



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

La compétence scripturale à l'école moyenne en Algérie : Faut-il revoir les pratiques enseignantes en matière de consignes ?

Mounir Karek

Doctorant, Université Badji Mokhtar-Annaba, Algérie

alimounir3@yahoo.fr

Nawal Boudechiche

Université Chadli Bendjedid-El Tarf

CRASC, Oran, Algérie

boudechiche2005@yahoo.fr

Résumé

La production écrite est une activité dépendante de divers paramètres parmi lesquels la consigne de travail proposée par l'enseignant. A cet effet, notre étude explore les représentations mentales d'enseignants de français langue étrangère exerçant au cycle moyen, ayant différents profils de formation. Les résultats obtenus montrent que le focal est mis sur le texte fini au détriment des processus concourant à son élaboration et que la consigne de travail n'est pas un objet didactique de formation des formateurs.

Mots-clés : représentations, mentales, consignes, production écrite

الكفاءة الكتابية في طور التعليم المتوسط بالجزائر: هل يجب إعادة النظر في التعليمات؟

الملخص: يعتمد التعبير الكتابي على عدة معايير بما في ذلك التعليمية المقترحة من طرف الأستاذ و التي بواسطتها يطلب من المتعلم كتابة نص. الغاية من هذا البحث هي استكشاف التصورات الذهنية لأساتذة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في طور التعليم المتوسط والذين تابعوا دراسات تكوينية مختلفة. أثبتت النتائج المحققة أثبتت أن اهتمام هؤلاء الأساتذة يركز فقط على النص النهائي دون أخذ بعين الاعتبار العمليات التي تساهم في تكوينه وكتابته و أن التعليم لم تكن في يوم ما موضوع دراسة تكوينية لهؤلاء الأساتذة.
الكلمات المفتاحية: التصورات - التعليمية - التعبير الكتابي.

Scriptural competence at the middle school in Algeria: Should we review teaching practices for instructions?

Abstract

Written production activity is dependent on various parameters including the proposed work set by the teacher. To this end, our study explores the mental representations of French foreign language teachers working through the middle

school cycle, with different training profiles. The results show that the focus is on the finished text at the expense of processes contributing to its development and the working set is not a didactic purpose for the training of trainers.

Keywords : mental representations, instructions, written, production

Introduction

À tous les niveaux de l'enseignement primaire, moyen et secondaire, le système scolaire algérien accorde une importance indéniable à l'écrit. Toutes les activités ayant un rapport à la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison) visent à installer des compétences qui permettent aux apprenants de rédiger des textes à thèmes et objectifs variés : exprimer leurs pensées, raconter des événements, narrer leurs souvenirs, défendre leur point de vue... etc. Par conséquent, l'évaluation de la production écrite, lors des examens officiels, a une incidence considérable sur le devenir scolaire de chacun.

L'intérêt que nous portons à la compétence scripturale émane donc de ce rôle qu'elle occupe dans le parcours scolaire, ainsi que de l'observation du terrain ayant mis en évidence les tribulations manifestes des apprenants dans ce domaine. En effet, plusieurs d'entre eux peinent à écrire et présentent leurs idées d'une manière cumulative, avec un vocabulaire réduit reflétant une compétence limitée. Leurs écrits dévoilent une absence de cheminement aboutissant à un bloc d'idées fragmentaires et minimalement développées. Les marqueurs de relations, s'ils existent, sont mal agencés et ne participent pas à la cohésion textuelle. Pourtant, ces connaissances sont étudiées au cours des activités qui précèdent la production écrite.

Ce constat nous a interpellés en nous posant plusieurs questions parmi lesquelles : La consigne sujet d'écriture, proposée par l'enseignant, balise-t-elle le projet scriptural ou constitue-t-elle une entrave à l'écriture ? Quelles en peuvent être les causes ? Comment aider les apprenants à surmonter ces obstacles qui les empêchent d'écrire ? Et comment aider les enseignants à formuler de pertinentes consignes d'écriture puisque la finalité de ces dernières est l'amélioration des compétences langagières des apprenants (Rivière, 2006) ?

Nous avons essayé d'évoquer les causes de cette déficience scripturale avec les enseignants du cycle moyen. Certains accusent les programmes officiels ; d'autres le niveau linguistique des apprenants ; d'autres encore évoquent l'inattention et la négligence des apprenants envers cette activité, etc. Mais personne n'aborde le problème du côté de l'enseignant. Comment gère-t-il la séance de la production

écrite? Explique-t-il ses attentes à ses apprenants ? Éclaire-t-il les critères de réussite du texte achevé ? Indique-t-il les critères d'évaluation dans la consigne ? Etc. (Exemple Annexe 1).

De nombreux travaux ont abordé le problème de la compétence scripturale du côté de l'apprenant ; nous envisageons de l'appréhender du côté des enseignants. Que révèlent les pratiques enseignantes en matière de consignes de production écrite? Nous supposons que l'un des principaux problèmes à prendre en compte et à franchir est lié à la consigne par laquelle l'enseignant demande à l'apprenant de produire un texte. Celle-ci joue un rôle très important puisqu'elle est « *un discours visant la réalisation d'une tâche* » (Cuq, 2003 : 53) et de ce fait, elle déclenche des démarches de compréhension et d'interprétation qui peuvent différer d'un apprenant à un autre et qui leur permettent de construire une représentation de la tâche et du but à atteindre. Il est possible que cette représentation soit inadéquate ou différente des attentes de l'enseignant ; dans cette situation la tâche sera incorrectement exécutée. En outre, une même consigne qui paraît claire et évidente pour l'enseignant, peut être ténébreuse pour les apprenants.

Certes, d'un point de vue didactique, la conception d'une consigne de production écrite est problématique, nécessitant une attention accrue, parce que selon Khennous (2012) c'est de la qualité de la consigne que dépend, en partie, la qualité du texte écrit.

Suite à l'observation du terrain, notre réflexion s'est orientée vers l'analyse des consignes de production écrite présentes dans les manuels de l'enseignement/apprentissage de la langue française à l'école moyenne et quelques autres consignes rédigées par des enseignants appartenant au même contexte (Voir annexes 2, 3 et 4). Nous avons remarqué qu'elles sont souvent longues, à fort guidage et composées, c'est-à-dire qu'elles comportent plusieurs sous-tâches concourant à la réalisation de la tâche finale.

