

UNE ETUDE DE CAS QUALITATIVE SUR
L'UTILISATION DES CONSIGNES SCOLAIRES
DANS UNE CLASSE DE FLE

Yüksek Lisans Tezi

Meltem ERCANLAR

Eskişehir, 2016

UNE ETUDE DE CAS QUALITATIVE SUR L'UTILISATION DES CONSIGNES
SCOLAIRES DANS UNE CLASSE DE FLE

Meltem ERCANLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fransızca Öğretmenliği Programı
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Yard. Doç. Dr. Cihan AYDOĞU

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs, 2016

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1503E147 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Meltem ERCANLAR'ın "Une Etude de Cas Qualitative sur l'Utilisation des Consignes Scolaires dans une Classe de FLE" başlıklı tezi 18.05.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. Cihan AYDOĞU	
Üye	: Prof.Dr.Gülsün EBY	
Üye	: Prof.Dr. Medine SİVRİ	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Canan AYDINBEK	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Zühre YILMAZ GÜNGÖR	

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

RESUME

UNE ETUDE DE CAS QUALITATIVE SUR L'UTILISATION DES CONSIGNES SCOLAIRES DANS UNE CLASSE DE FLE

Meltem ERCANLAR

Département de l'Education des Langues Etrangères de l'Université Anadolu
Institut des Sciences de l'Education, Mai, 2016

Directrice : Maître de conférences adjoint Cihan AYDOĞU

Les consignes qui existent dans tous les domaines de la vie ont une place importante dans le domaine de l'éducation. Dans les interactions en classe, ainsi que pendant l'évaluation, la consigne est un outil fondamental qui dirige l'acte pédagogique. Nous avons pour objectif de déterminer le rôle et la place de la consigne dans la classe de FLE et d'étudier de plus près les pratiques pédagogiques des apprenants et des enseignants. Afin d'arriver à cet objectif, nous avons mené une étude de cas qualitative qui nous a permis de mieux comprendre les perceptions et les tendances des participants. Nous avons collecté les données en se basant sur la méthode qualitative. Neuf apprenants et un enseignant de la classe préparatoire de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu constituent les participants de notre recherche. Nous avons recueilli des données à l'aide des techniques d'observation semi-participante, d'entretien semi-structuré et d'analyse documentaire. Premièrement, nous avons réalisé une observation semi-participante pendant 10 semaines et en même temps nous avons collecté des documents écrits utilisés en classe. À la suite des observations, nous avons réalisé des entretiens avec sept étudiants et l'un des enseignants de la classe d'observation. Tout après la collecte des données, les analyses ont été faites simultanément par la chercheuse et les deux autres spécialistes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE. À partir de l'analyse des données, on a identifié 4 thèmes principaux et 9 sous-thèmes. Les thèmes principaux qui se dégagent de ce corpus sont (1) La Transmission de la Consigne par l'Enseignant, (2) La Lecture de la Consigne par l'Apprenant, (3) Les Problèmes de Compréhension, (4) Le Niveau de Conscience et l'Attitude des Apprenants envers la Consigne.

Mots clés : Autonomie, Consigne, Etude de Cas, Français Langue Etrangère. Instruction.

ÖZET

FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFINDA EĞİTSEL YÖNERGELERİN KULLANILMASI ÜZERİNE NİTEL BİR DURUM ÇALIŞMASI

Meltem ERCANLAR

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, 2016

Danışman: Yard. Doç. Dr. Cihan AYDOĞU

Hayatımızın her alanında var olan yönergeler, eğitim hayatında da önemli bir yere sahiptir. Gerek sınıf içi etkileşimde, gerekse değerlendirme sürecinde, yönerge öğrenme durumunu yönlendiren önemli bir araçtır. Bu çalışma aracılığıyla ulaşmak istenilen amaç yönergelerin yabancı dil Fransızca sınıflarındaki yeri ve rolünü belirlemek, ayrıca öğretmen ve öğrencilerin bu konudaki sınıf uygulamalarını yakından incelemektir. Bu amaca ulaşmak için katılımcıların algı ve yönelimlerini daha iyi anlamamıza olanak veren nitel bir durum çalışması yürütülmüştür. Araştırma verileri nitel yöntem kullanılarak toplanmıştır. Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan dokuz öğrenci ve bir okutman bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Veriler yarı katılımlı gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman inceleme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Öncelikle 10 hafta boyunca yarı katılımlı gözlem yapılmış, aynı zamanda sınıfta kullanılan yazılı dokümanlar incelenmiştir. Gözlemin hemen ardından, gözlem sınıfından yedi öğrenci ve bir okutmanla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasının ardından, araştırmacı ve Fransızca yabancı dil eğitimi alanından iki uzman tarafından veriler analiz edilmiş, kod ve temalara ayrılmıştır. Veri analizi sonucunda, dört ana tema ve dokuz alt tema ortaya çıkmıştır. Verilerden elde edilen ana temalar şu şekildedir: (1) Yönergenin Öğretmen Tarafından Aktarılması, (2) Yönergenin Öğrenci Tarafından Okunması, (3) Yönerge Anlama Sorunları, (4) Öğrencilerin Yönerge karşısındaki Farkındalık Düzeyleri ve Tutumları.

Anahtar kelimeler: Otonomi, Yönerge, Durum Çalışması, Fransızca Yabancı Dil, Talimat.

ABSTRACT

A QUALITATIVE CASE STUDY ON THE USE OF INSTRUCTIONS IN THE CLASS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Meltem ERCANLAR

Department of Foreign Language Education

Anadolu University Education Sciences Institute, May, 2016

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Cihan AYDOĞU

The instructions that exist in all areas of life have an important place in the field of education. Instruction is a fundamental tool that guide learning process both in classroom interactions and in the course of evaluation. The aim of the current study is to determine the role and the place of the instruction in French language class, and also to study more closely the teaching practices of learners and teachers. Therefore, this qualitative case study was conducted in order to better understand the perceptions and the tendency of the participants. Nine students and one teacher from the preparatory class of the School of Foreign Languages of Anadolu University took part in this study. The data were collected by means of semi participant observation, semi-structured interviews and document analysis techniques, all of which are the qualitative data collection methods. Firstly, a semi-participant observation lasting for 10 weeks was conducted and at the same time, written materials used in the class were gathered. Immediately after the observations were made, the interviews were conducted with seven students and one teacher who were already observed in their classrooms. After all the data were collected, they were analyzed by the researcher and two experts in the field of teaching/learning of French language. For the analysis, the codes and the themes were identified in the data. Four key themes and nine subthemes were revealed after the data analysis. The key themes emerging from this data are; (1) The transmission of the instruction by the teacher, (2) The reading of the instruction by the learner (3) The problems of understanding the instruction, (4) Learner's awareness level of using instructions and their attitudes towards them.

Key words: Autonomy, Instruction, Case Study, French as Foreign Language, Directive.

REMERCIEMENT

La présente recherche n'aurait pas pu voir le jour sans les aides et les collaborations de certaines personnes que je voudrais tenir à remercier.

Mes plus sincères remerciements vont d'abord à Yard. Doç. Dr. Cihan AYDOĞU, qui a bien voulu diriger ce mémoire, pour son aide précieux et son intérêt personnel envers mon travail. Elle a été toujours disponible pour m'écouter et me conseiller pendant chaque étape de ce travail.

Je voudrais remercier aussi Prof. Dr. Gülsün EBY de m'avoir accordé son temps précieux qui m'a aidé surtout pour la méthodologie de la recherche.

Je tiens à remercier Prof. Dr. Abdüllatif ACARLIOĞLU qui a relu mon travail avec toute son attention et tous mes professeurs de licence et de master du département du FLE de l'Université Anadolu pour tout ce qu'ils m'ont enseigné.

Je remercie également mon amie Aylin SEVİMEL pour son aide généreuse.

J'exprime aussi ma gratitude aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Je remercie également les participants de cette recherche pour leurs collaborations fructueuses pour la réalisation de ce travail.

Un dernier vif remerciement va à mon amie et ma collègue Esra Başak AYDINALP qui a toujours encouragé ma motivation et qui m'a aidé et m'a conseillé à chaque étape de la recherche, pour ses aides précieux et pour son soutien indéfectible.

À vous tous, bonne lecture!

18.05.2016

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ
(LA DECLARATION DE CONFORMITE AUX RÈGLES ET AUX PRINCIPES
ETHIQUES)

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Meltem ERCANLAR

TABLE DE MATIERES

LA PAGE DE TITRE.....	i
APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT	ii
RESUME	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
REMERCIEMENT	vi
LA DECLARATION DE CONFORMITE AUX RÈGLES ET AUX PRINCIPES ETHIQUES.....	vii
TABLE DE MATIERES	viii
INDEX DES TABLEAUX.....	xi
CONVENTION DE TRANSCRIPTION.....	xii
1. INTRODUCTION	1
1.1. La Définition de la Consigne	5
1.1.1. Les caractéristiques des « textes qui incitent à l'action »	9
1.2. La Typologie des Consignes	11
1.3. Comment Lire les Consignes ?.....	13
1.3.1. Le processus cognitif	13
1.3.2. Les stratégies mises en place lors du traitement de la consigne	18
1.4. La Place de la Consigne dans une Classe de Langue Etrangère.....	23
1.4.1. L'autonomie de l'apprenant.....	24
1.4.2. La tâche et la consigne	27
1.4.3. L'évaluation et la consigne	28
1.5. La Difficulté de la Consigne	31
1.5.1. Les problèmes liés à l'enseignant	33
1.5.2. Les problèmes liés à l'apprenant.....	34
1.5.3. Les problèmes liés à la consigne elle-même.....	38
1.6. Des Consignes pour Utiliser les Consignes	38
1.7. Les Recherches Effectuées dans le Domaine	42

1.8. L'Objectif du Travail.....	46
1.9. L'Importance du Travail.....	46
1.10. La Délimitation du Travail.....	47
1.11. Les Définitions	47
2. METHODOLOGIE	49
2.1. La Méthode de la Recherche	49
2.2. Les Participants.....	51
2.3. Les Outils de Collecte de Données	54
2.4. Le Déroulement de la Recherche	56
2.4.1. L'observation semi-participante	56
2.4.2. L'interview semi-structuré	57
2.4.3. L'analyse documentaire	58
2.5. L'Analyse et l'Interprétation des Données	59
2.6. La Véracité de la Recherche	60
2.7. Le Rôle de la Chercheuse	61
2.8. Les Limites et les Points Forts de la Recherche	62
3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	64
3.1. La Transmission de la consigne par l'enseignant	65
3.1.1. Intervenir.....	65
3.1.2. Laisser-faire	73
3.2. La Lecture de la Consigne.....	75
3.2.1. Les processus cognitifs	76
3.2.2. Les Stratégies mises en place lors du traitement de la consigne	78
3.3. Les Problèmes de Compréhension.....	84
3.3.1. Les problèmes liés à l'enseignant	84
3.3.2. Les problèmes liés à l'apprenant.....	87
3.3.3. Les problèmes liés à la consigne elle-même.....	93
3.4. Le Niveau de Conscience et l'Attitude des Apprenants Envers la Consigne	96
3.4.1. L'Attitude envers la consigne	96
3.4.2. La Connaissance de lecture	97
4. CONCLUSION ET PROPOSITION	100

4.1. Conclusions	100
4.1.1. Les conclusions sur la transmission de la consigne par l'enseignant	101
4.1.2. Les conclusions sur la lecture de la consigne	102
4.1.3. Les conclusions sur le problème de compréhension	103
4.1.4. Les conclusions sur le niveau de conscience et l'attitude des apprenants envers la consigne	105
4.2. Propositions	106
4.2.1. Les propositions pédagogiques.....	106
4.2.2. Les propositions pour les futures recherches.....	107
BIBLIOGRAPHIE.....	110
ANNEXES	117
ÖZGEÇMİŞ	127

INDEX DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 1.1. <i>La typologie de Yaiche et Mettoudi</i>	13
Tableau 2.1. <i>Les types d'étude de cas</i>	50
Tableau 2.2. <i>La liste des participants</i>	53
Tableau 2.3. <i>Les questions de recherche et les outils de collecte de données</i>	55
Tableau 2.4. <i>Le calendrier d'observation</i>	56
Tableau 2.5. <i>Les informations sur la durée des interviews</i>	57
Tableau 2.6. <i>Le plan d'analyse des données</i>	59
Tableau 2.7. <i>La préparation des données à l'analyse</i>	60
Tableau 3.1. <i>La liste des objectifs et des thèmes</i>	64

CONVENTION DE TRANSCRIPTION

Xxx	: segment incompréhensible
(arial narrow)	: segment traduit (du turc ou du français)
A ?	: apprenant non reconnu
As	: plusieurs apprenants parlent
E	: enseignant
#..#	: Compréhension incertaine du segment
[..]	: Les explications de la chercheuse

1. INTRODUCTION

Dans la vie quotidienne, les textes qui prescrivent de nos actions comme les recettes, les modes d'emploi, les instructions techniques, les posologies de médicaments, les règles de jeu et d'autres sont nombreux et divers. Presque dans tous les domaines de la vie, nous sommes confrontés à ce type de textes d'une manière ou d'une autre. Il ne se passe pas une journée sans qu'on lise ou qu'on entende une consigne ou un directif. Jean-Michel Adam (2001a, p. 8) définit ces types de textes comme des « textes d'incitation à l'action ». Selon lui, ces textes « prétendent tous diriger nos actions en nous disant quoi faire et comment le faire, en nous assurant de ce qui adviendra si nous suivons ou ne suivons pas les consignes et recommandations ». Les consignes peuvent également être considérées comme un exemple de ces types de texte qui incitent à l'action.

Nous sommes entourés de consignes dès notre petite enfance. L'enfant doit faire face aux demandes ou aux instructions des autres dès la période de la socialisation précoce. Continuellement, on lui demande de suivre les instructions et d'obéir aux règles de la société. Dès le début de l'école, il est confronté non seulement aux consignes orales mais aussi aux consignes écrites. Lire et comprendre les consignes écrites est une nouvelle compétence à acquérir pour lui. Comme les textes formulés en tant que consigne sont axés sur l'action, ils se diffèrent des autres. Ils assurent de résoudre les problèmes d'écrits. Résoudre des problèmes, n'est pas une compétence spécifique au domaine de mathématique car il nous sert tout au long de notre vie quotidienne. Comme l'indique Giordan et Saltet (2013, p. 41), « rédiger une dissertation, écrire un rapport sur un accident peuvent être également d'autres problèmes à résoudre » et il s'agit encore d'un problème « lorsqu'on constate qu'une situation est non satisfaisante, qu'il existe un décalage entre la réalité et ce qui est attendu ».

Dans le domaine de l'enseignement/ l'apprentissage, les consignes occupent une place primordiale aussi. Car, on y recourt constamment, de la première étape jusqu'à la dernière, dans toutes les disciplines. Soit dans les activités en classe, ainsi que pendant l'évaluation, la consigne est un outil inévitable pour guider les apprenants. Comme l'indique Zakhartchouk (2000, p. 78), « la question des consignes est bien « une pierre de touche de l'enseignement ». Les consignes se trouvent de facto dans toutes les

activités pédagogiques : les examens, les exercices en classe et à faire à la maison, les manuels scolaires, etc. Par ailleurs, l'interaction entre l'enseignant et les apprenants en classe se fondent sur des consignes orales et écrites dont la forme varie de l'interrogatif à l'exécutoire. Comme le souligne Laforge (2001, p.155) ;

La compréhension de ces consignes est déterminante pour un bon déroulement de la formation dans tous ses aspects : relations avec l'institution, organisation et conduite de son parcours individuel, acquisition des connaissances, auto-évaluation des acquis et enfin réussite aux épreuves d'évaluation certificative. On est en droit de penser que certains échecs aux examens, attribués le plus souvent à la mauvaise gestion du temps de travail, à l'insuffisance des acquis, au manque d'entraînement, sont dus également à des difficultés de traitement des consignes.

Il est clair que la consigne est un facteur décisif dans la vie scolaire de l'apprenant et le point de départ de tout son apprentissage, c'est la raison pour laquelle, elle est étroitement liée à la réussite scolaire ou à l'échec de celui-ci. Comme proclame Astolfi (2010, pp. 19-21) ;

Les élèves consacrent une part importante du temps scolaire à s'efforcer de décoder ce que l'enseignant attend d'eux ... Ils essayent de comprendre, à chaque instant, des souhaits du maître : Pourquoi nous demande-t-il cela ? Que cache cette question ? Qu'attend-il que nous répondions ? Y a-t-il un piège à éviter ? Veut-il que nous reprenions un élément déjà formulé ou nous faut-il produire du neuf ?

En effet, l'apprenant est toujours à la recherche de découvrir le but des demandes de l'enseignant et le sens des tâches. Cette recherche sans fin peut parfois poser des problèmes du côté de l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. Selon Zakhartchouk (1996, p.9) « sous ce problème méthodologique trop simple aux yeux de beaucoup de collègues (ou réservé aux élèves en difficultés) se cache toute la question du sens du travail scolaire et celle du contrat didactique ou pédagogique qui lie l'émetteur et le récepteur de la consigne ». Cette tâche difficile exige de mettre en œuvre une politique et une stratégie afin d'éliminer les conflits entre les deux sujets concernés. Car, la communication entre ceux-ci est indispensable afin d'une formation efficace.

Comprendre une consigne ou un énoncé dans la langue maternelle peut poser quelques problèmes, une tâche pareille dans une langue étrangère peut devenir un obstacle incontournable. Effectivement, les expériences et les recherches (Bourgeois, 2006; Demarty-Warzée, 1992; Gorine, 2010; Vecchi, 2010; Yaiche et Mettoudi, 2003;

Zakhartchouk, 2000) démontrent que les apprenants ont des difficultés à comprendre et à lire les consignes. Afin de comprendre et exécuter une consigne dans une langue étrangère, il faut non seulement mettre en œuvre la compétence de lire et de comprendre dans une langue étrangère mais aussi la compétence de lire un texte d'action. Donc, c'est un processus complexe qui mérite l'intérêt et l'attention malgré son apparente simplicité. Devenir capable de repérer, comprendre et appliquer des consignes est un travail de longue haleine à mener tout au long de la scolarité, et constitue une clef déterminante pour la réussite scolaire (Caumet, 2001, p. 6).

