut être aussi un manque de concentration quant à la lecture de la grille d'auto-évaluation.

Dans le groupe expérimental, nous remarquons que pratiquement tous les élèves ont tenu compte de la plupart des critères mentionnés dans la grille. Ils ont tous annoncé leur prise de position en utilisant le 'je'. Ils ont su argumenté et utilisé le vocabulaire en ce sens. Néanmoins,

seuls deux élèves sur dix ont bien été à la ligne après chaque paragraphe ; nous pensons ici que c'est probablement qu'ils se sont beaucoup plus souciés du fond que de la forme de leur travail. Ce deuxième groupe a tout de même montré, lors de la rédaction d'un texte argumentatif, sa capacité à opérer un va et vient entre le texte et la grille et à en suivre les consignes.

Nous voyons là une augmentation du rendement du groupe expérimental par rapport à celui du groupe témoin. Ainsi, travailler le texte avec la grille d'auto-évaluation s'avère plutôt efficace dans la mesure où cela permet à l'apprenant de connaître ou de se rappeler de certaines caractéristiques du texte argumentatif. L'amélioration des résultats entre les deux groupes est indiscutable. Ainsi, l'utilité d'une séance préalable d'initiation de la grille préalable est confirmée. Cela montre l'intérêt d'explicitier aux élèves les critères qu'ils devront respecter afin d'élaborer leur texte.

En définitive, il ressort de notre expérience l'utilité d'accompagner la consigne d'écriture par une séance d'explicitation de la grille d'auto-évaluation. Grâce à une meilleure compréhension lors de la séance de cette dernière, l'élève atteint un meilleur rendement et au final améliore son niveau en production écrite. La grille devient alors une 'feuille de route' pour l'apprenant ; elle lui vient en aide afin de rédiger un texte répondant aux exigences de l'écrit argumentatif. Néanmoins et vu que l'évaluation formative a pour but de guider l'élève en vue de lui faciliter ses progrès, ne serait-il pas imprudent de vouloir évaluer un seul et même écrit alors que l'on devrait considérer plusieurs écrits voire plusieurs 'réécrits' et ainsi envisager l'écriture comme un processus !

Annexe : grille d'auto-évaluation

Pertinence des idées (oui / non)

Est-ce que j'ai annoncé ma prise de position ?

Est-ce que j'ai trouvé au moins trois arguments ?

Est-ce que j'ai trouvé au moins trois exemples ?

Organisation du texte

Est-ce que mon texte comprend trois parties ?

Est-ce que j'ai utilisé des procédés d'énumération ?

Est-ce que j'ai utilisé des procédés de rapport logique (cause, etc.) et est-ce que j'ai utilisé la ponctuation compatible au type du texte ?

Utilisation de la langue

Est-ce que j'ai utilisé le pronom personnel « je » ?

Est-ce que j'ai utilisé principalement le présent de l'indicatif ?
Est-ce que j'ai utilisé un vocabulaire qui montre ce que je pense ?

Mise en page

Est-ce que j'ai sauté la ligne après chaque paragraphe ?
Est-ce que chaque paragraphe commence par un alinéa ?
Est-ce que j'ai soigné mon écriture ?

Bibliographie

- BARRE-DE MINIAC, CH. (1996), Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire, Pratiques pédagogiques, De Boeck Supérieur.
- BARRE-DE MINIAC, Ch. (2000), Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, Presses Universitaires Septentrion.
- BEHAR, H. (1988), Littéruptures, Editions L'Age d'Homme, Lausanne.
- GENETTE, G. (1982), Palimpsestes ou l'écriture ou second degré, Seuil, Paris.
- JOLIBERT, J. (1994), Former des apprenants producteurs de textes, Hachette, Paris.
- HADJI, Ch. (2009), Guide méthodologique en évaluation pédagogique, novembre.
- REUTER, Y. (1996), Enseigner et apprendre à écrire, ESF éditeur, Paris.
- SCALLON, G. (1988), L'évaluation formative des apprentissages, Les presses de l'université Laval, Québec.
- VESLIN, O. & VESLIN, J. (1992), Corriger des copies. Evaluer pour former, Hachette Education, Paris.

La reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écriture au cycle secondaire en Algérie

Rabéa BENAMAR
Yamouna Salma BELDJOUDI
Laboratoire DYLANDIMED.
Université Abou Bekr Belkaid
-Tlemcen

Introduction

Ce présent article se propose de présenter la synthèse et le résultat d'une enquête que nous avons entamé depuis trois ans auprès des enseignants du secondaire¹. Notre enquête était basée sur les questionnaires auxquels nos informateurs² ont répondu. À cet effet, nous nous sommes appuyés sur les recherches menées par Jean-Michel Zakhartchouk (2006)³. Soulignons qu'en dehors de la difficulté de compréhension des consignes d'écriture, l'activité de production écrite de texte est aussi complexe, car elle met en jeu une panoplie de processus et qui nécessite, non seulement d'activer des connaissances sur la langue, mais aussi sur le domaine de spécialité évoqué par le texte. En langue étrangère (désormais L2⁴), la tâche est encore plus complexe dans la mesure où l'élève doit activer des connaissances linguistiques qui rendent le traitement sémantique de la tâche encore plus difficile, en particulier inférentiel⁵.

1 Il s'agit plus particulièrement de les interroger sur leurs pratiques habituelles en classe de FLE spécialement lors de la séance de production écrite.

2 Les enseignants du cycle secondaire.

3 J-M-Zakhartchouk est à la fois un des rédacteurs en chef des Cahiers pédagogiques, formateur d'enseignants dans l'académie d'Amiens et professeur, sur le terrain, dans un collège de la zone d'éducation prioritaire de Creil (Oise).

4 Dans notre cas, il s'agit du français langue étrangère.

5 Cela concerne le rédacteur qui n'est pas un parfait bilingue.

Notre travail, qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit, porte essentiellement sur le problème de compréhension des consignes d'écriture par les lycéens. Ainsi, il sera question de répondre aux questions suivantes :

Quelles sont les difficultés rencontrées par l'élève lors de la lecture de la phrase-consigne ?

Quel rôle pourrait jouer l'enseignant pour faciliter la compréhension des consignes d'écriture ?

Nous tenons à rappeler que ce choix s'est fait suite à un constat que nous avons fait sur le terrain. En vue d'apporter des éléments de réponses à notre problématique énoncée ci-dessus, nous posons l'hypothèse suivante :

- La reformulation pourrait remédier à l'incompréhension des consignes d'écriture ; en d'autres termes, elle pourrait faciliter la compréhension pour l'élève.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons distribué un questionnaire aux enseignants du secondaire de différents établissements de la wilaya de Souk-Ahras⁶. Nous avons choisi de centrer notre travail sur les classes de troisième année secondaire. Ce choix est justifié par le fait que les apprenants seront appelés à rédiger un texte (lors des épreuves de baccalauréat). De plus, la classe de terminale représente une étape transitoire entre le secondaire et l'enseignement supérieur.

Dans le cadre de cette communication, nous proposons, dans ce qui suit, de donner un aperçu sur la réalité de l'enseignement/apprentissage de l'écrit au secondaire, nous expliquerons par la suite certaines notions que nous estimons fondamentales et enfin nous présenterons sous forme d'analyse qualitative, les résultats du questionnaire administré à nos enquêtés.

Dans cet article, nous avons voulu vérifier l'apport de reformulation dans la remédiation quant à la compréhension des

6 Il s'agit de cinq établissements dont trois implantés dans le chef-lieu de la ville et deux en périphérie de la ville de Souk-Ahras.

consignes d'écriture⁷, ce qui pourrait faciliter la réalisation de la tâche[^]. Nous proposons, dans ce qui suit, de donner un aperçu sur la réalité de l'enseignement/apprentissage de l'écrit au secondaire, nous expliquerons par la suite certaines notions que nous estimons fondamentales et enfin nous présenterons sous forme d'analyse qualitative, les résultats du questionnaire.