Cette présentation a l'avantage d'hiérarchiser le travail à accomplir et de baliser ses étapes. Cependant, elle présente l'inconvénient de la surcharge cognitive dans la mesure où « *la longueur d'une consigne nécessite une grande concentration chez l'élève, les efforts à fournir sont plus importants* » (Gregori, 2005 : 9), et dans la plupart des cas, l'apprenant est contraint à réaliser deux ou plusieurs sous-tâches en parallèle. Une autre remarque s'impose par rapport aux consignes desdits manuels : cette surabondance des données nous permet d'avancer l'idée qu'en une seule consigne, les concepteurs ont regroupé les quatre fonctions déterminées par Zakhartchouk : le but, la procédure, le guidage et les critères.

Cette conception est en opposition avec l'approche constructiviste favorisant d'une part, une gestion des ressources attentionnelles « *il est préférable de ne pas surcharger l'esprit de l'élève de trop de consignes* » (Zakhartchouk, 1999: 43) et d'autre part, la recherche et l'élaboration de démarches personnelles de réflexion, de tâtonnement et d'analyse. L'exemple de la consigne donnée en annexe 3 ne laisse aucune marge de manœuvre à un investissement personnel, à une analyse de l'implicite, à une réflexion de la part de l'apprenant sur la passerelle qu'il pourrait créer entre les connaissances déclaratives construites en amont de la séance de l'écrit et les connaissances procédurales qu'il faut à présent mobiliser et développer. Quant aux habiletés métacognitives, elles sont totalement occultées en dépit de leur rôle dans le développement des stratégies d'apprentissage.

Ainsi, il est possible que les concepteurs de manuels aient pensé qu'une telle présentation des consignes contribuerait à une maximisation des chances de réussite du travail demandé. Cependant, une telle configuration semble suivre une logique, à la fois d'empilement de données et de fragmentation des savoirs. De ce fait, le bénéfice cognitif attendu se heurte à une gestion simultanée et une surcharge attentionnelle entravant la bonification des apprentissages conceptuels et procéduraux élaborés durant la séquence didactique. Cet empilement d'étapes de travail et de recommandations mènerait à une fragmentation cognitive rendant les consignes chronophages et sapant les efforts déployés auparavant.

Quel que soit le contenu de la consigne, elle représente « *un des lieux privilégiés où se noue le contrat didactique, en tant que négociation en partie explicite mais aussi implicite entre les attentes de l'enseignant et les représentations que s'en fait l'élève* » (Garcia-Debanc, 2001 : 3). Ce paramètre constitue un objet d'investigation et de formation.

Cadrage théorique

Peu de travaux de recherche se sont intéressés à la consigne. D'après Zakhartchouk (2000), le mot n'a pris intérêt chez les acteurs de l'enseignement que tardivement vers les années 80/90. Pourtant, comme nous l'avons cité *supra*, les consignes sont fondamentales car tout enseignement/apprentissage se réfère à elles pour se construire et se poursuivre. Ce sont elles qui guident la réalisation de la tâche avec les instructions qui orientent les actions de l'apprenant. Leur lecture est bien particulière car il s'agit d'une lecture fonctionnelle. Et leur compréhension nécessite l'activation d'autres compétences comme l'attention qui est nécessaire pour décoder l'implicite qu'elles contiennent et la hiérarchisation des étapes de travail pour aboutir au résultat escompté.

La consigne : une organisation mentale d'un discours injonctif

Dans son acception la plus courante, la consigne désigne une instruction stricte, un discours qui vise la réalisation d'une tâche (Cuq, 2003). Pour les concepteurs du dictionnaire des concepts clés en pédagogie (Raynal et Rieunier, 1997 : 90), elle est : « *un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre* ». La consigne paraît donc être un ensemble d'indications concourant à la réalisation d'un travail. Enfin, la recherche doctorale conduite par Rivière (2006 : 19) permet de souligner que la consigne est : « l'exercice d'une contrainte plus ou moins directe et plus ou moins forte, sur l'activité de l'apprenant en vue d'améliorer ses compétences langagières ».

Ces définitions montrent que le type de discours des consignes est injonctif c'est pourquoi, elle nécessite comme nous l'avons mentionné ci-dessus une lecture particulière, dite lecture fonctionnelle. Cependant, le rôle de ce discours injonctif n'est pas uniquement de donner des ordres pour exécuter un fait. Il a une autre fonction, celle de définir le but de ce faire et de guider la démarche (Garcia-Debanc 2001; Yaiche, Mettoudi, 2003).

La consigne est omniprésente, en situation scolaire, dans la vie courante comme en contexte professionnel. Cette situation fait d'elle un objet de réflexion et d'apprentissage afin de doter l'apprenant des stratégies idoines à la compréhension des attentes pour la réalisation des différentes tâches inhérentes à la vie scolaire et sociale. Elle constitue donc un besoin fondamental et transversal. À l'école, trois objectifs distinguent les consignes scolaires des autres consignes renvoyant à d'autres domaines. Zakhartchouk (2000) les résume dans ce qui suit :

- Le premier est de faire engager l'apprenant dans une tâche. Il s'agit alors d'une consigne qui l'aide à entrer dans une démarche de recherche active et de réflexion sans attendre une réponse juste de sa part.

- Le deuxième objectif qui peut être attribué à la consigne est celui de vérifier et de contrôler les connaissances. Ainsi, elle devient une consigne d'évaluation et de contrôle avec une attente d'une réponse pouvant être juste ou fausse.

- Pour le troisième, il s'agit d'établir un état initial des lieux, c'est-à-dire une consigne pour diagnostiquer un premier niveau de connaissances.

L'incompréhension de ce qu'il faut faire par le biais d'une consigne de travail met à mal nombre d'apprenants qui se heurtent à des conséquences négatives. Les raisons sont variées, parmi lesquelles on peut citer, l'engagement sans réflexion dans la réalisation de la tâche. Dès lors, les apprenants aboutissent à des productions incorrectes, inexactes voire erronées. Ou encore, l'ignorance de l'étape de

l'analyse de la consigne, phase fondamentale à la réalisation de la tâche par la détection de l'implicite du contenu. De tels comportements constituent un obstacle aux apprentissages linguistiques mais également méthodologiques et orientent l'intérêt du didacticien vers la recherche dans le domaine de la consigne.