Bien que l'étudiant soit souvent confronté à des consignes dans sa vie scolaire et à la fois dans sa vie courante, un enseignement formel pour le traitement et la compréhension des consignes est rarement accepté comme un champ de travail. Quand on prend en considération son rôle déterminant pour la réussite scolaire, l'importance de lire et de comprendre les consignes d'une manière efficace fait clairement son apparition. Afin de développer cette capacité chez les apprenants, il faut de prime abord, observer, définir et mettre en évidence comment les consignes sont utilisées dans la classe de langue et quelles sont les attitudes des apprenants à l'égard de celles-ci.

Une autre raison qui explique l'importance de la consigne, c'est l'autonomie qui est en plein essor dans les approches actuelles. De nos jours, surtout avec les approches contemporaines de l'enseignement/l'apprentissage, il est accepté que l'enseignant n'est plus une figure qui donne des informations directes mais un guide qui oriente les apprenants et leur permet d'être autonomes. Avec l'approche communicative, l'apprenant est désormais conçu comme responsable de son propre apprentissage et en plus, le rôle de l'enseignant est accepté moins directif et autoritaire (Germain, 1993, p. 206). Un des moyens d'assurer cette autonomie, c'est d'aider les apprenants à comprendre correctement les comportements et les tâches qu'ils doivent effectuer indépendamment.

Quant à l'approche actionnelle, l'apprenant doit devenir un citoyen actif et solidaire ainsi qu'un individu critique et autonome. On demande désormais à l'apprenant d'être un utilisateur de la langue dans la vie réelle en exécutant des tâches réelles comme lire un mode d'emploi ou résoudre un conflit. Avec cette approche qui est centrée sur l'*action* et l'acte d'*agir*, on demande à l'apprenant « de faire précisément comme s'il était un usager » de la langue (Puren, 2008 cité par Alrabadi, 2012, p. 3). Donc, cette nouvelle fonction de langue exige d'être capable de mettre en œuvre divers

tâches, textes et compétences dans différents domaines ; public, professionnel, scolaire et personnel. Suivre des instructions et des consignes est aussi accepté comme l'une des activités langagières afin de réaliser ces tâches communicatives. L'utilisateur « en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits » et divers dans la classe et aussi dans la vie réelle (CECR, 2001, p. 57). Dans ce contexte, pouvoir lire et comprendre les textes de consignes dans une langue étrangère de manière autonome est un privilège pour un apprentissage contemporain.

Dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECR]* (CECR, 2001, p. 112), un outil fondamental pour l'enseignement/apprentissage des langues, les consignes et les explications du manuel, des tests et des examens sont considérées comme des types de textes particuliers. Ceux-ci sont « conçus spécifiquement comme matériel pour l'enseignement de la langue » et méritent d'être examinés de plus près. Bien que l'importance des consignes ait été soulignée dans le CECR, nous avons constaté que les questions lancées concernant les consignes restaient sans réponse. Donc, nous nous sommes inspirés du questionnement élaboré par les rédacteurs du CECR: les textes de types consignes, « *sont-ils faciles à comprendre et agréables à manier ? Quelle attention a été accordée à leur contenu, leur formulation et leur présentation pour s'assurer qu'ils le sont ?* »

Tout en se basant sur ces interrogations, nous tenterons de définir en profondeur le rôle que la consigne joue et la place qu'elle occupe dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, dans tous les aspects, et de déterminer les habitudes de l'enseignant et des étudiants concernant l'utilisation des consignes et les difficultés que rencontrent les apprenants de langue étrangère en les exécutant et leurs attitudes à l'égard de ces énoncés.

Ce travail s'organise en quatre parties. La première partie nous permet de définir et situer l'objet de recherche dans un cadre théorique. Nous présenterons tout d'abord le concept de consigne, après la typologie des consignes, le processus mental et les stratégies qu'on utilise lors de son traitement, son utilisation dans la classe de langue étrangère, les difficultés de compréhension et nous aborderons les recommandations utiles pour un bon traitement. La deuxième partie comprend le cadrage méthodologique. Nous précisons la démarche suivie, les phases et les outils de recueil de données et les participants. Dans la troisième partie, nous présenterons l'analyse et l'interprétation des données. Nous détaillerons les résultats obtenus et leurs interprétations sous chaque

thème déjà identifiés. Enfin dans la dernière partie, nous finirons par présenter les conclusions obtenues et les suggestions à la fois pour les futures recherches, pour les formateurs et les apprenants.

« Attention ! », « Répondez aux questions. », « Choisissez le verbe qui convient », « Lisez attentivement le texte », etc. Les manuels et les copies sont couverts de ces énoncés et ces consignes, et elles sont partout dès l'école primaire. Alors, il nous paraît essentiel de connaître et savoir ce discours écrit si important et omniprésent. À ce stade, il nous paraît primordial de commencer à poser la question suivante : Qu'est-ce qu'exactly la consigne ? Comment peut-on la définir ?

1.1. La Définition de la Consigne

Dans le dictionnaire Larousse (1986), dans un sens général, la consigne est définie comme « les instructions formelles données à quelqu'un qui est chargé de leur exécution ».

Il y a une confusion terminologique pour désigner la notion de « consigne » qui oriente le lecteur à agir : textes procéduraux (Heurley, 2001a, 2001b ; Veyrac, 2001), consignes scolaires (Zakhartchouk, 1990), textes prescriptifs (Grandaty, 2001), activité de prescription (Dominguez, 2013 ; Rivière, 2008), textes injonctifs ou texte d'incitation à l'action (Adam, 2001a ; 2001b) ou « instructionnels ». La consigne n'est pas un objet de préoccupation limité au champ didactique, elle a un caractère transversal et pluridisciplinaire. Alors que les psychologues et les psycholinguistes utilisent davantage le terme « procédure ou prescription » ; les linguistes utilisent plutôt le terme « injonction » et les didacticiens comme Jean Michel Zakhartchouk (1990) préfèrent « consigne scolaire » ou « instruction ». Nous utiliserons dans ce travail le terme « consigne » pour désigner ce type d'énoncé, cette famille de textes. De quel terme qu'on les dénomme, ils ont tous la fonction similaire : ils exigent quelques procédures afin d'exécuter une (des) tâche(s). Selon Veyrac (2001, p. 78) « les consignes sont des objets de communication perçus par un individu, dans un contexte particulier, comme conçus par un prescripteur dans l'intention de faire réussir une tâche de façon optimale ».

Dans le sens le plus général, la consigne est un ordre, une directive ou un petit texte injonctif ayant pour but de faire faire quelque chose à quelqu'un de manières très différentes. Selon Ganier et Heurley (2003, p.114-115), les consignes sont des

documents techniques dont la fonction principale est de communiquer des connaissances sur des procédures. Donc, on peut nommer ces documents comme des documents procéduraux qui ont une fonction avant tout pragmatique. Selon eux, « ils visent à amener une personne inexpérimentée à accomplir des actions en vue d'utiliser un équipement, de résoudre un problème, d'acquérir un savoir-faire, etc. ». En ce sens, ils constituent des actes de type directif selon la classification de Searle (2000) et l'acte illocutoire (donner un ordre) selon Austin (1991). On peut rencontrer ce type de textes dans plusieurs domaines et sous différentes formes comme « certains types de formulaires (déclarations de revenus, demandes de prestations sociales), les modes d'emploi et notices accompagnant les produits de consommation (guides d'utilisation, recettes de cuisine, notices de produits pharmaceutiques), les documents légaux (garanties, avertissements), les documents techniques (rapports techniques, manuels informatiques), certaines affiches (consignes de sécurité), les règles de jeu, les énoncés de problèmes, les sujets d'examens, etc. » (Ganier et Heurley, 2003, p.114-115).

Adam (2001b, p. 26) regroupe tous les textes qui disent de faire quelque chose sous le nom de « textes d'incitation à l'action ». Dans ce genre de textes,

il s'agit de faire-faire quelque chose à quelqu'un, de l'y inciter plus ou moins fortement et surtout de lui garantir la vérité des informations fournies...Ils assistent, facilitent et guident la réalisation d'une tâche déproblématisée par la notice et les instructions procédurales, le tout se déroulant dans une temporalité linéaire, simplifiée...Cette « famille » de textes présente la particularité d'être située très précisément à la jonction entre action verbale et action dans le monde (de la cuisine, du voyage, du jeu, de l'atelier ou du laboratoire, etc.).

Dans l'univers scolaire, les consignes paraissent comme généralement les énoncés de problèmes comme l'indique Ganier et Heurley (2003, p.114-115). La définition du terme de consigne pose plusieurs questions et problèmes dans la didactique ; quand on dit la consigne, que faut-il comprendre ; une question, un texte injonctif, une phrase impérative, un énoncé ou une autre chose ? Comment et de quelle manière doit-elle être formulée et quels critères doit-elle porter ?

Rivière (2006 ; 2008) utilise le terme « prescription » pour désigner l'ensemble des activités langagières d'un enseignant qui incitent à l'action et visent une transformation de l'autre. C'est un ensemble qui se déploie « en injonction (dire de faire), en consigne liées à une tâche (dire quoi faire), ou en instructions (dire comment ou pourquoi faire) »

(Rivière, 2008, p. 51). Selon elle, « la prescription se caractérise également par le fait qu'elle se loge à la charnière entre dire et faire » (*idem.* p. 52). Elle provoque le faire de l'apprenant.

Parmi les travaux des didacticiens, on rencontre différentes définitions de la consigne comme on a indiqué en amont. Selon Todd (1997), la consigne est « une série de directives, éventuellement mélangé avec des explications, des questions et ainsi de suite ayant un but d'amener les élèves à faire quelque chose » (cité par Watson Todd, Chaiyasuk and Tantisawetrat, 2008, p. 26). Pour Raynal et Rieunier (1997), la consigne est « un ordre donné pour faire effectuer un travail. Elle s'adresse à un acteur et a pour objectif de donner une prescription » (cité par Loisy et Péllissier, 2012, p. 44).

À son tour, Giasson (2004, p. 225) dit que « le terme de consigne contient aussi les questions. On peut nommer ces types de questions les « pseudo-questions » (selon Pearson et Johnson). C'est-à-dire, même si elles sont formulées avec des mots interrogatifs (qui, quand, où ?), elles demandent aux élèves le même travail mental que les consignes proprement dites. Donc, il prétend que ce type de questions peut être accepté comme consigne aussi. Selon Yaiche et Mettoudi (2003, p. 19), le terme de consigne englobe aussi « une information, un conseil, une consigne et une question ».

Selon la définition de Gorine (2010, p. 22,23), « dans sa définition grammaticale classique, la consigne désigne une injonction qui comprend une tâche et une méthode voire une règle à suivre » et « chaque consigne est généralement caractérisée par trois composantes : une information et un moyen, une action (un verbe) et un produit final à aboutir ».

Cuq et Gruca (2003, p. 53) définissent la consigne comme « un discours visant la réalisation d'une tâche » et ils mettent l'accent sur la fonction implicite de la consigne. Selon eux « comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites (données et stimulus), qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant) afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation ».

Zakharthouk (1990, p.12) ajoute une nouvelle dimension à la consigne en la définissant comme « un texte injonctif, qui demande à l'élève de procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir au résultat souhaité afin de vérifier qu'il a acquis une (des) connaissance(s), qu'il maîtrise un (des) savoir-faire, qu'il est capable de les

transférer dans une situation nouvelle ». Il ajoute le caractère formatif et la fonction de contrôle de la consigne et il la situe comme un objet d'enseignement.

Cicurel (1991, p. 54) attire l'attention sur le rôle d'orientation de la consigne dans sa définition ; « les consignes se présentent fréquemment sous la forme de verbes à l'impératif (cherchez, soulignez, relisez) qui indiquent à l'apprenant lecteur ce qu'il peut faire devant le texte. Elles constituent une sorte de mode d'emploi, de guidage dans le réseau textuel partiellement inconnu dans lequel se trouve l'apprenant ».

Selon la définition du *Dictionnaire de pédagogie* (1996) ;

Pédagogiquement, le terme de consigne a un sens très important. Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation, (en particulier, temps imparti). Les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ.

Comme l'indique la définition ci-dessus, la consigne n'est pas un ordre, une directive simple mais un énoncé qui comprend un bon nombre de critères et une visée pragmatique et formative.

Bien qu'il y ait une grande diversité terminologique, toutes ces définitions sont réunies en un point commun : elles ont toutes une visée pragmatique, elles font agir quelqu'un pour atteindre un résultat souhaité. Cependant, comme on a mentionné en amont, la consigne scolaire étant un type de texte injonctif se diffère des autres en fonction de sa finalité ; elle n'a pas seulement une visée pragmatique mais aussi elle a une fonction de vérification et d'évaluation des acquis des apprenants, donc elle a une valeur formative. Comme l'indique Laforge (2001, p. 152), le but d'une consigne scolaire « devrait être de faire exécuter une tâche dans les meilleures conditions afin de vérifier si l'apprenant a bien compris et intégré ces savoirs et savoir-faire ».

Pendant cette présente recherche, nous allons utiliser le terme *consigne* pour désigner *la consigne scolaire écrite*. Toutes ces définitions nous montrent que la consigne scolaire est un énoncé (dite par l'enseignant ou par le manuel) qui dit aux apprenants d'effectuer une tâche selon tels ou tels critères et selon telles ou telles manières afin de parvenir au but souhaité et en même temps elle a une finalité de vérification et d'évaluation des connaissances et des savoir-faire contrairement aux autres textes injonctifs.

Pourtant, ces textes ayant une visée pragmatique, comme les consignes ont certaines propriétés et aussi quelques caractéristiques différentes des autres textes.

1.1.1. Les caractéristiques des « textes qui incitent à l'action »

Adam (2001b) regroupe tous ces genres de textes qui sont dénommés différemment sous un titre commun : « textes d'incitation à l'action » ou « texte injonctif-instructionnel ». Même s'il affirme qu'ils ont tous quelques petites spécificités propres à eux, on peut les regrouper dans une même famille. Car « ils ont en commun une même visée pragmatique » et un bon nombre de propriétés ;

- Tandis que le récit rapporte des actions, prescription incite directement à l'action,
- Ces types de textes requièrent une transformation ; ils mènent le lecteur d'un état de départ à un nouvel état,
- Ils ont un caractère factuel ; ils visent une finalité pratique et sont destinés à « faciliter et à assister la réalisation d'une tâche »,
- Ils usent un lexique spécifique selon le domaine de spécialité,
- Ils sont caractérisés par la fréquence des prédicats (des verbes) actionnels ; ces actions sont à l'infinitif, à l'impératif, au futur ou au présent.
- D'un point de vue lexical, on rencontre souvent dans ces textes l'utilisation de nominalisation, la fréquence des adverbes temporels comme d'abord, ensuite, enfin, etc. et l'utilisation rare des connecteurs argumentatifs.
- Le sujet de l'énonciation est souvent effacé mais la place du destinataire est libre, on utilise souvent les pronoms personnels de la deuxième personne du pluriel et du singulier pour se destiner au lecteur potentiel. Dans le cas d'oralisation des consignes en classe, le sujet de l'énonciation est l'enseignant.

En outre, les consignes ont d'autres caractéristiques différentes en terme de leurs objectifs, leurs finalités et les critères de compréhension (Ghiglione et Richard, 1994, p. 24 ; Ganier et Heurley, 2003, p.115-117) ;

- *La différence de finalité* : le but principal des textes de consignes est de faire agir, ils ont un visé pragmatique. « Ces textes, en effet, expliquent comment réaliser une action...le sujet a une tâche à réaliser mais il ne connaît pas la procédure et cherche à la

découvrir à l'aide des informations contenues dans une notice ». La finalité principale de ces textes est de guider et d'orienter les lecteurs vers la tâche à accomplir.

- *Existence de critères externes de la compréhension* : une autre caractéristique des textes de consigne est qu'ils prêtent l'occasion de se contrôler ; « la compréhension des textes de consignes d'action est testée par la capacité de mener à bien l'action. Le sujet a des critères externes permettant de vérifier si son interprétation est acceptable et, dans le cas où celle-ci se révèle inadéquate, de la modifier ». Par contre dans les récits, il ne s'agit pas de contrôle externe de la compréhension, l'interprétation ou la mal compréhension du sujet ne peut qu'être remarquée par lui-même, donc la correction externe n'existe pas.

- *Différence du niveau de la finesse de la représentation* : dans les récits, les actions sont décrites en détail et il faut les lire le plus souvent du particulier au général. Pour comprendre le texte et les actions, il n'est pas nécessaire de lire les détails, il suffit de les résumer. Mais dans les textes de consignes, « il faut au contraire aller du général au particulier ». Le lecteur doit imaginer et interpréter les détails de l'action pour qu'elle soit exécutable.

En contenant toutes ces caractéristiques, la consigne scolaire a une autre spécificité en termes de formulation. Elle comprend souvent deux parties :

- une partie informative qui présente des données et
- une partie prescriptive qui constitue la consigne proprement dite. La partie prescriptive peut être formulée sous la forme de question ou de directive.

Dans la consigne suivante qui est tirée du manuel Alter Ego 2, on peut voir les deux parties citées; une partie informative et une partie prescriptive qui incitent à l'action (AlterEgo 2, 2006, p. 103) :

Consigne : *Muriel, la femme que vous avez entendue dans le dialogue envoie son témoignage à Psychomag. Rédigez le mél où elle parle de sa vie et de ses regrets. (Activité 7 p. 102)*

Partie informative : « *Muriel, la femme que vous avez entendue dans le dialogue envoie son témoignage à Psychomag.* »

Partie prescriptive : « *Rédigez le mél où elle parle de sa vie et de ses regrets* ».

Au-delà de toutes ces caractéristiques, la consigne peut avoir diverses formes selon la formulation, le niveau des apprenants, l'objectif visé, le type d'activité ou l'attente de l'enseignant.

1.2. La Typologie des Consignes

Parmi la grande variété des consignes, il est possible de les classer sous diverses catégories selon divers critères. Zakhartchouk et Yaiche et Mettoudi ont effectué une classification différente mais semblable. Dans cette étude, on présente les deux classifications qui résument bien les types de consignes. Savoir les types de consignes a un effet positif sur leur utilisation et leur traitement à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant. De la part de l'apprenant, alors qu'avoir une connaissance sur les consignes facilite sa compréhension et son interprétation ; pour l'enseignant, connaître divers types de consignes l'aide à mieux formuler ses consignes conformément aux objectifs d'apprentissage et au niveau des apprenants. Dans la partie « des consignes pour lire les consignes », nous proposons des activités pour travailler les types de consignes.