Problématique de l'écrit au secondaire en Algérie : état des lieux

La production écrite est une activité qui a connu des changements au cours du temps. Force est de constater que l'intérêt qu'on lui a accordé n'est pas le même dans les différentes approches didactiques⁹. De ce fait, chaque méthodologie répond à des objectifs bien déterminés. À l'heure actuelle, les apprenants écrivent de plus en plus comme ils parlent, sans respect des contraintes scripturales. Pour eux, apprendre une langue étrangère se résume à comprendre et se faire comprendre dans cette langue autrement dit, c'est parler sans cette rigidité normative qui organise l'écrit. Ils n'admettent pas le fait que l'enseignant accorde tellement d'attention à leurs écrits par rapport à l'oral. Il est à souligner que l'enseignement au secondaire a donné un réel intérêt à l'évaluation de l'écrit, définit le statut des actants de la communication, le type de discours à mettre en place et la visée communicative poursuivie, telle est du moins la procédure prévue par les directives officielles pour atteindre le but assigné à la discipline : rendre l'élève autonome face à la langue (Benghabrit, M.-T. 2008).

Cela dit, cette prédominance de l'écrit ne tient qu'à des données principalement formelles. En effet, l'échec reste incontestable sur

7 La compréhension des consignes d'écriture est notre objet d'étude dans le cadre de notre thèse de doctorat, par le biais de cette enquête, nous avons voulu vérifier notre troisième hypothèse selon laquelle la reformulation pourrait remédier au problème d'incompréhension des consignes.

8 C'est-à-dire la production d'un écrit.

9 Il s'agit de l'approche traditionnelle, audio-orale, structuro-globale audio-visuelle, approche cognitive et approche communicative.

le terrain, pour les élèves du secondaire : combien d'élèves en fin de cycle devenus étudiants, ne sont pas « autonomes » face à la langue comme le confirme l'observation des copies de certains étudiants en licence de français (Benghabrit, M.-T., 2008).

L'objet de l'évaluation écrite étant la langue définit selon des critères sélectifs quantifiables et vérifiables selon les règles¹⁰ strictes établies par la linguistique sans oublier la situation de communication : à qui écrit-il ? Ou à qui s'adresse-t-il ? Pourquoi écrit-il ? Et donc comment écrit-il ? Ou plutôt, comment devrait-il écrire ? (Benghabrit, M.T., 2008).

Ainsi, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca estiment que rédiger un texte est (2005 : 104) :

Un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer

Par conséquent, les apprenants ont parfois peur d'écrire. Les raisons sont multiples. Il y a d'abord cette peur de décevoir, d'échouer, d'être sous-estimé, d'être mal compris et de ne pas savoir acheminer ses idées, ses désirs, ses incompréhensions, ses craintes, etc. Il y a aussi ce problème de confusion dont souffrent les apprenants à savoir le transfert d'un oral vers l'écrit. Par conséquent, l'écrit est devenu « le lieu d'angoisse » non seulement pour l'élève mais aussi pour l'enseignant. Ce dernier constate qu'il ne peut agir efficacement pour améliorer les prestations des apprenants/scripteurs, qui à leur tour ne comprennent pas trop bien ce qu'on leur demande de faire. Ce qui nous amène d'ailleurs à évoquer la consigne d'écriture qui représente le point de départ de toute activité scripturale scolaire mais qui peut entraver la réalisation de

10 Syntaxe, lexique, orthographe...etc.

la tâche en raison d'une incompréhension de la phrase-consigne¹¹. Nous allons à présent mettre l'accent sur ces notions.

Qu'est-ce qu'une consigne d'écriture ?

Jean Michel Zakhartchouk, auteur de nombreux travaux sur la consigne scolaire, définit la consigne scolaire comme (1999 : 18) :

Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage.

Jean Michel Zakhartchouk insiste sur les particularités des élèves ; en d'autres termes l'enseignant doit mettre à la disposition des élèves les outils qui vont leur permettre de réaliser le travail, ces critères peuvent explicites ou implicites.

Quant à Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996) dans « Travailler avec méthode définissent la consigne comme :

Une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercice, du fichier, dans le second cas, le rédacteur s'adresse à un élève virtuel dont il s'est fait une représentation : elle correspond à l'image d'un élève moyen, sans trait de personnalité saillant, régulier dans son travail et capable de toute évidence de comprendre n'importe quelle consigne (ibid., p. 22).