Du fait que le premier objectif de la consigne est de fournir les informations suffisantes et nécessaires aux apprenants pour la réalisation d'une tâche, il est utile de s'intéresser à l'importance de la formulation de la consigne pour se faire comprendre sans ambiguïté et pour déceler les implicites qu'elle comporte. La formulation des consignes est problématique parce qu'elle est souvent, selon Zakhartchouk, soit trop dense impliquant beaucoup de paramètres ; soit au contraire, parcimonieuse en données, opaque, vague et imprécise. Cet état pourrait s'expliquer grandement par la représentation que se construit l'enseignant des connaissances antérieures des apprenants, lesquelles déterminent la part de l'explicite et de l'implicite que doit comporter sa consigne.

En contexte didactique, la compréhension de la consigne de travail pose des difficultés aux apprenants que Zakhrtchouk (1990) recense dans ce qui suit :

- la première difficulté réside dans le fait que l'apprenant ne comprend pas le vocabulaire ou ne saisit pas sa spécificité lorsqu'il s'agit d'un langage soutenu ou technique.

- Il ne comprend pas les structures syntaxiques, surtout quand il s'agit de phrases complexes contenant plusieurs verbes.

- L'apprenant ne parvient pas à analyser la consigne soit en raison de la difficulté à déceler les mots clés, soit parce qu'il n'a pas assez de ressources attentionnelles pour saisir la signification des mots de liaison pourtant essentiels à la compréhension des attentes de la consigne (exemple l'alternative avec ou, l'addition avec et, l'opposition avec mais, la double négation, ...etc.).

- Il ne peut pas faire la liaison entre ce qui est « donnée », c'est-à-dire l'information fournie par la consigne et ce qui est demandé, attendu, escompté.

- Enfin, il ne peut pas relier l'exercice à la leçon.

Cette énumération des difficultés met en rapport étroit les concepts de « tâche » et de « consigne ». Il est alors intéressant de s'interroger sur la définition de la tâche et sur les rapports qui existent entre elle et la consigne car cet ensemble forme un réseau. Ceci est d'autant plus intéressant puisque toute consigne est suivie d'une tâche et d'une évaluation qui peut se réaliser simultanément ou après l'exécution de la tâche, à savoir de quel type est cette évaluation.

La consultation du Robert (2000 : 2463) permet de noter que la tâche est : « un travail déterminé qu'on doit exécuter » ; c'est-à-dire l'exécution de ce qui est demandé par la consigne. Rivière (2006 : 34) affine la définition en distinguant la tâche de la consigne. En effet, la tâche « se situe du côté du faire et du 'à faire', et la consigne du côté du dire». Cette définition montre que la tâche est un ensemble d'actions à opérer alors que la consigne est l'énoncé injonctif qui transmet à un récepteur ce qu'il doit faire. Dans le domaine de la didactique Dolz, Schneuwly, Thevenaz-Christen et Writhen (2001 : 11) indiquent que la tâche englobe la consigne puisqu' : « une tâche didactique est constituée d'un ensemble de consignes qui définissent un but susceptible d'être atteint dans l'activité en classe, ainsi que les conditions concrètes d'atteinte de ce but et les actions à exécuter». Ce point doit être relié à la pratique de terrain afin que les enseignants élaborent différentes consignes pour aboutir au résultat final, à la tâche escomptée.

Ces auteurs sont parvenus à délimiter les traits suivant lesquels peut se définir la tâche :

- Elle indique un faire, des actions à réaliser.
- Elle est prescriptive, c'est-à-dire qu'elle exerce des contraintes plus ou moins fortes sur l'activité des apprenants, en fonction des procédures qu'elle contient.
- Elle est négociable et transformable.
- Elle revêt un caractère dialogique car elle met en présence au moins deux acteurs, celui qui donne la tâche et celui qui l'exécute.

Il en ressort l'existence d'un lien étroit entre la consigne et la tâche. En effet, la tâche se compose de trois parties qui sont : la consigne, le guidage et l'évaluation. Chacune d'elles a sa propre signification, sa propre logique et sa construction spécifique. Ceci implique que la consigne est incluse dans la tâche. Or, l'orientation de la tâche dépend de l'énoncé de la consigne et du guidage. Ce dernier se définit par les interventions de relance et de réajustement qui ont pour but de rappeler et de maintenir le sens initial et l'objectif défini par la consigne. Quant à l'évaluation, elle est le moment de vérification, de contrôle et des jugements portés sur l'exécution de la tâche. Mais, il y a aussi un autre rôle que l'évaluation joue et qui ne manque pas d'importance, celui de revenir sur la consigne, de l'expliquer, d'opérer des retours sur les modalités de l'exécution et de réexpliquer les objectifs et les finalités de la tâche. Toute didactique de l'évaluation prend en compte l'ensemble de ces paramètres pour former les enseignants à l'énonciation de la consigne, à l'anticipation de la suite des actions à effectuer et enfin à l'élaboration de critères d'évaluation du produit. Il en est de même pour les apprenants dans leur

apprentissage de la lecture/analyse de la consigne et de la représentation mentale des étapes et du produit. Quand la consigne est annoncée à l'apprenant, celui-ci se représente l'action et son produit car, il sait qu'il doit exécuter les injonctions de la consigne et prévoir la planification de l'action de l'activité. Il anticipe et planifie l'action. Cette représentation subjective, qui détermine la forme de la conduite de l'apprenant par rapport à la tâche, agit sur l'anticipation et la planification des actions d'apprentissage.

Pour conclure, en didactique de la consigne, cette dernière est un énoncé portant en lui des informations sur les critères d'évaluation, faisant en sorte que l'évaluation de la tâche dépasse le simple constat de réussite ou d'échec pour donner sens à l'activité de l'apprenant, en opérant des retours sur la consigne et en renforçant les informations concernant le guidage et l'orientation de la tâche. Chacune de ces trois composantes distinctes ne trouve sa propre finalité qu'en s'inscrivant dans un ensemble qui lui donne sens, à savoir la tâche qui les compose. Ainsi, la compréhension de la tâche est fondamentale pour que l'apprenant construise un rapport adéquat au savoir. Cette compréhension s'élabore avec la contribution de la consigne, du guidage et de l'évaluation. Dans cette configuration, le rôle de l'enseignant paraît déterminant. C'est ce qui justifie l'objectif que se dessine cette recherche tentant de répondre à la question : Quelles sont les représentations de certains enseignants de l'école moyenne en Algérie de la consigne? Comme la consigne est transversale à toutes les activités de langue, nous nous orientons vers celle de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français langue étrangère. La question des représentations porte en filigrane d'autres interrogations telles que :

- Les enseignants conçoivent-ils la consigne de façon qu'elle éclaire tous les éléments qui concernent la tâche d'écriture ?
- L'accompagnent-ils par d'autres explications ou orientations ?
- Gèrent-ils les rapports qui existent entre l'évaluation, le guidage et la consigne ?
- La représentation de la consigne diffère-t-elle en fonction des profils de formation?