Selon la typologie de Jean-Michel Zakhartchouk (1999, cité par Micheau, 2006), les types de consignes sont comme suit:

- **Consignes orales / écrites / visuelles :** La consigne écrite se trouve généralement dans les manuels scolaires, au-dessus de l'exercice à effectuer. Elle donne la possibilité de lire et de relire plusieurs fois car elle est là à tout moment alors que la consigne orale ou oralisée nécessite à la fois la compréhension et la mémorisation. Les apprenants peuvent oublier quelques parties de la consigne orale. La différence essentielle entre une consigne écrite et une consigne orale, c'est « la traçabilité » (Dominguez, 2013, p. 21). Les consignes écrites sont accessibles et disponibles tout au long du travail contrairement aux consignes orales. Quant à la consigne visuelle, elle peut être sous forme de pictogrammes ou petits symboles accompagnant la consigne écrite ou rarement toute seule. Elle est utilisée généralement dans les classes maternelles ou en accompagnement à la consigne écrite pour faciliter la compréhension. Les activités de la compréhension orale où un pictogramme de l'oreille accompagne la consigne constitue un bon exemple à ce type de consigne.

- **Consignes ouvertes /fermées :** La consignes fermée est explicite et précise, elle implique « un guidage très fort » et suscite des réponses précises, donc elle est rassurante pour les apprenants alors que la consigne ouverte « comporte une part d'implicite et est dépourvue de toute indication qui pourrait aider l'élève dans la réalisation de sa tâche » (Micheau, 2006, p. 5). Elle implique un guidage faible donc elle favorise l'autonomie et l'esprit critique chez les apprenants.
- **Consignes simples /complexes :** les consignes simples sont des consignes qui n'impliquent qu'une seule tâche et donc qu'un seul verbe alors que les consignes complexes exigent multiples tâches dans une seule consigne. Elle est complexe car elle peut causer la confusion et l'oubli.

Il est possible de faire un autre classement selon les fonctions des consignes (Zakhartchouk, 1999 cité par Bourgeois, 2006, p.8-9) :

- **Les consignes-buts :** il s'agit « d'un projet à réaliser dans une situation didactique en termes de « produit fini » et renvoient essentiellement au registre des motivations des apprenants » (Meirieu, 2012, p. 183). Elles fixent le but de la tâche donnée.
- **Les consignes-procédures :** ces consignes proposent des stratégies différenciées permettant de parvenir au résultat escompté. Elles indiquent les cheminements et les moyens nécessaires ou possibles afin d'atteindre l'objectif.
- **Les consignes de guidage :** elles aident les apprenants en les mettant en garde contre des erreurs possibles, attirent leur attention sur les confusions/ les malentendus possibles et balise la tâche.
- **Les consignes- critères :** elles définissent les critères de réussite d'un travail et permettent de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant.

Meirieu (1990, pp.84-85) ajoute que « les consignes-critères permettent de se représenter clairement l'objet à produire et finalisent le travail...en mettant l'apprenant en situation de projet » ; les consignes-structure (les consignes de guidage) montrent « les passages incontournables pour réaliser la tâche » et « renvoient aux invariants structurels » ; quant aux consignes-procédures, elles « proposent des stratégies

différenciées permettant l'exécution des précédentes » et « la prise en compte des variables-sujet ».

Comme le montre schématiquement le tableau ci-dessous, Yaiche et Mettoudi (2003, p. 32) différencient les consignes selon leur formulation, la présentation et le niveau d'exigence. Ils divisent les consignes en deux grandes parties en fonction de leur simplicité et leur complexité.

Tableau 1.1. *La typologie de Yaiche et Mettoudi*

	Consigne simple	Consigne complexe
La formulation de la consigne	Consigne unique Phrase simple explicite implicante (« Tu entoures » vocabulaire courant	Consigne double ou triple Phrase composée implicite impersonnelle (« Entourer ») vocabulaire spécifique
La présentation de la consigne	Illustrée par un exemple Reformulée par le maitre ou des élèves Analysée collectivement ou en groupe	Application directe
Le niveau d'exigence	réponse brève consigne fermée tâche très guidée opérations intellectuelles simples	réponse détaillée consigne ouverte tâche très autonome opérations intellectuelles complexes
Source : Yaiche et Methoudi 2003 : 32.		

1.3. Comment Lire les Consignes ?

Lire une consigne, c'est un processus qui demande d'activer les schémas cognitifs comme dans tous les actes de lecture. Au-delà de la performance de l'apprenant, se cache une opération intellectuelle qui influence sa réalisation. En lisant une consigne, consciemment ou non, on fait un effort pour la comprendre et on utilise quelques stratégies ou tactiques pour s'en sortir. Dans cette partie, nous aborderons le processus de lecture sous deux parties : le processus cognitif et les stratégies mises en place lors du traitement de la consigne.

1.3.1. Le processus cognitif

L'acte de lire, avant tout, est une activité cognitive. Comprendre un texte, « c'est construire une représentation mentale de ce que signifie le texte » (Ghiglione et

Richard, 1994, p. 10). Cette construction s'effectue en mettant en jeu les informations (les données linguistiques) du texte et à la fois les connaissances conceptuelles et linguistiques du lecteur qui sont stockés dans sa mémoire à long terme. Il traite et interprète le texte à l'intermédiaire de ces informations (Laforge 2001, p. 155).

Comme l'indique Giasson (2004, p.5), « aujourd'hui, on conçoit que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture ». Si tel est le cas, il doit mettre en œuvre différents processus pour comprendre le texte et constituer le sens. Pour faire cela, il profite des structures cognitives et affectives. Alors que les structures cognitives « réfèrent aux connaissances que possède le lecteur sur la langue et sur le monde », les structures affectives « comprennent l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur » (*idem*. p.10-15). Quoi qu'il en soit le genre de texte, ces structures influencent considérablement la construction du sens. Lire un texte ne peut plus être accepté comme un processus simple ; c'est une compétence complexe qui se construit au moyen des processus cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs.

Quel que soit le type de texte, le processus de lecture est semblable en essentiel mais il peut différencier par rapport à la structure et au but du texte. On ne lit pas de la même façon un texte narratif et une affiche publicitaire, un mode d'emploi et une pièce de théâtre (Zakhartchouk, 1990, p. 9). Donc, le processus de lecture des textes de types consignes est un peu différent des autres types de lecture. Rappelons que ce sont des textes ayant des caractéristiques différentes des autres. Si on accepte les consignes comme de petits textes qui ont une fonction pragmatique, déchiffrer ce processus de lecture peut nous aider à comprendre et à traiter convenablement ce genre de textes.

Contrairement à d'autres types de textes, selon Heurley (2001a, p. 65-66), le processus d'utilisation des textes procéduraux comme les instructions et les consignes, contient deux pôles : « conception/rédaction » du texte et son « utilisation » (lecture, compréhension, exécution). Donc, dans ce processus, il s'agit d'un auteur et d'un utilisateur. Tandis que les auteurs d'un texte procédural écrivent leurs textes pour un public cible, ils ne savent pas qui lira leurs textes. Par exemple, un rédacteur d'un manuel scolaire écrit les consignes pour un public précis mais il ne peut pas savoir les différences individuelles des apprenants, ou un rédacteur d'une mode d'emploi ne sait pas qui va lire le texte ; un enfant, un adulte ou une personne âgée ; un homme ou une femme, etc. Donc, « les tâches et les traitements effectués par l'auteur et l'utilisateur

sont extrêmement différents » (*ibid.*). Alors que l'auteur doit linéariser une représentation mentale multidimensionnelle interne, l'utilisateur doit réaliser une opération inverse, « transformer le texte, représentation linéaire externe, en une représentation mentale aussi proche que possible de celle de l'auteur, puis utiliser cette représentation pour agir en vue de réaliser une tâche donnée » (*idem.* p. 66). « En d'autres termes, tandis que l'auteur doit procéder à une linéarisation du message, l'utilisateur doit opérer une délinéarisation du texte pour reconstruire le message » (Heurley, 1994, 1997a cité par Heurley, 2001a, p.66).

Dans ce contexte, en lisant ce type de textes il faut tenir en compte cette caractéristique des textes procéduraux. Ces textes construisent un lien entre le rédacteur et le lecteur ; c'est-à-dire, dans la classe, ce lien est entre l'enseignant et l'apprenant. C'est une caractéristique des textes procéduraux qui peut parfois poser des problèmes de compréhension entre ces deux sujets concernés ; l'apprenant peut avoir des difficultés à comprendre et à estimer ce qu'il y a dans la tête de l'enseignant. Quant à l'enseignant, qui formule ou donne la consigne, il peut ignorer la capacité et le processus cognitif des apprenants. Avoir conscience de ce processus de lecture des textes de consigne soutien et facilite à la fois la formulation des consignes par l'enseignant et son traitement par l'apprenant

Certains chercheurs (Beaucourt cité par Cuq et Gruca, 2003 ; Chaplier, 2010 ; Ganier, Gombert et Fayol, 2001 ; Heurley 2001a) définissent principalement trois processus cognitifs semblables dans l'utilisation des consignes : lecture/compréhension, planification et exécution de la tâche. Dans cette partie nous aborderons la classification de Ganier et Heurley (2003) qui s'inspirent des travaux de Ghiglione et Richard (1994). Ils déterminent trois types de processus cognitifs mise en œuvre dans l'utilisation des consignes : les processus de lecture-compréhension, de planification et d'exécution des actions.

- **Lecture - Compréhension** : C'est le processus de « prise d'information sur le texte » et « d'élaboration de représentations ». Quel qu'il soit, comprendre un texte nécessite un processus de construction de représentations. Ces représentations peuvent être identifiées au moins à trois niveaux : la représentation du niveau des mots, la représentation sémantique des énoncés et la représentation référentielle.

Les représentations du niveau du mot préservent les caractéristiques lexicales et sémantiques des énoncés ; ordre des mots, voix passive ou active, etc. « On ne peut se souvenir littéralement de tout ce que contient un texte, on en rappelle le thème central et les informations qu'on a perçues comme étant importantes. » (Ghiglione et Richard, 1994, p. 12). Ces informations peuvent être conservées pendant quelques secondes dans la mémoire de travail. La mémoire de travail est « un système de mémoire servant à maintenir temporairement et à traiter de l'information pour son utilisation dans une tâche quelconque » (Ganier et Heurley, 2003, p. 121).

Les représentations du deuxième niveau sémantique préservent la signification mais pas la formulation exacte des énoncés. Elles peuvent être mémorisées plus longtemps que les dernières.

Quant au troisième niveau, la représentation référentielle, c'est le plus profond et le plus difficile à atteindre. Elle correspond à la fois au contenu sémantique et à la procédure à exécuter. Comme indique Schnedecker (1996, p.27) ;

Comprendre une consigne implique aussi que l'élève soit en mesure de mobiliser des savoirs *ad hoc*. Autrement dit, il doit pouvoir, à la lecture d'un énoncé instructionnel, rattacher celui-ci à la leçon – ou à l'un de ses points – correspondante. Mais il doit être capable également d'anticiper sur le résultat attendu, non seulement en termes de savoirs requis, mais aussi en termes de procédés à mettre en œuvre pour résoudre le type de problème posé.

Comprendre une consigne active aussi les schémas mentaux ; en lisant une consigne, le lecteur se construit une représentation mentale en utilisant des informations conçues de la consigne et ses connaissances antérieures. L'individu construit différents schémas pour différentes actions. La consigne l'aide à construire et remplir ces schémas cognitifs. Si la situation est familière, c'est-à-dire le dispositif est connu, « le recours à la consigne n'aura lieu que pour pallier des manques dans le schéma » (Ganier et Heurley, 2003, p. 121). Au contraire, au cas de la situation non familière, la consigne sert à construire une nouvelle représentation mentale. C'est pour cette raison que dans les cas de la consigne non familière, les apprenants peuvent avoir plus de difficultés de compréhension.

- **Planification** : Selon Ganier, Gombert et Fayol (2000, p. 123), « accomplir une tâche à partir d'un document technique (exécuter des instructions; lire une carte routière; utiliser des documents d'aide au travail ; réaliser une recette de cuisine) requiert une interprétation des informations écrites conduisant à une série d'actions destinées à la réalisation correcte de cette tâche. »

Il y a une relation indirecte entre l'élaboration d'une représentation mentale et le plan d'action. La planification, c'est une phase intermédiaire qui assure le passage de la représentation référentielle à l'exécution de la procédure. Pour pouvoir réaliser la procédure, les utilisateurs doivent créer un plan d'action mental à partir des représentations qu'ils ont élaborées lors de la lecture. Ce processus est non négligeable pour la réussite de la tâche.

- **Exécution des actions** : l'exécution de la consigne démontre souvent si l'utilisateur comprend la consigne ou pas. Comme l'objectif principal des consignes est de faire agir, ce processus est le résultat de l'action à évaluer et à contrôler. En fait, « la plupart du temps, l'exécution est prise en compte uniquement pour s'assurer que la compréhension de la consigne est correcte, rarement afin d'en assurer les processus » (Ganier et Heurley, 2003, p. 127). Or l'exécution de l'action porte tous les indices du processus d'utilisation de la consigne, de la compréhension à l'exécution ; une bonne exécution requiert une bonne compréhension et une bonne planification. En revanche, il peut y avoir des cas où l'on saute l'une des étapes et l'on parvient au résultat souhaité correctement.

Être conscient de tous ces processus rend le lecteur autonome et compétent. Les apprenants comme les lecteurs peuvent développer des stratégies de lecture, en vue d'une meilleure exécution, à condition qu'ils soient au courant de ces opérations cognitives qu'ils effectuent.

Comme l'indique Vygotsky (1985), être au courant de nos actions facilite de les contrôler. Quand on réalise un acte, si on prête attention à comment on le fait, on deviendrait tout à fait conscient. Il utilise le mot « conscience » afin d'exprimer la conscience de la « conscience », c'est-à-dire, être conscient des activités cognitives. Ce qui détermine les mouvements du joueur d'échec c'est ce qu'il voit sur l'échiquier ; dès qu'il y a un changement de son perception de jeu, il change sa stratégie aussi. Donc, notre conscience et notre perception influencent nos actions et permettent de les

contrôler. Ainsi, utiliser les stratégies consciemment permet de développer notre pouvoir et contrôle sur la tâche à effectuer.

1.3.2. Les stratégies mises en place lors du traitement de la consigne

Le phénomène d'utiliser des stratégies lors de l'apprentissage d'une langue étrangère a déjà fait couler beaucoup d'encre, donc, on n'en discutera pas en détail ici. Mais l'utilisation des stratégies d'apprentissage lors du traitement de la consigne est un sujet qui a trouvé sa place récemment dans la littérature. Zakhartchouk (1990) a déjà souligné l'importance de former « les élèves stratèges » face à la consigne. Comme il l'indique, développer certaines stratégies et en profiter apporterait une aide précieuse aux apprenants en vue du traitement des consignes. Les stratégies qu'on peut utiliser lors du traitement de la consigne peuvent être très variées. À première vue, il semblerait qu'utiliser les stratégies de lecture est plus adéquate pour la lecture de la consigne. Mais en raison de lesdites caractéristiques de la consigne, il nous semble plus préférable d'utiliser les stratégies d'apprentissage. Car pendant le traitement d'une consigne, il ne s'agit pas seulement de lecture simple mais aussi d'exécuter une tâche, de résoudre un problème.

Dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, plusieurs didacticiens ont tenté de définir les stratégies. Selon la définition de Cyr (1998, p. 5), les stratégies d'apprentissage en langue étrangère désignent « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible ». La classification des stratégies a également suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs ; on a fait diverses classifications. Pour notre recherche, nous prendrons en considération la classification de Cyr (1998) qui s'inspire « surtout des écrits de O'Malley et Chamot mais aussi de ceux d'Oxford et Rubin ». Cyr divise en trois grandes catégories les stratégies d'apprentissage : métacognitives, cognitives et socio-affectives.

- **Les Stratégies métacognitives** ; « consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire ses apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger » (idem. p. 42). *L'anticipation ou la planification, l'attention, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification du problème et l'autoévaluation* sont des exemples pour ce type de stratégies.

- **Les Stratégies cognitives** ; elles « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude » (idem. p.46). Elles sont plus concrètes et facilement observables parce qu'elles peuvent être observées lors des interactions en classe grâce à des applications de techniques spécifiques. Les stratégies cognitives sont ; *pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes, grouper, réviser, l'inférence, la déduction, la recherche documentaire, traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue, paraphraser, élaborer et résumer.*
- **Les Stratégies socio-affectives** ; elles « impliquent une interaction avec les autres... en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible(...) » (idem. p.55). Elles soulignent la dimension affective chez les apprenants lors du processus d'apprentissage et le rôle social de la langue. Les stratégies socio-affectives sont ; *les questions de clarification et de vérification, la coopération et la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété.*

Parmi toutes ces stratégies, certaines peuvent être utilisées dans le processus du traitement de la consigne afin d'une meilleure exécution de la tâche demandée. Bien sûr que toutes ces stratégies sont efficaces à tout moment de l'acquisition d'une langue étrangère et que le traitement de la consigne est l'un des moments de cette acquisition. Donc, chacune de ces stratégies peut avoir un impact positif sur la lecture de la consigne mais quelques-unes d'entre elles peuvent être plus efficaces surtout pendant ce processus. Nous citons ici les stratégies plus favorables à une meilleure exécution de la consigne :

- **L'anticipation ou la planification** : c'est une stratégie qui favorise l'autonomie de l'apprenant. Devant une tâche demandée, élaborer un plan d'action ou prévoir les résultats à atteindre ou le but de la tâche rend l'apprenant plus responsable et plus contrôlé devant la tâche. Pour une meilleure lecture de la consigne, l'apprenant doit anticiper sur le résultat final, prévoir et réfléchir sur les critères d'évaluation et faire une planification dans le temps.
- **L'attention** : on peut parler de deux types d'attention ; dirigée et sélective. Alors que l'attention dirigée (concentration) « implique que l'élève décide à l'avance de prêter attention à la tâche d'apprentissage de façon globale ou générale et d'ignorer tout ce qui pourrait l'en distraire », l'attention sélective « consiste à se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche » (Cyr, 1998, p.43-44). Pendant la lecture de la consigne, comme l'a dit Zakhartchouk (2004,

p. 74), il faut « décortiquer la consigne », c'est-à-dire dégager les mots importants et moins importants, relever le verbe de consigne, etc. Il faut simultanément voir complètement la tâche à exécuter et les détails à distinguer.