Contrairement à Jean-Michel Zakhartchouk, ils insistent sur le fait que la consigne est donnée de façon objective et ne prend pas donc en compte les particularités des élèves. En ce sens, l'enseignant communique avec l'élève en lui donnant un ordre dans le but d'effectuer la tâche tout en mettant à sa disposition les outils nécessaires.

Marie Thérèse Zerbato-Poudou (2001 : 115-117) quant à elle, propose une définition plus « complète » de la notion de

11 Ici on parle de la consigne sur le plan formel, autrement dit la formulation ambiguë de cette dernière peut entraver la réalisation de la tâche.

« consigne ». Selon elle, la consigne est le premier élément à prendre en compte dans la définition de la tâche. Elle joue un rôle majeur, car elle oriente l'élève dans la réalisation de la tâche par le nombre d'éléments qu'elle comporte et qui permettent à l'élève de planifier et d'anticiper les actions à accomplir.

À partir des définitions évoquées ci-dessus, nous pouvons définir la consigne d'écriture comme l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite. La consigne doit préciser dans quel but sera réalisée la production, les critères de réussite qui sont des contraintes posées pour être certain que l'on mobilise certains acquis, ce sont des éléments de communication entre l'enseignant et l'apprenant qui permettent de réaliser de meilleures performances et qui vont assurer sa compréhension, faute de quoi, la consigne pourrait être incomprise par l'élève.

Compréhension de la consigne d'écriture : une tâche ardue pour l'élève

Des problèmes de lecture peuvent faire obstacle à la compréhension : lire une consigne, lire un texte injonctif, c'est lire pour faire ; la lecture n'est pas une fin en elle-même, mais un moyen d'exécuter une tâche¹² (Mettoudi & Yaïche, 1996). Ainsi la lecture de la consigne est un moyen qui permet à l'élève d'exécuter une tâche. Ceci dit, force est de constater que les élèves rencontrent bon nombre de difficultés lors de la lecture de la consigne (J-M-Zakhartchouk, 1999) comme : le déchiffrage de mots compliqués ou inhabituels, non prise en compte du sens du verbe introducteur, de la ponctuation, du vocabulaire, etc.

De ce fait, l'exécution de certaines consignes exige que l'élève ait une capacité à analyser certains comportements, qui ne sont pas visibles et qui se font de façon quasi-réflexe, et auxquels il n'a pas été initié préalablement. Par conséquent, il manifeste peu d'autonomie et fait appel à un raisonnement ou à une rédaction d'une réponse

12 Rappelons que l'exécution de la tâche constitue le plus souvent la base d'une évaluation qu'elle soit formative ou sommative.

construite. Il n'anticipe pas sur la tâche à effectuer et ne se représente pas le type de réponse qu'on attend de lui (Mettoudi & Yaïche, 1996). Au cours de l'exécution de la tâche, il arrive parfois que l'élève oublie la consigne de départ et y substitue une autre très approximative, cela est dû d'ailleurs au fait qu'il n'a pas l'habitude de relire sa consigne avant de passer à la réalisation de la tâche demandée¹³. Il existe différentes activités de remédiation spécifiques à la compréhension de la consigne, notamment « la reformulation ». À cet effet, nous avons mené une enquête auprès des enseignants et que nous allons voir ci-dessous.

Compréhension de la consigne d'écriture aux yeux des praticiens

1— Matériel et participants

Notre enquête s'est déroulée en mars 2015, à partir d'un échantillon représentatif d'une vingtaine d'enseignants exerçant dans différents établissements de la wilaya de Souk-Ahras. Avant de présenter les résultats que nous avons obtenus, suite à notre questionnaire d'enquête, il convient de rappeler les objectifs poursuivis :

2 — Objectifs poursuivis

— Faire appel à la contribution des enseignants va nous révéler et expliquer la réalité de ce qui se passe réellement en classe lors de la formulation des consignes, de leurs compréhensions, des difficultés rencontrées lors de leurs passations et les solutions possibles pour y remédier.

—Apporter des éléments de réponses à notre questionnement, qui consiste à vérifier si la reformulation est réellement une activité de remédiation efficace pour faciliter la compréhension de la consigne d'écriture.