L'Enquête

L'enquête a été conduite à l'aide d'un questionnaire auto-administré à soixante dix sept enseignants de l'école moyenne exerçant dans les différents établissements de la wilaya de Skikda, située à l'Est de l'Algérie. Les enseignants interrogés se distinguent par un profil de formation différent. Il y en a quinze parmi eux qui ont suivi leurs études à l'ENS (Ecole Normale Supérieure), trente huit à l'université

(licence de français) et enfin la troisième catégorie composée de vingt quatre enseignants est issue de l'ITE (Institut Technologique de l'Education). L'âge de nos participants varie entre 24 et 55 ans. Les plus âgés sont ceux qui ont été formés à l'ITE.

Le questionnaire est un outil de collecte de données qui nous permettra d'examiner l'image mentale que se construisent les enseignants à propos de la consigne de production écrite. Nous l'avons préféré à l'entretien semi-directif afin de permettre aux interrogés de réfléchir et d'avoir le temps nécessaire à l'élaboration de leurs réponses. Ce questionnaire comporte sept questions se répartissant en :

- Des questions fermées dont les réponses sont dichotomiques et qui vont nous servir pour une analyse statistique. Les réponses dans ce cas sont prédéfinies et prévues en « oui » ou « non ».
- Des questions à choix multiples. Dans cette situation, nous offrirons plusieurs réponses aux enseignants. Ils peuvent en choisir une seule ou plusieurs.
- Et des questions ouvertes qui donnent la possibilité aux enseignants de s'exprimer et donner leur avis sur le problème exposé tel que pourrait le permettre un entretien semi-directif.

Cette diversité des formes des items nous permet d'établir une analyse quantitative et qualitative.

Le choix des items se justifie par l'objectif que nous assignons à chaque interrogation et par le soubassement théorique qui la sustente. Ainsi, pour la première question formulée : « Est-ce qu'il vous arrive de penser parfois que la consigne, elle-même, peut être à la base des problèmes qui entravent la production écrite ? », elle se réfère aux travaux de Yaiche et Mettoudi (2003) ayant noté que la consigne peut être la cause majeure de l'échec de l'apprenant face à un exercice, si elle est mal formulée, mal lue ou mal comprise et qu'elle conditionne l'élaboration des critères d'évaluation de la tâche. Concernant la deuxième question « Comment définissez-vous une bonne consigne pour écrire un texte? », puisque nous ambitionnons de mettre au jour les représentations des enseignants, ces dernières se trouvent en filigrane dans la définition qu'ils donnent à une bonne consigne de travail. Au sujet de la troisième question, « Est-ce que vos apprenants comprennent bien ce qui est demandé par la consigne? », cet item s'impose pour voir si les enseignants ont constaté au préalable la difficulté des apprenants à faire sens de la consigne de production écrite, particulièrement de la partie implicite de la consigne et comment procèdent-ils pour expliciter ce qui est demandé. En situation didactique, la consigne de travail aboutit inéluctablement à une évaluation, d'où la quatrième question « Quels sont les critères que vous évaluez dans une production écrite ? ».

Comme nous l'avons signalé *supra*, le rapport entre l'évaluation, la tâche et la consigne est très étroit. La définition des critères d'évaluation d'un texte détermine les objectifs de l'enseignement/apprentissage, le contrôle de l'enseignant et la représentation de la tâche pour les apprenants. Le groupe EVA (1991) a dressé un tableau des critères de réussite d'un texte. Ces critères ont été formulés sous forme de questions qui permettent d'interroger le texte sur trois niveaux : macrostructurel ou communément dénommé textuel, mésostructurel mettant en exergue les liens entre les phrases et enfin microstructurel, c'est-à-dire phrastique.

Au regard de ces apports théoriques que nous associons à l'objectif de notre travail, la cinquième question s'impose pour savoir si « ces critères sont-ils explicités (précisés) pour les apprenants ? ». L'appréhension des critères d'évaluation contribue à reconnaître les attentes de son lecteur principal qui est l'enseignant. De plus, ces critères explicités l'incitent à faire des allers-retours sur sa production pour vérifier la conformité de son écrit avec ces critères; voire des allers-retours vers la consigne pour mieux comprendre ce qui est demandé. Il s'agit dans ce cas du rôle du guidage, que nous avons cité plus haut et qui suit la consigne. Comme la production écrite est une activité complexe, la sixième question formulée ainsi « Aidez-vous vos apprenants à détecter ce qui ne va pas dans leurs textes ? » permet de lever le voile sur les stratégies que proposerait l'enseignant. Cette question est au cœur de l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

Aider l'apprenant à identifier ses lacunes, c'est l'inciter à réfléchir sur son travail et le repenser, c'est aussi l'engager dans le processus de révision qui est un élément majeur dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit, et en final le conduire à agir en tant que lecteur portant des regards critiques sur un texte déjà là. Enfin, le septième item se présente sous la forme d'une question à choix multiple : « Pendant les séances réservées à la production écrite, vous vous intéressez :

- a- Aux procédures (les stratégies utilisées) suivies par l'apprenant pendant l'écriture de son texte ?
- b- À la pertinence des idées ?
- c- Au fonctionnement de la langue ?
- d- Aux processus mis en œuvre pendant l'écriture ?
- e- Autres.

La réponse (a) renvoie aux stratégies d'écriture développées pendant longtemps dans les travaux de recherches dont le modèle princeps de Hayes et Flower (1980). La pertinence des idées, dans la réponse (b) désigne des idées en accord avec la

thématique du sujet et les connaissances conceptuelles des apprenants. La réponse (c) concerne les activités de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe qui précèdent celle de la production écrite. Il s'agit de voir si elles sont réinvesties ou délaissées dans le texte de l'apprenant. Quant à la réponse (d), elle tient compte plus précisément de la planification, la mise en texte et la révision qui sont bien définies dans le modèle de Hayes et Flower (1980) puis largement développées par d'autres chercheurs à l'instar de Fayol; de Mas ; de Hayes ; de Maccutchen ; de Bronckart, etc.