- **L'autorégulation** : c'est vérifier et contrôler sa performance, sa production, son plan au cours d'une tâche demandée. Pendant la réalisation d'une tâche, il est important de s'interroger sur l'efficacité des démarches à suivre. Pendant l'exécution de la tâche, il vaut mieux que l'apprenant pose ces questions : « *Suis-je toujours en train de respecter la consigne ? Dois-je modifier ma démarche ?, etc.* ».
- **Identification du problème** : quand ils se confrontent à une tâche ou à une demande, il est important pour les apprenants de savoir le pourquoi et le comment de la tâche. Ainsi qu'ils peuvent comprendre rapidement le but de la tâche et donc l'exécuter plus facilement. Pour qu'on puisse utiliser convenablement les autres stratégies comme l'anticipation, la planification ou l'inférence, cette connaissance sur le but est indispensable.
- **L'autoévaluation** : évaluer ses habiletés et sa performance est assez important pour chaque moment de l'apprentissage ; l'autoévaluation est la notion clé pour un apprentissage autonome. Lors de l'exécution d'une tâche, un apprenant autonome et stratège peut s'autoévaluer à tout moment. Comme l'indique Zakhartchouk (1990, p. 28), en traitant une consigne, « il est nécessaire pour bien effectuer un exercice de se représenter clairement la tâche, d'anticiper sur les résultats, d'imaginer mentalement l'évaluation finale et d'intérioriser les critères de cette évaluation ».
- **Mémoriser** : mémoriser est une habileté bien importante dans le processus du traitement de la consigne, surtout s'il s'agit d'une consigne orale. Dès le départ jusqu'à la fin, l'apprenant doit retenir la consigne même si elle est écrite. Le mémoire de travail qui a été expliqué en amont peut être développé à l'aide de divers exercices pour une période de retention plus longue.
- **L'inférence** : c'est « utiliser le contexte langagier ou extralangagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication » (Cyr, 1998, p. 50). C'est une stratégie capitale et indispensable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Car il n'est pas possible que

l'apprenant sait tout, donc pour compenser ses lacunes, il est nécessaire de profiter d'autres connaissances ou de savoirs antérieurs. Même s'il ne connaît pas quelques mots dans la consigne, il peut les deviner à l'aide des autres qui l'entourent ou des autres informations sur la tâche.

- **La recherche documentaire** : consulter le dictionnaire afin de chercher les mots nouveaux est une stratégie fréquemment utilisée par les apprenants. Comme l'indique Cyr (idem. p. 52), la rentabilité de cette stratégie a ses limites ; recourir au dictionnaire si nécessaire ne pose aucun problème mais la dépendance accrue des apprenants au dictionnaire peut perturber la capacité de faire l'inférence. Donc, en lisant une consigne, il est plus préférable d'utiliser le dictionnaire en dernier recours.
- **Traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue** : cette stratégie peut être utilisée afin de faire des comparaisons interlinguales entre différentes langues. Selon Cyr (ibid.), c'est plutôt une stratégie de communication de type compensatoire. Pendant la lecture de la consigne, il est recommandé de la comprendre en langue cible mais afin de ne pas perturber l'apprentissage et de ne pas bloquer l'apprenant, l'enseignant ou l'apprenant peut traduire la consigne en sa langue maternelle.
- **Paraphraser** : c'est dire la même chose avec les mots différents surtout en cas d'incompréhension. Cette stratégie peut être utilisée lors de la lecture de la consigne par l'enseignant pour aider les apprenants à comprendre plus facilement l'énoncé, par l'apprenant pour mieux comprendre le sens de la consigne. L'apprenant doit redire ou reformuler la consigne mentalement pour l'intérioriser. C'est ainsi qu'il peut explorer ses manques et ses besoins et la mémoriser plus longtemps.
- **Les questions de clarification et de vérification** : cette stratégie socio-affective consiste à demander à l'enseignant de répéter ou solliciter des explications et des clarifications. Un tel comportement est accepté par les enseignants la plupart du temps comme un signe de l'attention de l'apprenant. Mais pour des raisons culturelles ou des expériences scolaires, cette stratégie peut être utilisée différemment par les apprenants ; tandis que quelques-uns ne peuvent pas oser poser une question à l'enseignant, certains peuvent lui demander tout. En vue

d'une lecture autonome de la consigne, il n'est pas préférable que l'apprenant demande tout à l'enseignant ou à quelqu'un d'autre.

- **La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété :** les facteurs affectifs ne peuvent pas être ignorés pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants, la plupart du temps, peuvent subir le stress ou l'anxiété et se craindre de faire des erreurs. Surtout devant une demande de l'enseignant, ils ne peuvent pas réussir à cause du manque de confiance en soi, même s'ils savent la réponse correcte. Lors de la lecture d'une consigne, ils doivent apprendre réduire le stress et l'anxiété et développer diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et favorisent la motivation.

Il ne faut pas oublier que le choix des stratégies des apprenants peut être relié à plusieurs facteurs comme la personnalité, le style d'apprentissage, etc. L'apprenant peut utiliser toutes ces stratégies ou seulement l'une d'entre elles, par ailleurs il peut les utiliser consciemment ou inconsciemment et les stratégies peuvent être observées directement ou ne peuvent être relevées qu'à l'aide des indices ou des outils différents. Comme l'indique Cyr (1998, p. 5), « l'utilisation de stratégie [...] peut varier en nombre et en fréquence selon les individus ».

À la suite de l'analyse des données de notre recherche, nous avons également remarqué que les étudiants utilisent quelques stratégies (d'apprentissage) consciemment et inconsciemment lors de la lecture des consignes. Néanmoins, ce qui est important c'est qu'ils les utilisent consciemment et convenablement à leur propre style d'apprentissage. Les stratégies que nos étudiants utilisent seront présentées dans la partie de l'Interprétation des données.

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire que la consigne scolaire a une visé pragmatique, donc elle est bien un petit texte de type injonctif. Afin de mieux lire et comprendre tout genre de textes, on ne doit pas nier l'efficacité des stratégies de lecture. Il est possible de dire que l'utilisation de stratégie aide considérablement le traitement des consignes. Pour développer et profiter de ces stratégies, il est important de connaître les processus cognitif en jeu pour lire ce type de textes.

1.4. La Place de la Consigne dans une Classe de Langue Etrangère

La préoccupation des enseignants à des consignes a apparue dans les années 80 ou 90 ; dans les années 60 ou 70, le mot « consigne » n'appartenait guère au vocabulaire pédagogique. Aujourd'hui, avec l'importance des tâches et l'idéologie de l'autonomie dans la pédagogie, la consigne a gagné de l'importance : elle est désormais « une compétence clé » pour la réussite scolaire (Zakhartchouk, 2000, p. 62).

Selon Gorine (2010, p. 41),

La consigne incite l'apprenant à travailler, à être actif, à agir, à réagir. Elle l'oriente vers une direction où il est possible de « pousser » son processus d'apprentissage et de jauger ses limites pour s'évaluer mais aussi pour se perfectionner. Elle permet de construire son savoir activement et pleinement et peut, quant à elle, devenir un savoir à apprendre.

Comme il en résulte de ces constats, désormais la consigne a une place importante et variée dans la classe et elle sert à orienter, à enseigner et à la fois, à évaluer. Elle est l'élément sine qua non dans le processus d'apprentissage. Comme l'indique Dominguez (2013, p.17) l'une des fonctions de la consigne didactique est d'être un moyen de transmettre aux apprenants des activités didactiques. De cette façon, « les consignes sont l'enveloppe langagière, écrite ou orale, des activités ». Elle touche à la fois l'enseignant et l'apprenant et sa valeur peut changer selon le point de vue de l'un ou de l'autre. La préoccupation sur la consigne porte sur les apprenants mais aussi les enseignants. Comme l'explique Zakhartchouk (2001, p.179), il est possible de travailler sur la consigne entre les deux pôles : le travail sur l'élaboration de la consigne par l'enseignant, sa formulation, sa manière de présentation et la place à accorder à son utilisation et le travail sur la lecture des consignes par les apprenants.

Du côté de l'enseignant qui la formule ; « la conception de la consigne prend aussi en compte la tâche que l'élève doit accomplir, sa marge de liberté, la forme de la production finale, les critères d'évaluation des réponses en fonction de leur exactitude et de leur pertinence » (Basuyau et Guyon, 1994, p. 40). Et du côté de l'apprenant, « la consigne est reçue comme une activité imposée qu'il ne peut guère enfreindre » (*idem*, p. 41). Selon lui, la consigne est « quelque chose qu'on lui demande de faire ». Et il considère que, « c'est pour donner rapidement la bonne réponse pour montrer qu'il sait faire ce que le maître a demandé et pour faire plaisir au maître » (Lengagne, 2005, p. 23).

Cependant, la consigne n'est pas simplement un outil de correction ou un ordre de l'enseignant ; la finalité de réaliser une tâche n'est pas la réussite non seulement mais la compréhension des finalités et le but de cette tâche, c'est-à-dire donner du sens au savoir acquis. Et « si la consigne est principalement concernée dans cette construction du sens, son rôle ne peut être considéré indépendamment de deux autres moments qui ponctuent l'activité des élèves placés devant une tâche » : le moment d'évaluation et du guidage de l'action (Zerbato-Poudou, 2001, p. 1). En d'autres termes, qui dit la consigne, en fait dit l'évaluation, l'objectif et la tâche.

Ces concepts qui commencent à prendre leur essor avec l'apparition de l'approche communicative et l'approche actionnelle ; *la tâche, l'évaluation et les objectifs d'apprentissage* sont étroitement liées à la consigne. Car cette dernière s'assure de l'exécution des tâches et son évaluation convenablement aux objectifs langagiers. Alors que les consignes adéquates et précises facilitent l'exécution de la tâche, les consignes appropriées aux objectifs facilitent l'évaluation. Et en même temps, elles permettent d'ouvrir la voie à l'exécution de la tâche et l'évaluation du résultat par l'apprenant lui-même, donc à l'autonomie du dernier.

1.4.1. L'autonomie de l'apprenant

Le concept « apprentissage autonome » devient de plus en plus important dans le milieu scolaire dans les années 70 et fait commencer une nouvelle période et diverses discussions. À la suite de ces discussions, le concept de communication est devenu important et a donné la naissance aux applications nouvelles. Donc l'acte d'apprendre n'est plus accepté comme un processus indéchiffrable mais un processus analysé à l'aide du concept de stratégie. En conséquence, la question « *Comment dois-je apprendre ?* » a donné lieu à la question « *Comment l'apprenant apprend ?* ». Cette nouvelle approche face à l'apprentissage nécessitait le changement du rôle de l'enseignant dans la classe et a ouvert la porte à l'apprentissage autonome (Aydoğu, 2009, p. 68-69). D'après cette nouvelle approche, l'acte didactique consiste à « créer des conditions favorables au développement de capacités (ou d'aptitudes) nouvelles, de comportements inédits chez l'apprenant. À la recherche de son autonomie, celui-ci participe à l'élaboration du programme, au choix des documents didactiques, à leur mise en œuvre » au lieu d'être un sujet qu'on lui transmet des connaissances, « par le

canal de l'enseignant, détenteur unique du savoir, donc du pouvoir » (Galissou, 1980, p.48).

En didactique, l'autonomie est conçue comme « la disparition progressive du guidage » de l'enseignant. (Anderson, 1999 cité par Cuq et Gruca, 2003, p.118). Pour réussir et s'autodiriger, l'apprenant doit savoir apprendre. L'autonomie est défini dans le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde* (Cuq, 2003, p. 31) comme « la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage ». L'apprenant autonome est celui qui « sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage (ibid.) ».

Dans les approches d'aujourd'hui, « la réussite de l'acte éducatif se mesure donc au degré d'autonomie de l'apprenant dans son propre apprentissage » tandis que auparavant au degré « de subordination de l'enseigné à l'enseignant » (Galissou, 1980, p. 50).

Avec l'approche communicative, on passe de la centration sur la méthode à la centration sur l'apprenant et ainsi de la stratégie d'enseignement aux stratégies d'apprentissage. Le but essentiel d'apprendre les stratégies d'apprentissage à l'apprenant est de le « rendre conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage et de l'amener à une plus grande autonomie » (Wenden, 1991 cité par Cyr, 1998, p. 121).

Wenden (1991 cité par Cyr, 1998, p.131-134) a mis en évidence les facteurs qui peuvent influencer l'attitude de l'apprenant face à l'autonomie;

- *les processus de socialisation* ; les recherches ont montré que les processus de socialisation, par exemple à l'école primaire ou en enfance, peuvent mener l'individu à être dépendant plutôt qu'être autonome. Par tels apprenants, l'enseignant peut être perçu comme « la source du savoir, le preneur de décision et le responsable premier de la réussite ou de l'échec dans l'apprentissage ».
- *les besoins conflictuels* : l'attitude face à l'autonomie peut différencier selon les besoins ou les objectifs de l'apprenant.
- *Le manque de connaissances métacognitives* : parfois quelques apprenants ne sont même pas conscients qu'ils peuvent participer et diriger leur apprentissage.

- *L'impuissance acquise* : il est possible que de temps en temps les apprenants ayant des expériences négatives pensent qu'ils ne peuvent pas apprendre par eux-mêmes.
- *L'image de soi* : l'image de soi est un facteur important qui influence directement l'autonomie. Si l'apprenant a une image négative de lui-même, il peut vivre une anxiété et avoir des difficultés de sorte qu'il devient réticent devant son apprentissage.

Tous ces facteurs cités ci-dessus peuvent influencer le comportement de l'apprenant en face de la consigne. Donc, il nous paraît indispensable de déterminer les sources de dépendance des apprenants à l'enseignant afin de développer chez eux la perception de l'autonomie. Grâce à un enseignement stratégique, il est possible de surmonter les obstacles à l'autonomie de l'apprenant et le rendre plus autonome.

Comme le souligne Bayat (2011, p. 17), le concept d'autonomie est important dans les cultures occidentales. Mais dans les cultures non-occidentales, être un membre d'une société et soumettre à l'autorité sont attendus. Les gens sont réticents à défier des règles prédéterminées. Selon Littlewood (1999, cité par Bayat, 2011), les étudiants dans les pays asiatiques sont fortement tributaires des enseignants. Ils évitent de poser des questions ou donner des avis individuels. C'est un facteur très important qui met en évidence l'attitude face à l'autonomie. Les étudiants qui sont élevés dans une telle culture, bien entendu, reculent de prendre l'initiative dans leur processus d'apprentissage. Ils attendent tous de l'enseignant qui est accepté comme une grande autorité. Donc, quand ils rencontrent un problème, ils préfèrent se taire ou attendent une aide de l'enseignant au lieu d'essayer de trouver des solutions. On précise dans le CERC (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110) que peu nombreux d'apprenants apprennent « avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels ». Et on ajoute que « l'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux ». Dans cette présente recherche, nous tenterons aussi de

comprendre les habitudes et les comportements des apprenants et de l'enseignant concernant l'autonomie lors de la lecture de la consigne.

1.4.2. La tâche et la consigne

Dans le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16), le concept de tâche a une place importante pour l'enseignement/l'apprentissage d'une langue et selon l'approche retenue (l'approche actionnelle) par le CECR, elle est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (déplacer une armoire, écrire un livre, commander un repas dans un restaurant, traduire un texte en langue étrangère, etc) ».

Comme il est bien précisé dans cette définition, selon la perspective actionnelle, « l'apprenant est un utilisateur qui accomplit des tâches en utilisant la langue, et la classe de langue est considérée comme le premier milieu social...dans lequel l'apprenant aura des tâches à accomplir » (Alrabadi, 2012, p. 2). Ainsi, développer la capacité d'effectuer une tâche et donc suivre les consignes est une compétence que l'apprenant utilisera tout au long de la vie à la fois dans la classe de langue et dans le milieu social.

Dans une classe de langue, « communication et apprentissage passent par la réalisation de tâche » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 19). Et la consigne est une partie indispensable de la tâche ; elle a une fonction d'être un pont entre la tâche et son réalisateur. Ce qui facilite et montre les procédures de cette réalisation, c'est la consigne. La consigne a une fonction d'entrer à la tâche en raison de son caractère directif. Comme le souligne Zerbato-Poudou (2001, p. 4), « la consigne est le premier volet destiné à définir la tâche. (...) Elle est porteuse d'informations permettant au sujet de se représenter les finalités de la tâche et le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation ». Vermersch (1985, p.162) qui analyse l'interaction entre la lecture de la consigne et l'exécution de la tâche affirme que « la consigne est un des éléments essentiels de la tâche ».

Selon Vigner (1984), dans toutes les tâches, l'activité langagière est guidée par une consigne qui précise les conditions par la procédure et une tâche peut être caractérisée par plusieurs composantes :

- « ce que fait le sujet: l'activité qui lui est demandée,
- dans quelles conditions : la procédure adoptée,
- ce qui lui est fourni : un (des) apport(s) ; une (des) consigne(s). » (cité par Cuq et Gruca, 2003, p. 404).

En d'autres mots, comme le précise Meirieu (2012, p. 193), afin d'engager efficacement l'activité, la tâche doit comporter la consigne-but qui définit la tâche en accompagnement des consignes-critères.

De concert, il existe un rapport strict entre la consigne et la tâche. « La pertinence, la clarté et l'adéquation des consignes, des instructions ou des directives » peuvent faciliter l'exécution de la tâche (Conseil de l'Europe, p. 124). Dans le cas contraire, la réalisation de la tâche risque de ne pas avoir lieu. Et selon les travaux de Grangeat ;

Ce qui est difficile dans la compréhension de la consigne, c'est moins la compréhension de la consigne elle-même que la compréhension ou l'anticipation des tâches à accomplir, désignées explicitement ou non dans la libellé. La réussite à une consigne est plus une affaire de compréhension de la tâche qu'un problème de compréhension linguistique des mots ou des énoncés qui la constituent. (Cité par Cauterman et Delcambre, 1997, p. 123).