3 –Présentation et discussion des résultats

Question n° 1 : Selon vous, quelles sont les difficultés

¹³ Dans cas présent, il s'agit de produire un texte.

rencontrées par les élèves lors de la lecture la consigne d'écriture ?

Lexique difficile 2 — Formulation ambiguë 3 — Manque de précision

Difficultés	Nombre	Pourcentage
Lexique difficile	13	65 %
Formulation ambiguë	12	60 %
Manque de précision	13	65 %

Tableau 1 — Difficultés inhérentes à la compréhension des consignes d'écriture

65 % de nos enquêtes estiment que ces difficultés résident dans la complexité du lexique. En ce sens, au cours de la lecture de la phrase-consigne, le lexique pose problème et constitue désormais pour l'apprenant un obstacle à franchir. Il fait donc abstraction à l'objectif attendu. Il suffit que l'apprenant découvre pour la première fois un mot qu'il n'a pas eu l'occasion d'employer auparavant, ou bien confondu, incompris, pour lui rendre la tâche plus difficile.

65 % de nos enquêtés pensent que la difficulté est également due au manque de précision cela est souvent lié à la clarté de la consigne. Étant donné que l'enseignant est connaisseur du niveau de ses élèves, il pense qu'il est de son devoir d'apporter des précisions. Ces dernières peuvent être en rapport avec les aspects syntaxiques et morphologiques ou bien avec la thématique du sujet à développer.

Citons, à titre d'exemples, les témoignages de quelques-uns de nos informateurs :

1. « Le sujet lui-même et dans la quasi-totalité des niveaux on demande souvent plus que ce que l'apprenant peut faire » ;
2. « Ce qui me paraît difficile dans les consignes d'écriture...

- c'est qu'elles sont longues et ennuyeuses » ;
3. « Difficultés... ».
 4. L'un des enseignants pense que la difficulté réside dans le fait que les consignes sont souvent longues et ennuyeuses. Cet enseignant porte un jugement appréciatif dévalorisant, reliant ainsi l'ennui, la démotivation de l'apprenant à la longueur de la consigne, cela sous-entend que cet enseignant opte pour les consignes courtes. Autrement dit, les consignes courtes sont plus faciles à lire et à comprendre. Certes, on ne peut nier qu'il existe des actions qui font appel à des consignes courtes ; c'est le cas, à titre d'exemple, des activités de langue (lexique, syntaxe, etc.). Néanmoins, pour une activité telle que la production écrite, l'enseignant se trouve parfois dans l'obligation de fournir tous les éléments pour mener à bien le travail.

Tandis qu'un autre enseignant estime que la difficulté est liée à la question de la thématique c'est-à-dire au sujet que l'on cherche à développer. Selon lui, le sujet même pose problème dans la mesure où il dépasse les niveaux des élèves. Cela dit, aucune explication n'a été mentionnée par cet enseignant.

Nous devons mettre l'accent sur le fait que la production écrite représente la finalité de tout un projet pédagogique et qu'au cours de cette activité, l'apprenant va être appelé à réinvestir les acquis de la séquence, voire de tout un projet. De ce fait, le sujet ou la thématique abordée devra impérativement être en rapport avec le type du texte étudié et le vécu de l'apprenant, car l'objectif des nouvelles pratiques est de mettre l'apprenant dans des situations réelles en rapport avec son vécu, d'où la volonté d'ouvrir l'école sur la vie quotidienne de ce dernier.

Question n° 2 : Une explication voire une reformulation de la consigne d'écriture est-elle nécessaire pour qu'elle soit comprise par les élèves ?

1-Oui 2-Non

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	20	100 %
Non	0	0

Tableau 2 — Choix de la reformulation de la consigne d'écriture

Ici, nous avons choisi de poser une question fermée, sans pour autant demander aux informateurs de justifier leur choix de réponse. La totalité des enseignants affirme que la reformulation de la consigne d'écriture est nécessaire¹⁴. En d'autres termes, la compréhension ou l'incompréhension de la consigne est en relation étroite avec la manière de la formuler. En somme, la reformulation faciliterait davantage la compréhension de la consigne d'écriture.