Analyse et interprétation des réponses

Rappelons que l'objectif du présent article est l'appréhension des représentations des enseignants de la consigne de production écrite. Pour ce faire, nous présentons les résultats préliminaires d'une analyse qui se poursuit. Les données recueillies sont intéressantes car elles émanent de trois différents profils de formation. Le profil pourrait être une variable intéressante pour l'analyse des significations enseignantes et expliquer ainsi leur variabilité ou au contraire leur stabilité.

Question n°1 : Est-ce qu'il vous arrive de penser parfois que la consigne, elle-même peut être à la base des problèmes qui entravent la production écrite ?

Sans distinction de profil, 58% des enseignants interrogés pensent que la consigne peut être problématique dans la tâche scripturale. En prenant en compte les profils de formation, le nombre des enseignants déclarant que la consigne est problématique est supérieur à celui ayant la représentation que la consigne n'est pas en cause. La raison de cet état est un consensus entre tous les enseignants, qu'ils soient de formation universitaire ou de l'Institut Technologique de l'Education ou encore de l'Ecole normale supérieure. Unaniment, ils mettent le focal sur la difficulté des apprenants à comprendre une consigne formulée de manière linguistiquement différente des propos oraux énoncés durant les cours. Face à cette situation, les apprenants ne comprennent plus ce qu'il faut faire. Ainsi, tous les enseignants pointent du doigt l'indigence lexicale des apprenants et donc le niveau du vocabulaire de la consigne qui est au-dessus de leur compétence lexicale. Un second argument est avancé par les enseignants. Parfois, lorsque la consigne est trop vague, imprécise et/ou non ciblée, l'apprenant ne parvient pas à écrire son texte.

Au final, quel que soit le profil de formation, la majorité des enseignants évoque l'existence d'un problème au niveau des consignes, ayant des raisons variables oscillant entre secondairement le contenu imprécis de la consigne et principalement

l'indigence lexicale des apprenants. Ainsi, les raisons suggérées restent au niveau explicite de la consigne sans jamais évoquer la dimension implicite qu'elle comporte et qui constitue un autre obstacle d'un autre niveau. Nous signalons enfin le fait que 05% des enseignants interrogés ayant confirmé l'existence d'un problème de consigne de travail ne sont pas parvenus à déterminer où résident les difficultés.

Question n° 2 : Comment définissez-vous une bonne consigne pour écrire un texte ?

Les réponses collectées divergent en fonction du profil de formation. Ainsi, pour les enseignants formés à l'université, une bonne consigne doit respecter le thème de la séquence didactique, être en adéquation avec le niveau des apprenants, et, une déclaration fort intéressante, être présentée de façon à ce que l'apprenant puisse la reformuler en utilisant son propre vocabulaire. Le point central qui émerge de ces avis est la prise en compte du niveau linguistique des apprenants pour formuler une consigne de production écrite en français langue étrangère. Pour les enseignants formés à l'ITE, une bonne consigne est celle qui est jalonnée d'indications de guidage et d'orientation dans une formulation claire et courte. De ce fait, pour cette catégorie d'enseignants, la forme courte de la consigne doit s'associer aux critères de réussite qu'elle comporte explicitement. Ce paramètre est totalement occulté par la précédente catégorie des interrogés. Enfin, pour les enseignants formés à l'ENS, une bonne consigne est celle qui est courte, claire et précise. Cette réponse est identique à celle recueillie par Zakhartchouk en 1999, notant que cette représentation conduit les enseignants à simplifier le contenu de la consigne ce qui réduit le développement des ressources cognitives des apprenants.

Il en ressort de ces propos, des représentations différentes variant entre la clarté et la concision d'une part, l'emploi d'un vocabulaire simple d'autre part, et la précision des critères de réussite du texte qui sont considérés par les enseignants comme étant les critères de l'évaluation. Cette dernière représentation a été évoquée par Meirieu (1993) qui la considère comme consigne susceptible de diriger l'activité de l'apprenant. Cette question et les réponses obtenues sont fondamentales dans le domaine de la recherche en didactique de la consigne en raison du fait qu'aucun enseignant, quel que soit son profil, n'a abordé les questions clés auxquelles doit répondre une consigne de travail. Ces questions essentielles, explicitant la finalité pratique de toute consigne de travail, sont selon les travaux de De Vecchi et Zakhartchouk : Quel est l'objectif poursuivi ? Quelle est la tâche que doit effectuer l'apprenant ? Dans quelles conditions contextuelles ? Quels sont les critères de réussite de la tâche ? Selon l'hétérogénéité du niveau linguistique de ma classe, quel est le niveau de formulation idoine au développement des compétences

des apprenants ? Il en ressort de cet ensemble de questions l'idée que la consigne est une « *gymnastique mentale* » (Zakhartchouk, 1999 : 24) qui n'a pas été évoquée par les interrogés. Aucun d'eux n'a également mentionné les ressources verbales et dispositif énonciatif récurrents que l'on mobilise lors de la formulation de la consigne pour exprimer des actes de langage, comme « *la présence massive de prédicats actionnels, (...) actions à l'infinifitif, à l'impératif, au futur ou au présent...* » (Adam, 2001 : 12). Nous concluons à une absence de formation dans ce domaine, autrement énoncé, toutes les réponses collectées nous permettent de penser que la consigne, en tant que pratique socio-discursive, n'a pas été un objet de formation inclus dans le parcours académique des enseignants. Ce résultat a déjà été considéré par Mettoudi et Yaïche (1996) notant que la consigne, en tant que geste professionnel, devrait être un objet de formation pour les futurs enseignants.

Question n° 3 : Est-ce que vos apprenants comprennent bien ce qui est demandé par la consigne ?

Pour les enseignants qui répondent par « non », rappelons que la question est complétée par une interrogation subsidiaire : « que faites-vous pour leur faire comprendre ? » En dépit de l'intérêt que portent les enseignants de profil universitaire au niveau linguistique des apprenants, ils sont unanimes en constatant que leurs apprenants ne comprennent pas bien ce qui est demandé par la consigne de travail. Cet état les contraint à maintes reformulations et explications orales de ce qui est demandé par la consigne. Nous remarquons que ces enseignants ne prendraient en considération que la surface linguistique de la consigne c'est-à-dire son énoncé sans interrogation sur l'implicite qui est latent. Ce résultat pourrait s'expliquer par leur précédente réponse évoquant une représentation occultant les critères explicatifs dans une consigne de travail. Leurs réponses nous permettent aussi de noter que ce sont eux, en tant qu'enseignants qui reformulent les consignes afin qu'elles soient compréhensibles aux apprenants.