Par conséquent, la compréhension de la tâche et celle de la consigne dépendent l'une de l'autre. Il est légitime que deux volets qui encadrent la tâche : la consigne et l'évaluation soient aussi en étroite interaction.

1.4.3. L'évaluation et la consigne

Les objectifs et l'évaluation, ce sont les deux actions clés de la pédagogie moderne. Il est évident qu'il existe une relation inséparable entre *l'objectif*, *l'évaluation* et la *consigne*. Lorsqu'un enseignant élabore son cours, ce qu'il doit faire premièrement est définir les objectifs, après préparer les questions et les consignes conformément aux objectifs et finalement mener une évaluation. Dans une consigne bien formulée, comme l'indique Vecchi (2010, p. 92) il faut pouvoir trouver les informations sur « le degré d'achèvement ou de réussite », c'est-à-dire « ce qu'il faut faire pour que le travail soit

considéré comme terminé et conforme au but recherché ». Grâce à une telle consigne, l'apprenant « sait pourquoi il réalise une tâche et quel est le degré de pertinence de ce qu'il fait » (*idem.* p. 106).

Alors, il est bien clair que le processus d'évaluation et les consignes sont étroitement liés. Car « les consignes jouent un rôle capital dans les moments de contrôles et d'évaluation (...) La rédaction des injonctions a sans doute des répercussions sur le rendement final de l'apprenant (candidat) voire sur l'évaluation de ses compétences linguistiques » (Gorine, 2010, p. 187).

L'enseignant, ici a pour double mission ; il doit acquérir des savoirs et les évaluer. L'évaluation est un processus qui est effectué en considération de certains critères et aux moments différents. Quoi qu'en soient la fonction et le type de l'évaluation (pronostique, diagnostique, sommative ou formative), elle doit être conforme aux objectifs d'apprentissage. Dans le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde* (Cuq, 2003, p. 180) l'objectif est défini comme « le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage » et selon cette définition elle « est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activité pédagogique, progression, système d'évaluation, etc. »

Comme on le précise dans le CECR, en effet l'objectif d'enseignement et d'apprentissage sont étroitement liés presque à tous les domaines et les processus d'apprentissage.

L'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir » (Conseil de l'Europe, p. 104).

Dans ce contexte, comme le précise Mager (2001), définir avec précision les objectifs est également important « pour pouvoir évaluer dans quelle mesure l'étudiant est capable de progresser dans le sens voulu. Les tests ou les examens sont des jalons placés au cours de l'enseignement pour montrer au professeur et à l'étudiant jusqu'à quel point ils réussissent tous deux à atteindre les objectifs du cours » (cité par Gorine, 2010, p. 179).

Pour que les étudiants atteignent le résultat souhaité, ils doivent aussi être courants des objectifs de la tâche ou des exercices. Le moyen le plus efficace d'assurer cet avertissement est de donner lieu aux objectifs dans les consignes. « L'évaluation ne peut être facilitatrice que si les objectifs du maître sont connus de tous ceux qui apprennent et s'ils ont un sens pour eux » (Vecchi, 2010, p. 107). Les consignes qui sont écrites conformément aux objectifs facilitent le travail de l'évaluateur et favorise l'objectivité du processus d'évaluation. Comme ajoute Gorine (2010, p. 114-115),

Lorsque l'enseignant se fixe les objectifs, généraux, spécifiques et opérationnels d'une activité quelconque, il donne des consignes qui, traduisant des tâches, lui permettent de dire si les objectifs ont été atteints ou non. Donc, un grand nombre de consignes représentent d'une manière effective l'intention pédagogique de l'activité (*idem*. p. 114-115).

Dans sa thèse intitulée « *Usage de la consigne scolaire dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E et son impact sur l'évaluation certificative* », Gorine (2010, p. 115) montre la relation entre l'objectif et la consigne en donnant un exemple ;

Objectif : « L'apprenant sera capable de produire individuellement des titres à partir des textes lus antérieurement. »

Consigne : « Donne le titre d'une bande dessinée que tu as lue et... »

Comme on le voit dans l'exemple précédent, l'objectif a été traduit par la consigne. Il est nécessaire de formuler la consigne en respectant l'objectif visé pour un bon résultat et pour une évaluation correcte. Comme l'indique G. et V. de Landsheere (1978, p. 18), « pas d'évaluation correcte sans objectifs clairs. (...) Il est impossible de juger de l'adéquation d'une conduite, du degré d'efficacité d'une action, sans connaître l'effet ou le résultat recherchés ».

Pour conclure, nous pouvons dire que l'évaluation est un processus permanent, « qui lie l'enseignant et l'apprenant dans une communication continue autour des apprentissages » (Veltcheff et Hilton, 2003, p.141) et « une consigne bien pensée et bien formulée non seulement facilite la tâche de l'apprenant, mais aussi celle de l'enseignant en lui offrant des critères précis pour l'évaluation des textes » (Ghellah, 2007, p. 211).

1.5. La Difficulté de la Consigne

Les consignes scolaires qui prennent une place très large et importante dans le domaine d'éducation ont un effet direct sur le processus d'apprentissage et la réussite scolaire. Un nombre croissant de recherches sur ce sujet (Demarty-Warzée, 1992; Gorine, 2010; Vecchi, 2010; Yaiche et Mettoudi, 2003) suggère que les consignes sont importantes dans la réussite scolaire, qui en soi peut être la seule cause d'échec. Selon les chercheurs qui travaillent dans le domaine didactique (Coll, 2001; Lengagne, 2005; Vecchi, 2010; Zakhartchouk, 2000), les apprenants ne lisent pas les consignes ou ils ont des problèmes lors d'exécution des consignes surtout écrites.

Selon une enquête menée par Gorine (2010), les enseignants disent que 35-40 % des étudiants rencontrent des difficultés lors de la lecture des consignes. Caumet (2001) indique que « quelques élèves ne lisent pas la consigne complètement, alors que les autres restent bloqués ou n'attachent pas l'attention pendant la lecture de l'énoncé et ils demandent une aide à un adulte ».

Zakhartchouk (2004, p. 72) aussi approuve cette constatation en écrivant qu'« on peut retrouver des lamentations d'enseignants trouvant que leurs élèves « fonçaient tête baissée » dans les consignes, à peine lues ou que décidément, ils ne comprenaient pas l'énoncé du problème ou la formulation d'une question un tant soit peu complexe ». La compréhension de la consigne constitue un handicap à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant. On peut comprendre que l'enseignant après tant d'efforts, « soit démotivé lui-même quand les enfants remettent des copies vierges ou avec n'importe quelles réponses » (Gorine, 2010, p. 20). Et les apprenants soient démotivés et infructueux.

Les causes de cette mal compréhension peuvent être très diverses ; contrairement à la pensée réputée, la seule cause de la mal compréhension n'est pas la mal formulation ou la complexité de la consigne. Bien au contraire « si correcte et régulière qu'elle soit, la consigne peut rester inaccessible aux étudiants » (Goldstein, 1992, p. 69).

Les raisons des problèmes rencontrés pendant la lecture des consignes peuvent être très variées. Comme le réclame Zakhartchouk (2000, p. 62), la mal compréhension des consignes dispose d'un large éventail : le manque de lecture, l'inattention de l'apprenant et le manque des méthodes efficaces. Et selon Yaiche et Mettoudi (2003, p.18) on peut parler de trois raisons relatives à la consigne causant l'échec : « la formulation, la lecture de la consigne et le comportement de l'élève face à la consigne ».

Egalement, dans la vie quotidienne, les consignes ne sont pas lues généralement par les utilisateurs. Selon Ghiglione et Richard (1994, p. 25), les informations contenues dans les textes de consignes d'action comme les formulaires administratifs et les consignes de travail sont également souvent très mal comprises et ils n'atteignent pas leur but non plus: formulaires mal remplies, usagers ne connaissent pas leurs droits, consignes de travail mal respecté. Selon eux, c'est parce que « les utilisateurs ne cherchent pas d'abord à comprendre : ils cherchent d'abord à réussir, à réaliser leurs objectifs d'action. Ce n'est que plus tard qu'ils s'intéressent au fonctionnement du système, lorsqu'ils ont besoin de comprendre les limites d'application des procédures ». Cette situation approuve les réclamations de Zakhartchouk (*ibid.*), le problème provient du manque de lecture et des méthodes efficaces et de l'indifférence.

D'après la recherche faite par Lengagne (2005), les types de problèmes rencontrés peuvent être comme suivants :

- Inadaptation du lexique employé,
- Le problème de notion
- Atteindre les objectifs et respecter la consigne,
- Les consignes et le sens donné aux activités,
- La nécessité de la reformulation,
- La multiplicité des consignes,
- La lecture de consigne (la non lecture et la non-prise en compte des consignes,..)

Et selon Caumet (2001, p. 11), les raisons des difficultés de lecture des consignes peuvent être diverses ;

- L'apprenant n'a pas ou mal compris le vocabulaire,
- Il ne perçoit pas les mots essentiels,
- Il a du mal à relier l'énoncé à la leçon correspondante,
- Il ne parvient pas à anticiper la démarche à suivre,
- Il ne sait pas le type de réponse attendue,
- Le matériel n'est pas précisé,
- Son attention peut s'éparpiller, il oublie quelques informations,
- Il gère mal son temps,
- Il manque de confiance en lui,
- Il manque d'autonomie.

Ces deux classifications citées et les autres travaux dans le domaine nous permettent de prétendre que les raisons des difficultés peuvent être liées directement aux apprenants et à leurs comportements, aux enseignants ou aux consignes, elles-mêmes. À partir des résultats de notre recherche, nous pouvons classer les types de problèmes en trois catégories ; ceux qui sont liés à la position de l'enseignant, au comportement de l'apprenant ou à la formulation de la consigne elle-même. Ainsi, nous aborderons ces sources de problèmes qui perturbent la compréhension dans tous ses détails dans les parties suivantes.

1.5.1. Les problèmes liés à l'enseignant

Donner les consignes aux apprenants est l'une des responsabilités des enseignants. C'est un outil sine qua non au cours du processus d'enseignement. Mais le comportement et les habitudes de l'enseignant envers la consigne peuvent être très variés. Sa perception, sa connaissance et son attitude de la consigne ont un effet direct pendant qu'il décide de son choix de formulation et de présentation ; « intervenir ou laisser-faire, simplifier ou confronter l'élève à la complexité, expliquer ou aider à comprendre » ? (Zakhartchouk, 2000). Quand le problème de formulation sera abordé dans les parties suivantes, sous ce titre, on examinera de plus près les manières et les approches de présentation de l'enseignant.

Le choix de l'enseignant durant la transmission des consignes peut être situé en deux pôles ; *laisser-faire* ou *intervenir* :

- Il peut laisser les apprenants « se débrouiller » avec la consigne, simple ou complexe. Il refuse de les aider immédiatement au cas d'une demande d'explication mais il préfère les pousser au travail individuel au risque de l'incompréhension,
- Ou il intervient dans le processus de traitement de la consigne, les aide à entrer à la tâche, leur explique le processus d'exécution ou leur donne des indices pour une meilleure compréhension (*ibid.*).

Là, l'enseignant doit jongler entre deux exigences ; il doit prendre en considération l'objectif de l'activité, le type de la tâche, la complexité de la consigne et les critères de réussite en précisant son choix. S'il intervient et participe à toutes les

activités et les consignes, il risque d'effacer toute la difficulté ou peut perturber et compliquer la compréhension de la consigne par les apprenants. Ainsi, il ne laisse aucune marge d'autonomie et de réflexion aux apprenants. Au contraire, s'il laisse les apprenants se débrouiller tous seuls, il risque de l'incompréhension ou de blocage. Comme l'indique Yaiche et Mettoudi (2003, p. 36) ; le comportement de l'enseignant face à la consigne affecte considérablement celui de l'étudiant ; son attitude à l'égard de la consigne, la valeur et le temps consacrés à son exécution, son choix de formulation, présentation et application sont des facteurs déterminant la réussite de la tâche. Donc, quand il décide de sa position il doit prendre en compte toutes ses conséquences.

En outre, l'enseignant peut prévoir que ses attentes sont précises ou qu'il sait ce qu'il attend des apprenants mais par contre comme l'indique Bain et al. (1985, p. 11) « les consignes données ne reflètent pas toujours, ou que très partiellement, ses attentes, et les élèves semblent parfois être mise au défi de deviner les intentions de leur maître ». Comme l'explique bien Astolfi (1996), la principale raison de la difficulté à comprendre des consignes, écrites ou orales, est que « les questions sont plus claires pour celui qui les pose en connaissant la réponse qu'il attend, que chez celui qui les lit en se demandant ce qu'il faut répondre » (cité par Lengagne, 2005, p. 35).

Ici, il est légitime de poser la question citée par Zakhartchouk (2000, p. 63) afin de mieux mettre en évidence la relation entre l'enseignant et l'apprenant et la piste suivie par ces derniers: « à quoi pense chacun des acteurs de l'acte pédagogique, l'un lorsqu'il met en place la tâche scolaire, l'autre quand il la met en œuvre, tant bien que mal ? »

1.5.2. Les problèmes liés à l'apprenant

Quelques fois, quoi qu'il en soit la position de l'enseignant, les problèmes peuvent être liés directement aux habitudes et aux comportements des apprenants. On peut parler de nombreux facteurs qui influencent l'attitude des apprenants face à la consigne. Dans ce cas, « il faut prendre conscience que chaque apprenant présente une spécificité unique, possède ses valeurs propres, sa représentation du monde, qu'il a vécu (même s'il est encore très jeune) sa propre histoire, qu'il construit sa personne au moyen de ses expériences qui ne sont celles d'aucun autre » (Lentin, 1999, p. 142). Donc, l'attitude, le comportement et les difficultés de chaque apprenant sont différents.

D'après les recherches antérieures et les résultats de notre recherche, nous pouvons classer en deux grandes parties les difficultés reliées aux comportements des apprenants : la non-lecture des consignes et l'exécution incorrecte par l'apprenant. Car les apprenants ne lisent pas la consigne du tout ou ils les lisent mais comprennent mal.

1.5.2.1. La non-lecture des consignes écrites

Les apprenants ne lisent pas bien la consigne. Pour que les consignes soient efficaces, il faut qu'elles soient lues. D'après Silver & Wogalter (1991 cité par Heurley, 2001a, p. 49) « l'une des conclusions de la Commission Américaine de Sécurité de l'utilisation de produits par les Consommateurs (CPSC) est que les utilisateurs ne lisent pas les instructions accompagnant les produits, mêmes lorsque l'utilisation de ces derniers présente des risques importants ». La non-lecture des consignes est fréquente à la fois dans la vie quotidienne et dans le domaine d'apprentissage. Les apprenants négligent souvent les consignes écrites. Parfois ils pensent qu'ils savent déjà les procédures, ce qu'ils vont faire. D'après les travaux de Wright, Creighton & Threlfall (1982 cité par Heurley, 2001a, p. 50) le caractère familier ou non familier du produit est décisif en lecture des textes procéduraux : « plus la fréquence d'utilisation d'un produit est élevée, moins la notice a de chances d'être lue ». Les utilisateurs, adultes ou enfants, considèrent souvent que « leurs buts peuvent être atteints sans les lire » (Ganier et Heurley, 2003, p. 134) et ils consultent les consignes seulement en cas d'échec. Les apprenants aussi n'ont parfois pas la conscience de la nécessité de la lecture des consignes.

L'une des raisons de la non-lecture peut être l'attente d'une aide extérieure. Surtout dans la classe, les apprenants ne sentent pas le besoin de lire les consignes s'ils savent que quelqu'un va expliquer ce qu'ils doivent faire. Une autre raison peut être le manque d'autonomie ; l'apprenant peut penser qu'il ne réussira jamais à comprendre exactement la consigne ou il peut ne pas être conscient de cette nécessité de la lire. Lire et comprendre d'une façon autonome les consignes est prioritaire pour la réussite. Car les apprenants se retrouvent la plupart du temps avec les consignes dans leur vie quotidienne, sans aide d'un pair ou de l'enseignant. « En situation de travail autonome, l'enfant devrait pouvoir appliquer une consigne, même si elle s'avère relativement complexe » (Yaiche et Mettoudi, 2003, p. 29).

1.5.2.2. Exécution incorrecte / la non compréhension des consignes

De temps en temps, même si les apprenants lisent la consigne, il peut y arriver qu'ils ne parviennent pas au résultat souhaité ou qu'ils ne comprennent pas ou mal comprennent la consigne. On peut dénombrer plusieurs raisons qui empêchent l'exécution correcte de la consigne comme le vocabulaire ou la formulation de la consigne, le manque d'attention de l'apprenant, l'anxiété ou le panique, le manque de stratégies efficaces et l'insuffisance linguistique de l'apprenant, etc.

- ***Le manque d'attention*** : Pendant la lecture de la consigne, l'attention de l'apprenant peut s'éparpiller, il peut oublier la consigne de départ donc exécuter une tâche approximativement. Ou bien il peut lire rapidement sans prêter l'attention aux informations dans la consigne et en résultat, il peut exécuter une tâche de façon inaccomplie ou incorrecte. Pourtant une exécution correcte de la tâche requiert de lire et relire la consigne soigneusement.

- ***La panique, l'anxiété*** : L'anxiété peut être la cause de l'échec elle-même dans quelques situations. Dans le monde d'éducation, l'anxiété est acceptée par la majorité comme un impact négatif sur l'apprentissage. Même si l'apprenant connaît les démarches nécessaires pour arriver au résultat souhaité, la panique, le stress ou l'inquiétude peuvent l'empêcher. Horwitz et al. (1986, cité par Çapan Tekin, 2015) citent trois raisons qui causent l'anxiété langagière : la peur d'entrer en communication, l'anxiété face aux examens et la peur d'être évalué négativement. Comme l'indique Aslım-Yetiş et Çapan Tekin (2013, p. 14) « lorsqu'un apprenant est anxieux, son estime de soi se réduit, sa confiance en lui diminue et ainsi, est moins tenté de prendre des risques. En classe ces apprenants restent silencieux, ne répondent ou ne participent pas à la communication, aux interactions, aux travaux de classe ».