Question n° 3 : Expliquez-vous la consigne d'écriture ? Si oui, comment ?

1 Oui 2-Non

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	17	85 %
Non	3	15 %

Tableau 3 — Choix de l'explication de la consigne d'écriture

Dix-sept enseignants sur vingt recourent à l'explication. Ils s'impliquent dans l'interprétation de la phrase-consigne sous diverses façons, comme nous pouvons le remarquer ci-après :

1. « J'explique en reformulant, en donnant un peu plus d'information » ;
2. « Simplifier proportionnellement : faire un dessin,

14 Cela sous-entend qu'ils privilégient le métacognitif.

- expliquer au point de toucher la satisfaction de la part de l'apprenant » ;
3. « Je reformule en employant une langue simple et comprise, je donne des exemples » ;
 4. « Lors de la séance de préparation à l'écrit, on analyse ensemble la consigne (souligner les mots-clés, dégager un plan)... chose que beaucoup d'enseignants négligent... » ;
 5. « On souligne ensemble les mots-clés, on les explique » ;
 6. « La reformulation pour moi c'est le procédé d'explication le plus efficace » ;
 7. « Lors de la séance de la production de l'écrit, on explique ensemble au tableau la consigne » ;
 8. « Je fais lire la consigne plusieurs fois ».
 9. « Je demande aux élèves de lire la consigne et par la suite, on essaye ensemble de la comprendre par la reformulation parfois c'est même les élèves qui reformulent » ;
 10. « Les mots importants... sont explicités.... une banque de mots et un outillage linguistique performant accompagnent la consigne ».

En tentant d'analyser les propos des informateurs, on remarque que la majorité des enseignants préconisent la reformulation de la phrase-consigne. Certains ajoutent le fait de souligner les mots et les expliquer. D'autres évoquent la préparation de l'écrit, une activité qui précède la production écrite et qui est souvent négligé par certains enseignants comme l'affirme une enseignante âgée de 40 ans ; elle ajoute que l'explication s'opère par le repérage des mots-clés, leur explication et enfin la planification¹⁵ du texte à produire. Cette enseignante, comme bien d'autres de nos informateurs, nous a détaillé leur démarche pour expliquer la consigne d'écriture. Ces enseignants prennent la peine d'analyser avec leurs apprenants la

15 La planification sous-entend que les élèves, avec l'aide de l'enseignant, vont essayer de dégager un plan (introduction, développement, et conclusion) qu'ils devront suivre lors de la rédaction.

consigne-phrase et en ce sens ils jouent leur rôle de facilitateur, de guide et de médiateur. Ils impliquent les apprenants dans leur apprentissage. En somme, ils participent activement dans le travail réflexif sur la consigne.

Un enseignant propose de mettre à la disposition des élèves une banque de mots et un outillage linguistique pour simplifier la consigne. Finalement, la consigne d'écriture une fois dite et expliquée, elle prend la forme de chaînes phoniques donnant lieu à du sens.

Question n° 4 : Que proposez-vous pour une meilleure compréhension des consignes en production de l'écrit ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Reformuler des consignes	8	40 %
Choisir un lexique simple... une formulation claire et précise	6	30 %
Adapter les consignes au niveau des élèves... confectionner ses propres consignes selon le niveau des élèves.	3	15 %
Lire et analyser les consignes... repérer les mots-clés.	3	15 %

Tableau 4 — Propositions pour une meilleure compréhension des consignes d'écriture

Sept enseignants sur vingt proposent la reformulation comme activité de remédiation à l'incompréhension des consignes : « donner la consigne et la simplifier en la reformulant... »

Nous notons la préoccupation de ces enseignants qui prennent bien la peine de s'assurer que tous les apprenants ont bien saisi la consigne. La majorité insiste sur le fait de choisir un lexique simple, une formulation claire et précise, etc.