Or, dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, il est souhaitable que cette activité langagière soit effectuée par les apprenants car « *la reformulation systématique par les élèves de la consigne avant le début de l'exercice peut conduire à sa clarification et faciliter le travail* » Mettoudi et Yaïche, (1996 : 32). Qu'en est-il de ceux qui ont introduit les critères explicatifs dans leurs représentations de la consigne de production écrite ? Les réponses de ces interrogés formés à l'ITE et à l'ENS sont à l'opposé des précédentes. Les apprenants comprennent les consignes qui les guident et leur permettent de produire des écrits qui ne sont jamais hors sujet. Or, ces enseignants semblent ignorer qu'il y a d'autres critères qui déterminent la réussite du texte et qui ne dépendent pas uniquement du thème abordé.

À cette étape de l'analyse des données collectées, nous pouvons avancer l'idée qu'une consigne critériée est plus apte à faciliter la compréhension des attentes de l'enseignant et par conséquent favoriserait une évaluation positive du produit final. Cependant, cette configuration met à mal la forme courte de la consigne tant évoquée au niveau des réponses des enseignants ainsi que la gestion de la charge cognitive. Elle convoque donc la notion de dosage des critères afin de ne pas surcharger l'apprenant et favoriser son autonomisation.

Question n° 4: Quels sont les critères que vous évaluez dans une production écrite ?

Les enseignants interrogés définissent les critères d'évaluation des productions de leurs apprenants comme suit :

- L'adéquation avec le thème abordé. Ce critère est en rapport avec la maîtrise conceptuelle évoquée par Fayol (1996).
- La cohérence des idées dans le texte.
- Le fonctionnement de la langue.

Tous les enseignants, de tous les profils, s'accordent à propos des trois critères cités. Ces facteurs convergent avec ceux du groupe EVA (1991) et se divisent en trois grandes catégories : le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases et enfin le niveau phrastique.

Question n° 5 : Ces critères sont-ils explicités (précisés) pour les apprenants ?

Rappelons que les enseignants répondent par « oui » ou « non ». Cependant, ceux qui confirment leurs réponses sont invités à expliquer la stratégie qu'ils déploient pour expliciter les critères.

Tous les enseignants confirment qu'ils explicitent les critères d'évaluation à leurs apprenants lors de la séance réservée à la préparation à l'écrit. Toutefois, aucun d'eux n'a expliqué la procédure qu'il mobilise pour cela.

Question n° 6 : Aidez-vous vos apprenants à détecter ce qui ne va pas dans leurs textes ?

Tous les enseignants affirment qu'ils cadrent et guident l'activité scripturale de leurs apprenants en orientant leurs ressources attentionnelles vers les paramètres problématiques de leurs écrits. Cependant, nous ignorons s'il s'agit de difficultés de surface linguistique ou de contenu sémantique/encyclopédique, ou des deux

à la fois. De même que pour la précédente question, nous étions intéressés par la connaissance des démarches didactiques manifestées par ces enseignants car l'étape de détection des problèmes est fondamentale pour déclencher le processus de révision du texte et celui de la reconsidération de la consigne écrite de travail. Néanmoins, aucun n'a explicité ses démarches et leurs réponses au questionnaire restent souvent incomplètes. Ces questions sans réponses seront prises en compte dans le cadre d'un entretien semi-directif qui explicitera ces zones d'ombre.

Nous parvenons à présent à l'analyse de la dernière question composant le questionnaire de l'étude. Au travers de cette interrogation, nous tentons d'appréhender les représentations des enseignants des critères fondamentaux de la production écrite.

Question n°7 : Pendant les séances réservées à la production écrite, vous vous intéressez :

- a- Aux procédures (les stratégies utilisées) suivies par l'apprenant pendant l'écriture de son texte ?
- b- A la pertinence des idées ?
- c- Au fonctionnement de la langue ?
- d- Aux processus mis en œuvre pendant l'écriture ?
- e- Autres

Les réponses à cette question, se focalisant sur l'aval de la lecture de la consigne d'écriture, sont unanimes quel que soit le profil de formation (ITE, Université et ENS). La pertinence des idées occupe le premier plan ; par la suite le fonctionnement de la langue. Ce n'est qu'en troisième et quatrième position que sont classés les processus et les procédures. Comme tout didacticien, ces réponses nous interpellent fortement. En effet, la primauté est donnée à l'élaboration des idées, c'est-à-dire aux connaissances conceptuelles, à la réflexion encyclopédique. Cependant, elle est mise en relation avec le produit, la matérialité linguistique issue des séances de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe. Cette donne est en opposition avec les travaux actuels sur l'interface processus/produit notant que « *l'écrit en tant que produit ne se détache pas nécessairement d'une réflexion sur le processus* » (Cislaru, 2013). Elle est aussi aux antipodes de la théorie de Dan Sperber et Deirdre Wilson (1989) selon laquelle « *la pertinence doit être étudiée sur le plan cognitif, et non pas seulement au plan linguistique ou comportemental* » (Dessalles, 2008 : 13). Une hypothèse interprétative aux réponses collectées serait en rapport avec la formation des enseignants. En effet, qu'ils soient issus de l'ITE,

de l'ENS ou de l'université, les contenus des formations s'élaborent principalement autour de la linguistique textuelle, la linguistique phrastique et l'analyse de discours sans un croisement disciplinaire avec les sciences cognitives, les neurosciences et l'anthropologie génétique. L'intérêt minimal octroyé aux processus et procédures nous permet d'envisager qu'il en est de même pour la consigne d'écriture puisque ces deux paramètres englobent le contexte comprenant à son tour les conditions sociales, matérielles et la consigne de travail.