- ***Le manque des stratégies efficaces*** : Les rédacteurs de CECR (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48) ont défini les stratégies comme « le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin...d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible (en fonction de son

but précis) ». Quoi qu'il soit le type d'activité (lire, écrire, parler ou écouter), toutes les tâches requièrent l'utilisation de quelques stratégies. Ces stratégies peuvent changer d'une compétence à l'autre mais leur efficacité reste la même. Lors de la lecture et l'exécution des consignes, il est possible, voire nécessaire, d'utiliser des stratégies spécifiques pour le traitement des consignes. Comme l'indique Yaiche et Mettoudi (2003, p. 18) « 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 tâche ». Donc, il y a différents processus de lire un texte injonctif ou procédural comme les consignes et les instructions. Afin de pouvoir utiliser les stratégies efficaces, d'abord il est nécessaire de connaître ces processus de lecture.

Les travaux menés dans le domaine, nous font remarquer que « les élèves ne savent pas utiliser et traiter convenablement les consignes. Pourtant la compréhension et le traitement des consignes occupent une place privilégiée dans l'apprentissage » (Langagne, 2005, p. 22). Les apprenants n'anticipent pas sur la tâche à réaliser ; ils ne savent pas planifier les démarches à suivre. Selon Basuyau et Guyon (1994, p. 41), « l'élève cherche souvent (...) la voie la plus économique pour parvenir au résultat, quitte à gommer les fragments de l'énoncé, quitte à lui donner une interprétation très restrictive si la formulation s'y prête ». Néanmoins, apprendre et appliquer les stratégies pendant l'exécution de la tâche est un travail laborieux et étendu et l'apprenant aussi a des responsabilités dans ce processus. Face à la consigne, l'inadaptation ou l'absence des stratégies limitent à la fois l'autonomie des apprenants et donc, la possibilité de réussite.

- ***L'insuffisance linguistique*** : le développement linguistique de tous les apprenants dans une classe n'est pas la même ; il est indispensable qu'il se trouve des apprenants ayant un niveau supérieure aux autres. La connaissance linguistique des apprenants (la connaissance de la grammaire, du vocabulaire, de la syntaxe, de l'orthographe, etc.) a un grand effet sur la compréhension de la consigne et l'exécution de la tâche. Donc, la capacité langagière de l'apprenant est un des facteurs importants qui influence le succès.

1.5.3. Les problèmes liés à la consigne elle-même

1.5.3.1. La formulation de la consigne

Une consigne mal formulée, c'est-à-dire, qui contient des mots inconnus, des verbes polysémiques, plusieurs négations, des termes spécifiques ou le métalangage, le manque des indications nécessaires sur la démarche à suivre, les outils à utiliser ou la durée nécessaire, etc. peut créer des problèmes.

Ganier et Heurley (2003, p. 135) prétendent que « le problème le plus évident survient lorsque la signification des mots utilisés n'est pas familière à l'utilisateur ». Il est évident que le vocabulaire utilisé dans la consigne est très important et la plus grande source des difficultés et d'incompréhension. Utiliser les verbes mentalistes qui ne sont pas assez précis comme « *interpréter, trouver, décrire, imaginer, résoudre, comparer, commenter, justifier, etc.* » et certaines mots ayant plusieurs sens peuvent perturber la compréhension (Vecchi, 2010, p. 93). L'un des problèmes les plus fréquents est l'utilisation du métalangage grammatical. La plupart des apprenants ont du mal à les mémoriser et les comprendre même s'ils les ont déjà entendus dans la classe. Afin d'éliminer les risques de non-compréhension, il faut prendre en considération « le bagage grammatical des apprenants » (Cuq et Gruca, 2003, p. 357). De concert, l'utilisation des termes spécifiques, le métalangage grammatical et les mots polémiques rendent plus difficile le traitement de la consigne.

1.6. Des Consignes pour Utiliser les Consignes

La lecture et la compréhension sont des habiletés qu'on peut apprendre et enseigner. Si on arrive à bien enseigner, les apprenants peuvent connaître les étapes à suivre pour comprendre un texte. Comme le dit Bianco,

(...) l'élève peut apprendre à devenir acteur de sa propre compréhension et cet apprentissage passe par l'enseignement direct d'un certain nombre de stratégies cognitives délibérément utilisables par l'élève, de manière systématique et/ou lorsqu'une difficulté est rencontrée... À terme, cet apprentissage doit permettre au lecteur d'autoréguler sa compréhension et de devenir un lecteur indépendant et compétent (Rosenshine, 1997 cité par Bianco, 2003, p. 158).

Il ne faut pas oublier que la capacité de lire efficacement la consigne ne se développe pas en parallèle avec la capacité de lecture ; elle ne peut qu'être développée à l'aide des stratégies adéquates qui sont utilisées consciemment (Aydoğu, 2015).

La lecture et la compréhension des consignes peuvent être enseignées grâce aux stratégies et aux entraînements. Comme on a déjà parlé de la nécessité d'utiliser des stratégies adéquates et de l'importance de l'autonomie, il nous paraît donc primordial de former des étudiants stratèges. Jean Michel Zakhartchouk, qui a mené beaucoup de travaux sur la lecture des consignes, souligne l'importance de faire acquérir de bonnes habitudes aux apprenants. Selon lui, il est essentiel que « les élèves soient invités à décoder des consignes, à apprendre à bien s'y prendre, à devenir d'astucieux stratèges face à des consignes, y compris de mauvaises consignes » (1995, cité par Caumet, 2011, p. 11). Vecchi (2010, p. 96) propose aux enseignants deux étapes à prendre en considération pour une bonne utilisation des consignes ; il faut que d'abord les enseignants améliorent leurs consignes et en même temps qu'ils entraînent et mettent leurs apprenants en situation où ils deviendront plus responsables et plus habiles à lire et à suivre les consignes.

Yaiche et Mettoudi (2003) émettent quelques recommandations à propos de l'apprentissage de lecture de la consigne. Ces derniers donnent quelques conseils aux apprenants et à la fois aux enseignants :

Selon eux, il existe un nombre de questions auxquelles l'apprenant doit répondre tout au long du processus de traitement de la consigne ; avant, pendant et après la réalisation de la tâche. Avant la réalisation, l'apprenant doit répondre aux questions de clarification du sens du travail à effectuer : « *Qu'est-ce qui m'est demandé ? À quoi dois-je aboutir ? Ai-je déjà accompli une tâche avec une consigne similaire ?* ». Lors de la réalisation, les questions pour une régulation et une évaluation intermédiaire doivent avoir trouvé leurs réponses de la part de l'apprenant : « *Suis-je toujours en train de respecter la consigne ? Dois-je modifier ma démarche ?, etc.* » Et finalement, les questions suivantes pour une évaluation finale : « *Suis-je arrivé au produit attendu ? Remplit-il toutes les conditions évoquées par la consigne au plan de la forme ? Etc.* ». Toutes ces questions facilitent la compréhension et aident les apprenants à faire une auto-évaluation.

Quant aux conseils pour les enseignants, ils ont donné quelques solutions pour un apprentissage efficace. Selon eux (*idem.* p. 36-37), il faut ;

- Consacrer un temps spécifique pour l'apprentissage des comportements nécessaires à la compréhension des consignes,
- Utiliser des consignes diversifiées : orales, écrites, uniques, doubles, etc.
- N'accepter aucune réponse immédiate des apprenants qui viennent tout après la présentation de la consigne mais les encourager d'abord à réfléchir et à analyser personnellement.
- Demander aux apprenants de reformuler la consigne,
- Les inciter à anticiper et à planifier la tâche,
- Les habituer à relire la consigne quelques fois.

À son tour, Zakhartchouk (1990 ; 2000 ; 2004) propose une « aide méthodologique », « un enseignement stratégique » qui favorise chez les apprenants les activités métacognitives et « un entraînement aux bons automatismes » (*idem.* 2004, p. 71). Ces deux processus doivent être liés l'un à l'autre inséparablement pour un résultat efficace. L'enseignant doit d'abord activer les démarches métacognitives des apprenants en les faisant réfléchir sur le sens de la consigne. On peut ainsi « s'interroger en classe sur le pourquoi des consignes à l'école...pourquoi donc toutes ces injonctions et ces interrogations ? » (*idem.* 2000, p.73). Les questions comme il est indiqué auparavant peuvent être utilisées dans cette démarche. Après, on peut repérer les difficultés des apprenants et les sources d'erreurs à partir d'un petit test ou des exercices déjà effectués. Toutes ces activités sont pour développer chez l'apprenant « la capacité à comprendre les causes de ses échecs » (*idem.* 1990, p. 22). Ce travail aidera aussi les enseignants à améliorer la lisibilité et la formulation de leurs consignes. Après avoir défini les difficultés, il faut inviter les apprenants à une réflexion personnelle sur leurs styles d'apprentissages et donc les méthodes et les stratégies à adapter. Evidemment, chacun a un profil différent et donc des stratégies différentes, avoir conscience de cette diversité motive les apprenants à réfléchir sur son propre style et à le trouver. Finalement, après toutes ces démarches métacognitives, on peut proposer, adapter des activités et des exercices aux difficultés rencontrées.

Pour bien effectuer une tâche, il est nécessaire de suivre les trois processus : « se représenter clairement la tâche », « anticiper sur les résultats » et « imaginer mentalement l'évaluation finale » (*idem.* 1990, p. 28). Pour faire travailler ces capacités à partir de la consigne, on peut proposer des travaux divers (Zakhartchouk, 1990 ; 2004):

- ***Retrouver la consigne manquante*** : C'est une activité de trouver la question à partir de la réponse qui développe à la fois les capacités cognitives et linguistiques. L'apprenant ici doit formuler la consigne le plus clairement possible et se mettre dans la peau de l'enseignant et des autres apprenants. C'est un travail assez difficile pour certains.

- ***Classer les consignes selon plusieurs critères*** : Il existe plusieurs types de consignes et il est possible de faire un classement selon plusieurs critères : selon la formulation (simple/composée), la réponse demandée (brève/détaillé), le discipline (français, maths, etc.), le niveau d'exigence (fermée/ouverte), etc. Pour cette exercice, l'apprenant a besoin d'une aide méthodologique ; des connaissances sur la typologie des consignes. Le visé principal d'un tel exercice est de se familiariser les apprenants avec les consignes.

- ***Reformulation de consignes*** : Il est possible de formuler une consigne de plusieurs manières. L'enseignant peut demander aux apprenants des propositions de reformulations des consignes. Ainsi ils comprennent mieux le sens de la consigne ou les parties non comprises. En reformulant la consigne dans sa tête, l'apprenant se représente mentalement la tâche à effectuer. Ainsi, il peut stocker les informations de la consigne dans sa mémoire de travail.

- ***Repérer les erreurs dues aux mauvaises lectures de consignes*** : Grâce à cet exercice, l'apprenant peut prévoir les erreurs qu'il risque soi-même de commettre en repérant les erreurs dans les exercices réalisés. Cet exercice montre à l'apprenant l'importance de la lecture minutieuse de la consigne. Ici, il est important de trouver seulement les erreurs dues à la mauvaise lecture des consignes, car on peut trouver beaucoup d'autres erreurs qui ne sont pas utiles pour ce travail.

Les exercices proposés sur la lecture de consigne, comme l'indique Zakhartchouk (1990, p. 17) « ont pour but de faire réfléchir les élèves à la manière qui leur conviendra

le mieux pour s'approprier cet apprentissage ». Néanmoins, travailler sur la consigne aide à faire acquérir une conscience de lecture et d'importance de la consigne.

Pour conclure, nous pouvons dire que la lecture et la compréhension des consignes n'est pas un travail fastidieux, mais qu'il est très rentable. Un tel travail permettrait aux apprenants d'éviter un bon nombre d'erreurs, de prendre conscients du but des tâches et d'acquérir une certaine autonomie dans leur travail. Pourtant, il ne faut pas oublier que c'est un travail qui demande du temps et des efforts.

1.7. Les Recherches Effectuées dans le Domaine

À l'évidence, quand nous avons consulté la littérature, nous avons vu que c'est un champ de recherche en plein expansion, plutôt en Europe. Les recherches menées concernant l'utilisation des textes de types de consignes ont été effectuées en majorité dans différents domaines comme la psychologie (psychologie de travail), la linguistique, la psycholinguistique et la didactique. Dans le domaine de la psychologie et de la psycholinguistique, les chercheurs ont d'avantage étudié les processus d'utilisation et de traitement des consignes et des textes procéduraux dans la vie quotidienne et dans le monde de travail (Ganier, Gombert et Fayol, 2001 ; Heurley, 2001a ; 2001b ; Heurley et Ganier, 2006 ; Vermersch, 1985 ; Veyrac, 2001), les linguistes ont analysé les textes et le discours de type procéduraux (Adam, 2001a ; 2001b), quant aux didacticiens, ils ont étudié l'utilisation des consignes et des instructions dans l'apprentissage surtout dans l'enseignement de la langue maternelle et de la langue étrangère (Daunay et Lusetti, 1994 ; Lengagne, 2005 ; Roger et Ruyant, 2003 ; Watson Todd, Chaiyasuk et Tantisawetrat et al., 2008 ; Zerbato-Poudou, 2001 ; Zakhartchouk, 1996 ; 2000 ; 2001 ; 2004). Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons constaté peu de travaux qui ont été menés dans différents pays (Bissonette, 2005 ; Dominguez, 2013 ; Gorine, 2010 ; Rivière, 2009) mais aucun travail en Turquie.

Vermersch (1985) avance le phénomène d'atomisation de l'action dans une étude portant sur la réalisation d'une recette de cuisine (une tarte aux pommes). On donne aux participants une recette de cuisine pour faire une tarte aux pommes et on fait une observation systématique à l'aide d'enregistrement vidéo. Avec ce travail, on veut décrire et analyser l'interaction entre la lecture de la consigne et l'exécution de l'action. À la fin de l'observation, on a vu que les participants ne mémorisaient pas d'emblée

l'ensemble des instructions relatives à la réalisation de la recette, la majorité d'entre eux a lu une ou plusieurs fois la consigne, est allée chercher un objet, a relu la consigne une ou plusieurs fois, est allée chercher un autre objet, etc. Cette étude montre que les participants lisent ce type de textes pas à pas, en faisant allers-retours entre le texte et les actions à réaliser. Ce phénomène de morcellement systématique a été qualifié par Vermersch en tant que « atomisation de l'action ». Ce travail montre l'importance du mémoire de travail et de l'indépendance du sujet qui est très dépendant d'un texte qui est censé le guider pendant la lecture des consignes.

Lefevre et Dixon (1986) ont fait une autre étude sur l'utilisation d'exemples dans le traitement d'instructions. Ils ont réalisé six expérimentations pour montrer comment les participants utilisaient les instructions et les exemples. On donne aux participants les instructions qui décrivent une procédure et un exemple qui décrit une autre procédure, ainsi on met en place une situation de conflit. L'efficacité de l'exemple et des informations d'instruction a été mesurée en observant la procédure que les participants ont utilisée. Selon les résultats de ces expérimentations, la plupart des sujets (90%) utilise l'exemple et méprise les instructions. Ils ont résolu les problèmes en examinant les exemples, sans noter aucune incompatibilité avec les instructions. Les résultats de ce travail montrent que les étudiants croient que les exemples sont plus importants et plus utiles lors du traitement des instructions.

D'autre part, Clanche (1987) qui a mené son travail sur la Pédagogie du français et traitement de la consigne en classe de seconde a comparé deux classes, l'une d'entre elles est une classe de type Freinet, l'autre est une classe de type classique (traditionnelle). La classe de type Freinet est une classe où on fait des pratiques plus diversifiées : pratique du texte libre, de l'enquête, de l'interview, publication d'un journal, participation suivie et programmée à une radio libre, etc. On donne deux sujets aux lycéens pour diversifier les modes de sollicitation énonciative et narrative et deux heures au maximum. Les élèves ont le choix entre les deux sujets suivants :

Sujet I : « Un matin vous vous réveillez. Vous vous apercevez que tout est à l'envers. Racontez votre journée ».

Sujet II : « Imaginez un monde où tout est à l'envers ».

Selon Clanche (1987), « un élève doit obéir aux attentes explicites, mais aussi aux attentes implicites exprimées dans une consigne ». Et selon les résultats de ce travail, les élèves de la classe type Freinet répondent plus facilement aux attentes implicites de la

consigne que les élèves de la classe classique. Donc, plus une pédagogie du français est diversifiée, ouverte et active, plus les élèves ont tendance à répondre aux attentes implicites.

De sa part, Laforge (2001) a réalisé un travail sur l'utilisation des consignes dans l'enseignement à distance et il a analysé les difficultés de compréhension liées à la présence de négation dans la consigne. Il a mené une expérimentation ayant pour objectif d'« évaluer la capacité du lecteur à traiter le cumul de négation ne...pas » et d'observer « si l'alternance entre affirmation et négation dans un texte, peut poser un problème d'interprétation ». Il a utilisé des textes informatifs et un nombre de phrases affirmatives ou négatives destinées aux apprenants adultes à distance. L'expérimentation a été conduite individuellement, d'abord, on a présenté aux sujets l'ensemble de la tâche, après on leur a demandé de lire chaque texte préparé auparavant, sur l'écran de l'ordinateur et leur a demandé de dire oralement ce qu'il avait retenu. Après toutes ces procédures, on a fourni un QCM à répondre. Ainsi, on a voulu vérifier et comparer le temps de lecture d'un texte entièrement négatif et d'un texte entièrement positif, le temps de lecture où alternent phrases négatives et phrases affirmatives, le temps de lecture d'une phrase négative et d'une phrase affirmative et finalement le temps de lecture d'une phrase négative avec cumul de négation et d'une phrase négative avec la négation simple. Selon le résultat de ce travail, l'apprenant adulte n'est pas toujours capable d'effectuer rapidement le traitement cognitif exigé et c'est un problème grave lorsqu'il s'agit de compréhension des consignes.