Bien inquiets, ces enseignants insistent sur le fait que leurs apprenants comprennent la consigne, ils prennent la peine de s'assurer que tout le monde a bien compris la consigne en effet, si

certains apprenants assimilent rapidement, d'autres ont besoin que la consigne soit explicitée, reformulée dans un lexique différent. Pour ces derniers, le manque d'aide à la compréhension ne doit pas être un obstacle à la réalisation de la tâche. Ceci dit, ce travail de reformulation devrait être progressivement réalisé par l'apprenant : « ... reformuler la consigne si nécessaire par les élèves... ». Dans la mesure où l'enseignant va s'en servir en tant qu'indicateur pour valider la compréhension.

Ce travail de verbalisation n'est pas seulement un moyen de vérification pour l'enseignant, c'est aussi une occasion pour l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il a compris.

Tandis que six enseignants sur vingt (soit 30 %) insistent sur la clarté de la consigne, et la simplicité du lexique utilisé :

« Les consignes en production de l'écrit doivent avoir un lexique facile, accessible à tous les apprenants, une formulation précise et claire... »

Ainsi, selon nos informateurs, il convient de prescrire des consignes claires avec un lexique simple. Il est vrai que la consigne devrait inciter et aider l'apprenant pour réaliser la tâche.

Trois enquêtés sur vingt estiment que l'enseignant doit confectionner ses propres consignes :

« ... il faut revoir les consignes du manuel, proposer des consignes qui sont adaptées au niveau réel des apprenants, l'enseignant doit confectionner ses propres consignes parce qu'il est en permanence avec les élèves donc il connaît leur niveau ».

Ils justifient leurs choix par la non-adéquation des consignes du manuel avec le niveau des apprenants, du moment que l'enseignant connaît le niveau réel de ses apprenants c'est donc à lui de formuler les consignes. Or, « Il faut proposer aux élèves des exercices sur les consignes pour le familiariser avec les différentes formulations... ». Il faut rappeler que ces élèves vont être appelés à passer l'examen du baccalauréat où ils seront confrontés à des consignes formulées par autrui.

Trois autres enseignants insistent sur l'analyse de la phrase-

consigne, à savoir le repérage des mots-clés et des relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres :

« ... il convient d'apprendre aux élèves à comprendre les consignes en repérant les mots-clés, chercher l'objectif, l'intérêt... »

Cela permet à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'on lui demande de faire et de mieux comprendre la consigne donc mener à bien la tâche attendue.

Seul un enseignant (sur les vingt) a proposé d'utiliser des supports tels que l'image. Il est vrai que l'image pourrait être un support efficace pour la compréhension. Il serait plus judicieux de l'utiliser au cycle primaire ou bien moyen. Arrivé au secondaire, l'apprenant devrait s'exercer à apprendre progressivement à assimiler les consignes sans pour autant utiliser de support.

En somme, les activités de remédiation à la compréhension de consignes varient d'un enseignant à l'autre. Néanmoins, nous constatons que, pour la plupart, la reformulation est l'activité préconisée. Cela étant, le plus important, c'est qu'elles rendent faciles la compréhension pour l'apprenant. La consigne devrait aider l'apprenant à la réalisation de la tâche et non pas être un obstacle lors son exécution.

Conclusion

En référence à cette enquête effectuée auprès de vingt enseignants du cycle secondaire de la wilaya de Souk-Ahras, il en ressort que ces derniers sont attentifs à la problématique de la compréhension des consignes d'écriture. Ainsi, bon nombre d'enseignants, conscients du risque que pourrait engendrer l'incompréhension de la consigne sur la réalisation de la tâche, jugent qu'il faudrait reformuler la phrase-consigne afin de la clarifier et de simplifier sa compréhension par l'apprenant. Ils insistent également sur la formulation de la consigne (clarté, simplicité du lexique, ajout de critères de réussite, etc.). Par ailleurs, ces difficultés, inhérentes à la compréhension de la consigne d'écriture, seraient dues à diverses raisons telles que : formulation ambiguë, lexique difficile, manque

de précision, etc.

Ainsi, la consigne d'écriture joue un rôle capital en production de l'écrit dans la mesure où elle constitue le point de départ de toute activité scripturale. Sa compréhension dépend de la manière dont elle a été conçue et qui peut se répercuter positivement ou négativement sur la tâche attendue (le texte produit).