En guise de conclusion

La consigne en tant qu'action de « *mettre en route et de diriger l'intelligence des élèves* » (Joseph Jacotot cité par Maillot, 2007: 3) est une composante fondamentale de la profession enseignante. De ce fait, le dessein de notre étude est d'appréhender à son propos, les représentations d'enseignants de formations différentes (ITE, ENS et université). Les réponses collectées nous permettent de noter, de manière globale, l'effet problématique de la consigne de production écrite, voire même son implication dans les difficultés scripturales que rencontrent les collégiens en raison de leur indigence lexicale. Elle est donc déstabilisante. Le profil de formation ne semble pas avoir un effet nettement déterminant sur les représentations de la consigne de production écrite puisque les apprenants sont, dans toutes les situations, des récepteurs passifs de consignes.

Trois principaux consensus émergent. En premier lieu, tous les enseignants partagent la représentation des critères d'évaluation de la production écrite, lesquels sont l'adéquation avec le thème, la cohérence des idées et le fonctionnement de la langue. Ces critères se focalisent sur la surface textuelle au détriment des opérations cognitives sous jacentes. En second lieu, le recours fréquent et systématique à l'explicitation de ces critères, au guidage et à l'encadrement pour aider les jeunes scripteurs.

Cependant, il serait utile d'interroger les enseignants sur les finalités de ce guidage. Aspirent-ils à former, à plus long terme, des scripteurs autonomes ou se limitent-ils à leur faire réussir la tâche scripturale *in vivo*. Ce questionnement est légitime puisque l'intérêt pour la didactique de la consigne s'inscrit dans une conception de l'apprenant acteur de son apprentissage ; une approche constructiviste de l'apprendre à apprendre et donc une autonomisation où l'apprenant est au centre du processus d'enseignement/apprentissage pour s'approprier progressivement les démarches idoines à la compréhension de la consigne et la réalisation de la tâche attendue.

Le troisième consensus est la séparation du produit, le texte écrit, des processus mentaux qui y sont en amont. Nous avons formulé l'hypothèse que l'absence

d'interdisciplinarité et la centration de la formation sur la dimension linguistique expliquerait ce résultat. Il serait donc opportun de créer une synergie entre les différentes disciplines concourant à la formation des enseignants. Ce consensus fait écho à des représentations divergentes de ce que peut être une bonne consigne de travail oscillant entre la forme courte, le lexique simple et la présence de jalons orientant les ressources des apprenants.

Il en ressort de cette étude l'idée que la consigne n'est pas un objet d'étude et de formation des enseignants. Pourtant, au regard des multiples thèmes, objectifs et compétences à installer tout au long du cycle moyen (informer sur son environnement ; expliquer le processus de fonctionnement d'un appareil ; prescrire des indications pour éviter un danger/une maladie ; rédiger un fait divers ; argumenter pour défendre un point de vue, ...), il apparaît indéniable que différents types de consignes doivent être proposés aux apprenants en fonction des finalités suscitées.

Ainsi, il serait intéressant d'utiliser d'une typologie variée : consigne ouverte à faible guidage et consigne fermée à fort guidage; ou encore consigne simple à tâche unique et directe et consigne complexe comportant plusieurs tâches subsidiaires ou secondaires avant d'aboutir à la tâche principale (Khennous, 2012 ; De Vecchi, 2000). Cette variabilité des formes et des contenus répondrait à la multiplicité des objectifs et finalités suscitées en développant graduellement les ressources et compétences des apprenants.

Il serait également intéressant d'impliquer l'apprenant en l'invitant à élaborer des consignes. Cette formulation lui apprendra à cerner l'enjeu des savoirs sollicités, à conceptualiser les données selon les attentes de la situation, à développer son vocabulaire, à mettre les indices en fonction de la réponse souhaitée et à devenir acteur de l'action didactique.

D'un point de vue didactique, puisque « *le couple enseignement/apprentissage réclame un traitement en amont et en aval de la pratique* » (Auriac-Peyronnet, 2003 : 45), la recherche dans le domaine de la didactique de la consigne est importante car elle représente un contrat didactique ayant un rôle cognitif très important aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant avant et après le produit écrit. Pour le premier, il apprend la hiérarchisation des tâches et des étapes de travail à accomplir; il affine aussi ses ressources attentionnelles en développant des stratégies de sélection des mots clés de la consigne, d'identification du but escompté et d'analyse de l'implicite que peut comporter la consigne de production écrite. Pour le second pôle, à savoir l'enseignant, le domaine de la didactique de la consigne de la production écrite lui permet de varier les formulations des consignes et le niveau de guidage, oscillant entre forte et faible présence d'explications et

de détails en fonction des modes de fonctionnement cognitif des apprenants. Il lui offre également la possibilité d'identifier les difficultés de compréhension des consignes pour mettre à jour ses démarches d'enseignement par l'association du produit et des actions.

En outre, il est envisageable de faire travailler les apprenants sur l'encodage des consignes. Ce paramètre est important car ils exerceront diverses formulations, diverses propositions lexicales, diverses possibilités ; la reformulation est utile car elle permet de réajuster le contenu informationnelle de la consigne en employant des verbes d'actions, en explicitant des paramètres et en occultant d'autres puisque la consigne « *s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites* » (Zakhartchouk, 1999 : 18). Lorsque la consigne est donnée par l'enseignant, il serait utile de reformuler son contenu par les apprenants. Cette reformulation concernerait non seulement le vocabulaire employé mais également la structuration de la consigne par l'emploi d'indicateurs chronologiques et/ou logiques.

En final, en accord avec Cicurel (2002 : 153) pour qui « *la consigne sous forme d'un dire de faire constitue un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation par les partenaires apprenants* », l'intérêt pour la didactique de la consigne en production écrite est d'une acuité indubitable en raison de son rôle en tant que passerelle entre l'apprenant et l'enseignant. C'est une position similaire que partage (Mosconi, 2014 : 1) pour qui la consigne, en tant qu'« *activité à forte intensité de connaissances* » constitue un lieu d'articulation des représentations et attentes des interactants. Dans ce domaine, la réflexion est à ses balbutiements puisque « *la bonne consigne n'existe pas* » (Zakhartchouk, 1999 : 34). Il est de ce fait utile de connaître ses usages en classe afin d'orienter l'attention des formateurs vers les méandres du discours prescriptif/injonctif et les interactions entre processus mentaux et la visée pragmatique qui en découle, à savoir l'exécution de l'action.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 2001. « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? » *Langages*, 141, 10-27.
- Auriac-Peyronnet, E. 2003. L'approche dispositif-processus-produit. In : *Je parle, tu parles, nous apprenons*. De Boeck Supérieur, p. 45-50.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *AILE* 16, p.145-164.
- Cislaru, G. *ANR-Ecritures. Projet de recherche*. Consulté le 10 janvier 2016.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003 *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