Bissonnette (2005) dans sa thèse intitulée « *Étude descriptive des consignes didactiques écrites en français langue seconde* » a cerné le concept et les différentes formes de consignes écrites dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde. À partir d'un corpus de 1257 consignes relevées dans 30 documents didactiques distincts, il a analysé le changement des consignes à travers le temps et les approches d'enseignement des langues étrangères (l'approche traditionnelle, structurо-béaviorale et communicative). Selon les résultats de l'analyse, on voit que la forme et le contenu des consignes didactique du français langue seconde sont assez complexes et qu'il y a une différence importante lorsqu'on les compare en fonction des trois approches retenues. Par ailleurs, avec ce travail, Bissonnette met en évidence aussi l'importance des consignes écrites dans l'enseignement.

Dans son mémoire intitulé « *Usage de la consigne scolaire dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E et son impact sur l'évaluation certificative* », Gorine (2010) a mené une expérimentation dans une classe de 5^{ème} qui comporte trois parties afin de décrire et d'expliquer les conduites pédagogiques des enseignants et l'utilisation des consignes à travers les différentes activités : dans la première partie, il essaye de définir la place des consignes dans le manuel scolaire officiel, dans la seconde partie il applique un questionnaire écrit destiné aux enseignants comportant des items sur les pratiques et les conceptions des enseignants sur l'utilisation des consignes et finalement, il essaye de montrer l'impact de cet usage sur l'évaluation certificative. Selon les résultats de cette recherche ; le chercheur distingue la consigne et la question et prétend que les consignes sont plus nombreuses que les questions dans le manuel. Les enseignants avouent que les élèves comprennent mieux les consignes orales qu'écrites et qu'ils utilisent la plupart du temps des consignes proposées par le manuel ; selon certains d'entre eux, les consignes dans les manuels sont faciles à aborder mais pour les autres, elles portent une certaine difficulté. « Les enseignants se voient dans l'obligation de faire vite ». Donc, ils ne donnent pas l'occasion aux apprenants de travailler d'une manière solitaire et ils essayent de familiariser les apprenants avec le maximum de consignes scolaires. Ils utilisent généralement les consignes courtes, fermées, habituelles et familières. Quelques-uns expliquent et reformulent la consigne alors que certains préfèrent mener une discussion avec leurs apprenants.

Dominguez (2013) a entrepris un travail de recherche universitaire sur les consignes et plus concrètement sur l'une des « pratiques de transmission » dont use l'enseignant, à savoir l'activité de prescription. Avec ce travail elle a cherché la réponse de la question : « dans quelle mesure les enseignants de FLE expérimentés ont-ils consciemment recours à la multimodalité dans leur activité de prescription ? ». Pour arriver à son objectif, elle a observé des cours de FLE en faisant des enregistrements audiovisuels et réalisé des entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants. Elle a interrogé si « les enseignants sont conscients de la manière dont ils manipulent les consignes, à travers le verbal et le non-verbal et le cas échéant, peut-on connaître les raisons qui sous-tendent ces choix ». Les données de cette recherche ont mis en lumière les résultats suivants :

- Les enseignants accordent une grande importance à la consigne,
- Les enseignants interrogés accordent une place très importante à la reformulation,

- Les difficultés liées aux consignes portent essentiellement sur le manque de clarté. Le lexique et la non explicitation des objectifs en seraient la cause. Une enseignante signale que donner trop de précisions est également nuisible.
- Excepté un enseignant, tous manifestent l'intérêt de disposer de contenus relatifs à la consigne en formation initiale.

Toutes ces recherches montrent que l'utilisation de la consigne, peut poser des difficultés dans la pratique, dans tous les domaines de la vie, et que c'est un champ de travail interdisciplinaire ; c'est un sujet qui attire l'attention de plusieurs chercheurs de diverses disciplines. Quant au domaine de l'éducation, nous avons remarqué que c'est un sujet en plein essor dans plusieurs pays, surtout dans le domaine de l'enseignement de la langue maternelle et également de Français langue étrangère. Pourtant, dans notre pays, nous avons rencontré peu de recherches sur l'utilisation de la consigne, soit en langue maternelle soit en langue étrangère. Néanmoins, c'est un sujet toujours d'actualité et problématique mais souvent ignoré. Donc, un tel travail réflexif et critique sur la consigne mérite d'être réalisé.

1.8. L'Objectif du Travail

L'Objectif principal de ce travail est de déterminer le rôle et la place de la consigne dans la classe de FLE, de démontrer comment sont-elles abordées par l'enseignant dans la classe de FLE et comment sont-elles exécutées par les apprenants et aussi de définir les attitudes de ceux-ci face à la consigne.

Dans le cadre de cet objectif, nous chercherons des réponses aux questions suivantes :

- Comment l'enseignant donne les consignes?
- Comment les apprenants lisent les consignes ?
- Comment s'autoévaluent les apprenants leur traitement de la consigne ?
- Que pensent les apprenants sur le rôle des consignes dans la réussite scolaire ?
- Quel type de travail mène-t-il l'enseignant sur le traitement des consignes ?

1.9. L'Importance du Travail

Ayant pour objectif de déterminer le rôle et la place de la consigne dans l'apprentissage, cette étude mettra en évidence l'importance de ce sujet et permettra de

faire des observations à différents moments de la classe dans un large perspectif. Par ailleurs cette étude nous a permis de remarquer le nombre limité de travail sur ce sujet dans le domaine du FLE, surtout en Turquie. Malgré son apparente simplicité, la consigne a un effet direct sur la réussite scolaire et l'autonomie de l'apprenant. « Les consignes font partie de notre quotidien en tant que citoyens et nous sommes amenés dans notre vie personnelle ou professionnelle à suivre des consignes de façon permanente » (Dominguez, 2013, p. 5). Grâce à cette recherche, nous pourrions déterminer les utilisations dans leur contexte réel et les sources des problèmes surgissant pendant le traitement de la consigne, ainsi nous pourrions ouvrir la voie à de nouvelles pistes de recherche pour améliorer la situation et proposer des solutions.

1.10. La Délimitation du Travail

Ce travail est limité aux points suivants :

1. C'est une étude de cas qualitative.
2. Cette étude a été menée avec neuf étudiants et un enseignant d'une classe préparatoire dans le département de Français Langue Etrangère de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu à Eskişehir, en Turquie.
3. Les données de cette étude ont été recueillies à l'aide des outils développés à partir du cadre théorique du travail, entre le 23 Février 2015 et le 13 Mai 2015.
4. Les résultats de ce travail sont limités avec cette présente étude ; ils ne peuvent pas être généralisés à l'univers mais transférer à d'autres recherches suivies.

1.11. Les Définitions

L'autonomie de l'apprenant : « la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage ». (Cuq, 2003, p. 31).

L'étude de cas : « l'étude de cas comme méthode de recherche est l'analyse intensive d'une unité (personne ou communauté), mettant l'accent sur les facteurs de développement en relation avec l'environnement » (Meriam-Webster cité par Gagnon, p.10)

La tâche : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16).

Le texte : « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15).

Le texte procédural : « fait référence à tous les textes dont la fonction principale est de communiquer des procédures en vue d'une exécution ponctuelle (ex. : comment utiliser une consigne automatique, comment faire face à une situation d'incident, etc.) ou d'un apprentissage à long terme censé permettre l'acquisition d'un savoir-faire nouveau dans un domaine particulier » (Cusin- Berche, 1997 cité par Heurley, 2001b, p.30).

La prescription : « l'activité langagière [...] qui incite à l'action et vise la transformation de l'autre et, en l'occurrence, de ses savoirs et savoir-faire langagiers dans la langue étrangère ou seconde [et qui] se déploie en injonctions (dire de faire), en consignes liées à une tâche (dire quoi faire), ou en instructions (dire comment ou pourquoi faire) » (Rivière, 2008 : 51).

La Stratégie d'apprentissage : « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr, 1998, p. 5).

Le métalangage : « l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage » (Cuq, 2003, p.164).

2. METHODOLOGIE

Au sein de cette deuxième partie, nous présenterons le processus de la recherche en huit sous-titres :

1. La Méthode de la Recherche
2. Les Participants
3. Les Outils de Collecte de Données
4. Le Déroulement de la Recherche
5. L'Analyse et l'Interprétation des Données
6. La Véracité de la Recherche
7. Le Rôle du Chercheur
8. Les Limites et les Points Forts de la Recherche

2.1. La Méthode de la Recherche

Dans cette recherche, comme notre objectif était de définir comment les consignes scolaires sont utilisées dans la classe de FLE et comment elles sont exécutées par les apprenants, nous avons décidé d'utiliser la méthode qualitative.

La méthode qualitative peut être définie comme une recherche où on utilise les méthodes de collecte de données qualitatives comme l'observation, l'entretien et l'analyse de documents et où on suit un processus qualitatif ayant pour objectif de mettre en avant les perceptions et les événements dans leur contexte de vie d'une manière réaliste et intégrée. Le but principal de la recherche qualitative est d'essayer de comprendre le comportement humain dans son milieu naturel d'une manière holistique (Yıldırım et Şimşek, 2013, p.41-45).

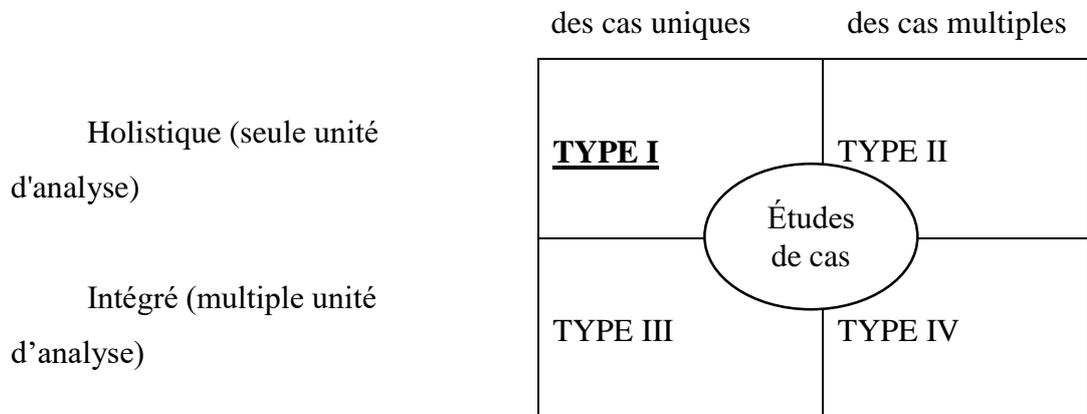
La recherche qualitative est faite pour définir un problème ou une question. Cette découverte est nécessaire en raison de la nécessité de dévoiler ce qui demeure muet, de travailler sur un groupe ou sur une population ou de déterminer les variables qui ne peuvent être facilement mesurés (Creswell, 2015, p.48). Dans cette recherche, afin de pouvoir découvrir et comprendre en profondeur le phénomène étudié, nous avons choisi de faire une étude de cas qui est l'une des techniques de la méthode qualitative.

Une étude de cas est une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain en profondeur et dans son contexte de vie réel, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évident (Yin, 2009, p.18). Elle « permet une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composant et

des personnes y prenant part » (Gagnon, 2011, p.22). Dans une étude de cas, le chercheur doit s'obliger à recourir à plusieurs sources d'information pour s'assurer d'avoir couvert l'objet d'analyse sous divers angles (principe de triangulation).

Dans ce travail, nous avons utilisé trois techniques pour collecter les données : l'observation semi-participante, l'entretien semi-dirigé et l'analyse de document. La recherche de l'étude de cas est très semblable au travail d'un détective. Rien n'est ignorée: tout est évalué et choisi; vérifié et corroboré (Gillham, 2000, p. 32). Le chercheur commence à collecter des données, les révise, les examine et prend des décisions sur où on va avec le travail. Il organise son temps, décide les sujets à interviewer et les points à explorer en profondeur. Il modifie continuellement son dessin de recherche, peut jeter certaines idées préconçues et développer de nouvelles idées (Bogdan et Biklen, 2007, p. 59). C'est une procédure qui se change et se développe continuellement lors de la recherche. Selon Yin (2009, p. 46), comme le montre le tableau 2, on peut parler de quatre type de modèles principales pour les études de cas.

Tableau 2.1. *Les types d'étude de cas*



Source : Yin, 2009, p. 46.

L'étude de cas unique suppose une analyse en profondeur des divers aspects d'une situation pour en faire apparaître les éléments significatifs et les liens qui les unissent, dans un effort pour saisir la dynamique particulière de cette situation (Yin, 2009). Pour cette raison, nous avons préféré utiliser l'étude de cas unique holistique (type I). Les étapes principales d'une étude de cas peuvent être résumées comme suit (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 317) :

- Développer les questions de recherche,
- Elaborer les sous-questions de recherche,
- Déterminer l'unité d'analyse,
- Déterminer le cas qu'on va étudier,
- Choisir les participants,
- Collecter des données et les associer aux sous-questions,
- Analyser et interpréter les données,
- Présenter les résultats de la recherche.

2.2. Les Participants

Dans cette recherche, les participants ont été choisis par l'échantillonnage ciblé qui est un terme utilisé dans les recherches qualitatives. Dans ces types de recherches, comme le but principal n'est pas la généralisation, elle n'est pas réductionniste ; c'est-à-dire elle n'a pas pour objectif de généraliser les résultats obtenus à l'univers (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 130). Pour cette raison, les chercheurs qualitatifs travaillent généralement avec de petits échantillons de personnes dans leur contexte afin de pouvoir comprendre le phénomène en profondeur. L'échantillon qualitatif est délimité d'une manière ciblée plutôt que d'une manière aléatoire (Miles et Huberman, 1994, p. 27). Il est bien fréquent dans la recherche qualitative de mener son étude sur quelques individus ou d'étudier quelques cas. C'est parce que la capacité du chercheur de donner une image en profondeur diminue avec l'ajout de chaque nouvel individu ou d'un nouvel cas (Creswell, 2008, p.117). Dans cette présente recherche, lors de la sélection des participants, nous avons pris en considération les critères suivants :

- Le choix d'échantillon n'est pas anodin car la classe et l'enseignant choisis répondent aux critères de la recherche d'une part et d'autre part, d'un point de vue pratique, il nous permette de nous rendre personnellement sur le lieu de travail des participants, donc il répond au critère de faisabilité. La proximité géographique s'est avérée essentielle puisque notre démarche demandait un nombre d'heures d'observation sur le lieu de travail. Pour une observation à long terme, nous avons choisi une classe à l'Université Anadolu comme un établissement accessible pour la chercheuse.
- Nous avons choisi une classe préparatoire de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu pour parvenir à plus de données. Selon le

programme des classes préparatoires de FLE de ledit établissement, les étudiants suivent des cours de langue française pendant lesquels ils travaillent les quatre compétences langagières : la production orale et écrite, l'expression orale et écrite. Dans ces cours basés sur les quatre compétences, il est très probable qu'on utilise plus de consignes et il est nécessaire même d'en utiliser. Le département de FLE de l'Ecole Supérieure prépare les nouveaux arrivants à la Faculté de Pédagogie en offrant une formation en langue et en culture françaises, du niveau A1 au niveau B1 pendant l'année universitaire. Les étudiants suivent 24 heures de cours de langue par semaine (y compris deux heures « étude » et deux heures « Langue en ligne »). Dans notre étude, nous avons suivi seulement les cours fondamentaux de français sauf les cours de labo (langue en ligne) de l'enseignant que nous avons choisi.

- Entre trois classes préparatoires, nous avons choisi la classe C qui est au niveau A2/A2+. Pour que les résultats soient fiables, les participants ne doivent pas être au niveau vrai débutant (A1). Car dans les classes débutantes, les consignes sont obligatoirement suivies de certaines explications. Donc, parmi trois classes préparatoires, nous avons éliminé la classe de niveau A1. Il nous restait deux classes ; le niveau de la première était A2/A2+ et celui de la deuxième était B1, B1+. En parallèle, nous avons négocié avec les enseignants de ces deux classes. Dans une seule classe, trois enseignants donnaient des cours d'une manière constante. Le deuxième enseignant avec qui nous avons parlé a accepté de participer à la recherche et il nous a conseillé de travailler avec la classe de niveau A2, A2+ en disant qu'il y avait beaucoup d'étudiants redoublants dans la classe B1/B1+, que son programme était spécifique et accéléré et donc que la motivation des étudiants était faible. Comme la classe C (au niveau A2/A2+) répondait bien à nos critères, nous l'avons choisie comme l'échantillon de recherche. Selon les descripteurs du CECR (Conseil de l'Europe, 2001, P. 28), au niveau A2, l'apprenant « peut suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public » ; au niveau A1, il « peut suivre des indications brèves et simples » et au niveau B1, il « peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens tels que lettres, prospectus et courts documents officiels ». Donc, le niveau de la classe choisie est adéquat pour suivre et comprendre les consignes et les instructions simples et courantes.

- Cette classe se composait de 10 étudiants au début mais l'un était toujours absent et les deux autres ont quitté l'école avant la fin de semestre.
- Donc, les neuf étudiants et l'un des enseignants de la classe préparatoire C de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangère de l'Université Anadolu sont les participants de cette recherche.
- L'enseignant avec qui nous avons travaillé était chargé de huit heures de cours par semaine dans cette classe ; six heures « *Français en contexte II* » et deux heures « *Langue en Ligne* » pendant lequel ils faisaient des activités dans un laboratoire informatique. Nous avons décidé d'observer tous ses cours dans cette classe, sauf « *Langue en Ligne* », afin de mieux s'intégrer et de parvenir à éliminer la perte de donnée. Donc, nous avons observé cette classe 6 heures par semaine.

Après avoir décidé du groupe à étudier, on leur a expliqué l'objectif et les procédures de la recherche et nous avons fait signer un formulaire qui garantit la confidentialité et l'anonymat de leur identité (annexe 1, p.114). Nous avons donné des pseudonymes à chaque participant. Les informations à propos des participants sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 2.2. *La liste des participants*

			La situation de participation	
Participant	Pseudonyme	Métier	observation	interview
1	Ceylan	étudiante	+	+
2	Ekin	étudiante	+	+
3	Ertuğrul	étudiant	+	+
4	Kaan	étudiant	+	+
5	Mahmure	étudiante	+	+
6	Meral	étudiante	+	+
7	Turgut	étudiant	+	+
8	Veli	étudiant	+	-
9	Burak	étudiant	+	-
10	Enseignant	enseignant	+	+

2.3. Les Outils de Collecte de Données

Dans les études de cas, il est important d'utiliser de multiples sources de données. Dans la même étude, utiliser de multiples méthodes de collecte de données pour assurer la solidité de la recherche est appelé « triangulation des données » (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 97). Dans cette recherche, pour différencier les sources de données, nous avons eu recours à trois techniques différentes : l'observation, l'entretien et l'analyse documentaire.

