

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