- Dessalles, J.-L. 2008. *La pertinence et ses origines cognitives*. Hermes.
- De vecchi. G. 2000. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.
- De vecchi. G. 1992. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette éducation.
- Dolz, J., Schneuwly, b., thevenaz-Christen, T., wirthner, M. 2001. Les tâches et leurs entours en classe de français. Conférence introductive. In : *Les tâches et leurs entours en classe de français*. CD-Rom des actes du 8^e colloque international de la DFLM, Neuchâtel : DFLM/IRDP.
- Groupe EVA. 1991. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : INRP/Hachette Éducation.
- Fayol, M. 1996. *A propos de la compréhension. Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Observatoire national de la lecture. Paris.
- Frauenfelder, U. Porquier, R. 1980. « Le problème des taches dans l'étude de la langue de l'apprenant ». *Langages* 57, p. 61-71.
- Garcia-Debanc, C. 2001. « Les textes de consignes ». *Pratiques* 111-112. Metz : CRESEF.
- Gregori, I. 2005. *Comment améliorer la compréhension des consignes ?* Mémoire professionnel. IUFM de Bourgogne.
- Khennous, Z. 2012. *Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration à la passation ?* Mémoire de recherche Master. Université Montpellier II.
- Maillot, C. *La consigne : clef de la communication élève/enseignant*. Mémoire. IUFM de Bourgogne.
- Meirieu, Ph. 1993. *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF éditeur.
- Mettoudi, C., Yaïche, A. 1996. *Travailler avec méthode, l'aide méthodologique*. Paris : Hachette
- Mosconi, E. 2014. *L'apport d'une approche multidimensionnelle de gestion des connaissances à la performance décisionnelle des organisations*. Thèse de doctorat. Université de Laval. Québec, Canada.
- Royal, f., Rieunier, A. 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Riviere, V. 2006. *L'activité de prescription en contexte didactique : Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat, université Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- Robert, P., Rey, A., Rey-Debove, J. 2000. *Le Nouveau Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Éd. mise à jour. Paris : Dictionnaire Robert.
- Simard, C. 2002. Les tâches et leurs entours en classe de français. Grand témoignage. In : *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Neuchâtel.
- Sperber, D., Wilson, D. 1989. *La pertinence : communication et cognition*, Paris : Minuit.
- Yaiche. A et C. Mettoudi. 2003. *Travailler avec méthode, l'aide méthodologique*. Paris : Hachette Education.
- Zakhartchouk, J.-M. 2000. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères* n°22, p. 61-81.
- Zakhartchouk, J.-M. 1999. « Comprendre les énoncés et les consignes ». *Cahiers pédagogiques*, p. 43-45.
- Zakhartchouk, J.-M. 1990. *Lire des énoncés et des consignes*. CRDP de Picardie.

Annexe 1

Questionnaire

Objectif : Identifier des causes susceptibles d'expliquer la déficience scripturale des collégiens

- 1- Etablissement ... *L'Alger* ... *Yacine* ... lieu ... *Sok* ... *Benkerrouj* ...
- 2- Age *45 ans*
- 3- Genre : féminin masculin
- 4- Enseignant chargé (e) de : 1^{ère} AM 2^{ème} AM 3^{ème} AM 4^{ème} AM

Ancienneté dans l'enseignement : *16* ans

2)- Question : comment expliquez-vous la déficience scripturale des collégiens?

- les programmes officiels ne sont pas compatibles avec le niveau des apprenants.
- le niveau linguistique des apprenants est faible.
- la raison est la négligence et l'inattention des apprenants
- vous n'expliquez pas suffisamment vos attentes, les critères de réussite et les critères d'évaluation à vos apprenants

Autres

.....
.....
.....

Annexe 2

Consigne de travail extraite du manuel de français de première année moyenne page 59.

Sujet : Présente (dans un énoncé de quarante mots) un animal de ton choix dans son milieu naturel.

Critères de réussite :

- Donne un titre à ton texte.
- Définis l'animal que tu as choisi.
- Utilise la reformulation.
- Utilise l'expression de la cause avec « parce que » et « car »
- Emploie le présent de l'indicatif et le passé composé.
- Fais attention à l'accord du participe passé employé avec être.

N'oublie pas de respecter la ponctuation et de faire attention à la majuscule pour commencer une phrase ou pour écrire un nom propre.

Annexe 3

Consigne de production écrite extraite du manuel de troisième année moyenne, pages 71-72:
 Une adolescente britannique est morte. Cause du décès : du déodorant. Ecris un article d'une dizaine de lignes pour informer les camarades de ton école sur ce fait insolite :

- tu présenteras le fait en indiquant qui est décédé, où et quand a eu lieu le drame ;
- tu relateras comment se sont déroulés les faits ;
- tu indiqueras la conséquence tragique dont a été victime l'adolescente.

Critères de réussite :

- Tu annonceras l'évènement au passé composé.
- Tu emploieras l'imparfait pour relater le déroulement des faits.
- Tu utiliseras les substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter les répétitions.

Boîte à outils

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Comment ?	Conséquence
Une adolescente anglaise de 16 ans.	- morte d'un arrêt cardiaque	- en Grande Bretagne. - à quelques kilomètres de la capitale (Londres).	- le 29 juillet 1998. - dans son sommeil - découverte sans vie le lendemain matin.	- s'arroser le corps de déodorant pendant plusieurs jours - quantité importante de propane et de butane infiltrée dans le sang	- fin tragique et étrange pour la jeune Britannique - présence de ses amies à l'enterrement.

Titre (gros caractères en gras)
 Texte présenté en deux colonnes
 Partie 1 : présentation du fait (qui, où, quand...)
 Partie 2 : le déroulement (causes, faits)
 Partie 3 : conséquences (décès, enterrement, tristesse)
 Nom du journal et date (bas du texte à droite)

Annexe 4

Consigne rédigée par un enseignant dans un devoir surveillé présenté pour des apprenants de troisième année de l'école moyenne :

II) PRODUCTION ÉCRITE : (7pts)

Tu as été marqué par un souvenir qui est resté gravé dans ta mémoire. A ton tour raconte un souvenir d'enfance en commençant ainsi : Je me souviens de ce jour-là. C'était le plus beau jour de ma vie