En somme, même si nos résultats doivent être considérés avec prudence, étant donné le caractère réduit de l'échantillon ayant participé à l'expérience, nous pensons que la reformulation des consignes d'écriture aide l'élève à mieux cerner et comprendre la consigne.

Bibliographie

BARRE-De-Miniac. C, (2000) *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris, presses universitaires du Septentrion.

BARRE-De-Miniac. C, (1996) *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, De Boeck et Larcier.

BENGHABRIT, M. T., (2008) « De l'oral à l'écrit : Quels sont les modes opératoires à mettre en œuvre en classe de FLE au lycée ? », In *Résolang*, N° 1, Septembre 2008. p. 97-104

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble. Presses universitaires

FAYOL. M, (2000) *L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle*, « *La cohérence textuelle* », Shirley, Carter-Thomas.

METTOUDI Ch., YAICHE A., (1997) *Objectif méthode*. Paris. Hachette livre.

MEIRIEU Philipe, (1991) *Apprendre... oui mais comment*.ESF.

ZAKHARTCHOUK, J.-M, (1996) *Consignes : aider les élèves à décoder*. Pratiques.

ZAKHARTCHOUK, J-M, (2004.) *Les aider à comprendre les consignes : « Réussir ses apprentissages à l'école et au collège. » La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Paris,

Amiens

ZAKHARTCHOUK, J.-M, (2006) *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP

ZAKHARTCHOUK, J.-M, (2006) La métacognition dans les apprentissages « L'exemple de compréhension des consignes. » G. Toupiol (Dir). *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisé*. Paris. Amiens.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2004) *Quelques pistes pour « enseigner » la lecture des consignes. Formation et pratiques d'enseignement en question*

Résumé

En classe de FLE, les élèves algériens rencontrent des difficultés en production écrite en général et en compréhension de la consigne d'écriture en particulier car les activités, les tâches sont toutes guidées par des consignes. L'étude présentée ici s'appuie sur notre corpus de doctorat et dans le cadre de cet article, nous nous focaliserons sur la problématique de la compréhension de la consigne en classe de FLE. Les résultats de notre enquête, menée auprès d'enseignants de différents lycées de la wilaya de Souk-Ahras, vont nous permettre de mieux comprendre l'apport de la reformulation dans la compréhension des consignes d'écriture. Ce qui faciliterait par la suite la réalisation de la tâche du moment que la consigne est censée être une aide pour l'apprenant et non pas un obstacle.

Mots-clés

Production écrite, consigne d'écriture, compréhension, reformulation.

Abstract

In the FLE class, Algerian pupils encounter difficulties in written production in general and in understanding the instruction of writing

in particular because activities and tasks are all guided by instructions. The study presented here is based on our doctoral corpus and in this scientific paper ; we will focus on the problem of understanding the instruction in the class of FLE. The results of our survey, conducted with teachers from different high schools in the city of Souk-Ahras, allow us to better understand the contribution of reformulation in the understanding of the instructions of writing. This would facilitate the realization of the task as long as the instruction is supposed to be a help for the learner and not an obstacle.

Keywords

written production, the instructions of writing, the understanding, reformulation

الملخص

ي قسم اللغة الاجنبية(لغة فرنسية) يواجه التلاميذ الجزائريين صعوبات في التعبير الكتابي بشكل عام وفي فهم التعليمات الكتابية على وجه الخصوص وذلك لأن جميع المهام و الأنشطة تسترشد بهذه التعليمات, الدراسة المقدمة تستند هنا على المدونة الخاصة بالدكتوراه , بموجب هذه المقال العلمي سوف نركز على مشكلة فهم التعليمات الكتابية من طرف الفئة المستهدفة , نتائج استطلاع الرأي التي أجريت بين المعلمين من مدارس مختلفة من محافظة سوق أهراس، سوف تسمح لنا بفهم أفضل لمساهمة صياغة الفهم في كتابة التعليمات. من أجل تسهيل بعد ذلك القيام بالعمل المطلوب ما دام من المفترض أن يكون عوناً للمتعلم وليس عقبة المجموعة

التعبير الكتابي، كتابة التعليمات، الفهم، وإعادة الصياغ