Afin de voir comment sont utilisées les consignes dans la classe par l'enseignant et comment réagissent les apprenants, nous avons fait l'observation semi-participante avec neuf étudiants et l'interview semi-structurée avec sept étudiants de la classe d'observation. Pendant l'observation, nous avons observé les habitudes de l'enseignant et des apprenants concernant les consignes.

Dans la recherche qualitative, l'observation est menée dans l'objectif de faire des descriptions et des explications détaillées et approfondies des faits et des circonstances qui surviennent tout au long de la recherche plutôt que de produire des données numériques (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 200). Selon Gillham (2000, p. 45.), l'observation a trois éléments principaux :

- Regarder ce que les gens font,
- Ecouter ce qu'ils disent;
- Parfois, leur poser des questions de clarification.

Dans les recherches qualitatives, on préfère généralement l'observation participante ou semi-participante afin de mieux s'intégrer au cas étudié. Dans la présente recherche, nous avons fait l'observation semi-participante qui a assuré l'interaction active de la chercheuse avec le groupe observé. Lorsqu'elle a observé les participants, elle est restée en contact avec eux ; elle leur a posé des questions et essayé de comprendre leurs avis, leurs sentiments et leurs attitudes. Pendant le processus d'observation, on a enregistré les cours à l'aide d'un appareil d'enregistrement et en même temps, on a rempli un formulaire d'observation (annexe 2, p.115) qui était préparé par la chercheuse et on a tenu un journal de recherche pour chaque jour.

Vers la fin du processus d'observation, nous avons fait des interviews face à face afin de s'informer en profondeur sur les opinions et les impressions des apprenants et de l'enseignant sur le phénomène sous étude. Travailler sur terrain et donner la parole aux apprenants et à l'enseignant nous a permis d'avoir accès à des éléments non perceptibles

par simple observation. L'interview est une technique de collecte de donnée qualitative qui est utilisée pour recueillir des données descriptives par les propres mots des sujets, afin que le chercheur puisse se développer des idées sur la façon dont les sujets interprètent un morceau de monde (Bogdan et Biklen, 2007, p.103). Selon Gillham (2000, p. 65), la forme la plus importante de l'interview dans la recherche des études de cas est l'interview semi-structurée. Il peut être la plus riche source de données uniques. Pour l'interview semi-structurée, d'abord, nous avons élaboré les neuf questions ouvertes à partir du cadre théorique de la recherche et nous les avons soumises aux spécialistes pour assurer l'objectivité et la fidélité. Après l'observation, nous avons ajouté les trois autres questions (question 9, 10,11, annexe 3, p. 116) à partir des données d'observation. Nous avons réalisé les entretiens avec les étudiants à l'aide d'un formulaire déjà préparé et un entretien non structuré avec l'enseignant. Finalement afin de vérifier les données, nous avons collecté les documents écrits (les devoirs des apprenants, les fiches de travail et les quiz) concernant le sujet pendant l'observation.

Etant une technique de collecte de donnée elle-même, l'analyse documentaire peut être utilisée comme une source d'information supplémentaire dans le cas de l'utilisation d'autres techniques de collecte de données qualitatives. L'analyse documentaire est la recherche et l'analyse des documents écrits contenant des informations sur le phénomène ciblé (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 217). Dans cette recherche, les documents : les devoirs, les quiz, les manuels des étudiants et les fiches de travail ont été collectés et analysés pour assurer la justification et la diversité des données.

Tableau 2.3. *Les questions de recherche et les outils de collecte de données*

Les Questions de Recherche	Les Outils
1. Comment l'enseignant donne les consignes ?	- Observation semi-participant - Interview - Analyse de document
2. Comment les apprenants lisent les consignes ?	- Observation semi-participante - Interview - Analyse de document
3. Que pensent les apprenants sur le rôle de la consigne dans la réussite scolaire ?	- Interview
4. Quel type de travail mène-t-il l'enseignant sur le traitement des consignes ?	- Observation semi-participante - Interview - Analyse de document
5. Comment s'autoévaluent les apprenants leur traitement de la consigne ?	- Interview

Comme le montre schématiquement le tableau 4, les outils ont été choisis de sorte qu'ils répondent à chaque question de recherche.

2.4. Le Déroulement de la Recherche

Les données de cette étude de cas sont recueillies entre le 23 Février 2015 et le 13 Mai 2015. Le processus se constitue sur des interviews, des observations et de l'analyse des documents écrits.

2.4.1. L'observation semi-participante

L'observation est un processus de collecte de données diverses et directes en observant les gens et les lieux sur un site de recherche (Creswell, 2008, p. 221). Les données d'observation fournissent souvent des informations supplémentaires sur le sujet étudié. Elles permettent d'examiner les nouveaux aspects pour comprendre le contexte ou le phénomène étudié (Yin, 2014, p.114).

Premièrement nous avons choisi la classe d'observation et demandé les autorisations nécessaires. Après avoir précisé le temps et la durée d'observation, le 23 février 2015, nous avons commencé à observer une classe de neuf étudiants et un enseignant pendant 6 heures par semaine. Tout au long de l'observation, on a enregistré les cours à l'aide d'un appareil d'enregistrement en même temps, on a pris les notes à l'aide du formulaire d'observation et on a tenu un journal de bord. À la fin de chaque séance d'observation, la chercheuse a écouté les enregistrements, a lu les notes d'observation et a préparé une nouvelle fiche d'observation détaillée (annexe 4, p. 117). Après 10 semaines et 60 heures d'enregistrement, l'observation a été arrêtée car elle n'apportait plus de nouveaux éléments. C'est la saturation des données. Ci-dessous on trouve le calendrier d'observation :

Tableau 2.4. *Le calendrier d'observation*

23.02.2015	Le début de l'observation
06.04.2015-10.04.2015	Les examens partiels à l'Ecole Supérieur
07.05.2015	La fin de l'observation

2.4.2. L'interview semi-structuré

La technique d'observation, au fond, essaye de déterminer les comportements humains alors que la technique d'interview est un outil de collecte de données qui assure de révéler ce que les personnes pensent, quels sont leurs sentiments, pensées et attitudes et quels sont les éléments qui influencent leurs comportements (Ekiz, 2013, p. 62). Dans cette recherche nous avons réalisé des interviews semi-structurés afin d'obtenir des données plus détaillées et plus profondes.

La chercheuse a effectué des interviews pilotes pour tester la validité des questions en Mai 2015 avec trois étudiants sous l'observation d'un expert. D'abord, nous avons fait des interviews avec deux étudiants le même jour. Après les commentaires et les suggestions de l'expert, nous avons fait quelques petits changements sur les questions et quelques jours après, nous avons interviewé une autre étudiante. Après avoir corrigé les questions selon les propositions et les indications de l'expert et les remarques de la chercheuse, à la fin de l'observation, nous avons ajouté trois autres questions au formulaire afin de clarifier quelques processus qui ont été observés pendant les cours.

Après les interviews pilotes, le 6 Mai 2015, nous avons réalisé les premières interviews avec les deux participants et dans une semaine nous avons terminé tous les interviews. Après avoir interviewé les sept étudiants, nous avons réalisé une interview non structurée avec l'enseignant afin d'avoir accès aux paroles de l'enseignant sur sa propre pratique dans la classe. Le tableau 6 qui suit représente les détails sur les interviews.

Tableau 2.5. *Les informations sur la durée des interviews*

Les Participants	La Date	La durée
Ceylan	06.05.2015	17.34 min.
Turgut	06.05.2015	15.45 min.
Ekin	07.05.2015	15.50 min.
Mahmure	07.05.2015	21.55 min.
Ertuğrul	08.05.2015	14.36 min.
Kaan	11.05.2015	17.48 min.
Meral	13.05.2015	17.00 min.
L'Enseignant	13.05.2015	12.20 min.

Les interviews ont été réalisées en face à face avec tous les participants. Afin d'éliminer la perte de données, les interviews ont été enregistrées à l'aide d'un appareil

d'enregistrement. Avant de commencer les interviews, la chercheuse a donné des explications sur la recherche et elle a garanti la confidentialité des participants. Elle a incité les participants à livrer le plus honnêtement possible leur vision des choses et a essayé d'implanter un climat favorable à l'expression des participants.

2.4.3. L'analyse documentaire

Tout au long de l'observation et le processus de collecte de données, nous avons collecté aussi les documents écrits utilisés dans la classe et qui contenaient des consignes. Ce sont les manuels d'étudiant, les devoirs, les quiz, les fiches de travail et le journal de recherche. Dans cette recherche, les documents ont été utilisés comme une source de donnée supplémentaire.

Lors de l'observation, l'enseignant a utilisé le manuel Alter Ego A2 pendant à peu près huit semaines et Alter Ego B1 pendant les deux dernières semaines. Pendant les cours et les poses, la chercheuse a consulté et examiné les manuels des étudiants et elle a pris des notes.

L'Enseignant a utilisé un site Internet qui appelé Edmodo pour donner des devoirs. C'est un réseau social qui est utilisé dans le domaine d'éducation pour créer une communication entre les enseignants, les parents et les apprenants. Les devoirs ont été téléchargés sur le site par les enseignants de la classe et les étudiants les ont délivrés sur ce site aussi. Sur cette plateforme, ils pouvaient poser des questions aux enseignants sur leurs devoirs ou sur ceux qu'ils ne comprenaient pas. Avec l'invitation de l'enseignant de la classe, la chercheuse a créé un compte et y a participé. D'après le programme, les étudiants ont commencé à préparer des devoirs à partir de la quatrième semaine. Donc, pendant sept semaines, nous avons suivi les devoirs sur Edmodo et nous avons collecté sept devoirs.

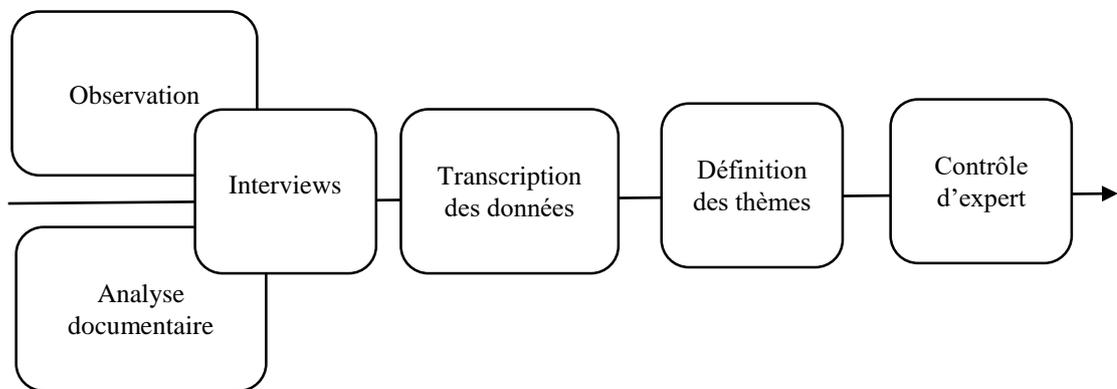
Pendant l'observation, nous avons collecté les copies des quiz aussi. À partir de la troisième semaine, l'enseignant a fait un quiz chaque semaine. L'heure et la date des quiz n'étaient pas prédéterminées. Nous avons assisté à quatre quiz et demandé à l'enseignant leurs copies.

Les autres documents collectés sont les fiches de travail que l'enseignant a apporté à la classe et le journal qui a été tenu par la chercheuse pour noter ses constatations et tout ce qui se passe dans la classe lors de l'observation

2.5. L'Analyse et l'Interprétation des Données

Dans la recherche qualitative, l'analyse de donnée signifie la diversité, la créativité et la flexibilité. Chaque recherche a des propriétés différentes et requiert de nouvelles approches pendant l'analyse des données. Pour cette raison, on attend que chaque chercheur développe son propre plan et style d'analyse selon les caractéristiques de sa recherche et ses données (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 253 ; Eby, 2013, p.70). Le plan d'analyse des données développé pour cette étude est présenté dans le tableau 7.

Tableau 2.6. *Le plan d'analyse des données*



Le processus d'analyse a commencé à partir le début de l'observation. Chaque jour, après l'observation, la chercheuse a tenu le journal pour ne rater aucun détail, a écouté les enregistrements de l'observation, lu les formulaires d'observation et finalement elle a préparé une fiche d'observation détaillée pour chaque jour. Après chaque interview, nous avons écouté l'enregistrement et fait leur transcription. Pour chaque interviewé, nous avons créé un dossier qui contenait l'enregistrement audio et sa transcription. Puis, nous avons formé un tableau pour chaque question de l'interview et la réponse de chaque interviewé a été listée sous la question concernée comme le montre le tableau 8. (Annexe 5, p.118).

Ainsi nous avons obtenu 11 tableaux pour 11 questions. Ensuite, sous les réponses des interviewés, nous avons ajouté aux tableaux d'abord les données d'observation reliées avec la question et après les données de l'analyse documentaire.

Tableau 2.7. *La préparation des données à l'analyse*

Question 1	Participant 1
	Participant 2
	Participant 7
Question 2	Participant 1
	Participant 2
	Participant 7

Le codage est fait à partir de ces tableaux par la chercheuse et par les deux autres spécialistes simultanément. Ce travail nécessite de lire et de relire les données pour identifier les thèmes. Après avoir fini le codage, nous avons comparé les résultats avec les spécialistes et nous avons déterminé par consensus les thèmes et les sous-thèmes. Les thèmes dans la recherche qualitative sont des unités d'information qui se produisent de quelques codes réunies pour créer une idée générale (Creswell, 2015, p. 186). Par suite de l'encodage, nous avons identifié 4 thèmes principaux et 9 sous-thèmes. La liste détaillée de thèmes et des sous-thèmes seront présentée dans la partie qui suit.

2.6. La Véracité de la Recherche

« La véracité des résultats comportent deux éléments : la fiabilité et la validité. La première est reliée à la constance des observations et à la réplication des résultats. (...) La seconde renvoie à la justesse et à l'exactitude de ces résultats par rapport à la réalité » (Gagnon, 2011, p. 50).

Dans cette étude de cas qualitatif, pour assurer la validité, nous avons recueilli des données durant une longue période directement sur le milieu étudié d'une manière objective (Creswell, 2015 ; Gagnon, 2011 ; Yıldırım et Şimşek, 2013). L'observation s'est étendue sur une période de plus de deux mois. Nous avons utilisé quatre types de triangulation pour augmenter la validité de la recherche (Patton, 2002, p. 556). On a utilisé

- les sources de données différentes dans une seule méthode (la triangulation des données),

- les évaluateurs différents pour l'analyse des données (la triangulation d'investigateur),
- les approches différentes lors de l'interprétation des données (la triangulation de théorie),
- les méthodes de collecte de données différentes pour contrôler la cohérence des données (la triangulation de méthode)

Dans cette présente étude, en outre nous avons porté attention aux points suivants :

- Les données de la recherche ont été collectées par diverses méthodes et sources (les observations, les interviews avec les étudiants et l'enseignant, et les documents écrits divers, le journal de bord) et elles ont été présentées d'une manière cohérente et holistique.
- Nous avons fait appel à deux spécialistes pour élaborer les questions des interviews semi-structurés.
- Pour assurer la validité de ces questions, nous avons réalisé trois interviews pilotes en accompagnement d'un expert.
- Pour empêcher la perte de données, les observations et les interviews ont été enregistrées par un appareil d'enregistrement.
- Pendant le processus d'analyse des données, nous avons eu recours à deux autres spécialistes pour déterminer et vérifier les thèmes et les sous-thèmes. Les évaluateurs ont travaillé individuellement et ont comparé et discuté leurs conclusions en visant à approfondir l'analyse et l'interprétation des données.
- Nous avons présenté en détail les participants de la recherche, les outils de collecte de donnée, le déroulement et les étapes d'analyse des données.
- Les données recueillies pendant la recherche ont été archivées dans des environnements divers (e-mail, USB, carte mémoire, etc.).

2.7. Le Rôle de la Chercheuse

Dans les recherches qualitatives, le rôle du chercheur/de la chercheuse est assez important en raison de la nature de ce type de recherche. Il est un sujet au milieu de la recherche qui oriente toutes les procédures. Il utilise ses compétences sociales pour recueillir des données, communique avec les participants directement et tente de donner un sens aux événements (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 103-104).

Dans cette présente recherche, la chercheuse est restée fidèle autant que possible aux principes de la recherche étant consciente des rôles et des responsabilités d'une chercheuse qualitative. Pendant la préparation du cadre théorique de la recherche, le recueil des données et leur analyse et leur présentation, elle a porté une réflexion critique et élargie en tant qu'étudiante, enseignante et chercheuse.

Elle avait déjà suivi un cours intitulé « *Les Méthodes de Recherche Qualitative* », participé aux séminaires de recherche qualitative et elle travaille actuellement dans le département de Français Langue Etrangère à l'Université Anadolu. Du début de la recherche jusqu'à la fin, la chercheuse a consulté les spécialistes dans le domaine de la recherche qualitative et de l'enseignement du français langue étrangère.

2.8. Les Limites et les Points Forts de la Recherche

Pour cette recherche qualitative, notre objectif principal était de comprendre comment les consignes sont-elles utilisées dans la classe de FLE et comment les apprenants les lisent. Dans ce cadre, nous avons fait une observation semi-participante pendant 10 semaines dans une classe de FLE et des interviews avec les étudiants et l'un des enseignants qui intervenait dans cette classe. Egalement, nous avons recueilli les documents écrits utilisés dans cette classe. Donc, les participants et la chercheuse ont participé activement au processus de travail.

La revue de la littérature, le développement des outils de collecte de donnée, la procédure de collecte de donnée, l'analyse des données, leurs interprétations et la présentation de cette recherche a duré plus de 12 mois. C'est-à-dire, c'est une recherche de longue haleine qui demande beaucoup de minutie et qui exige le traitement de beaucoup d'information.

Pour assurer la véracité de la recherche et pour obtenir des données approfondies, nous avons profité de plusieurs sources de données comme l'observation, l'interview et les documents et nous avons consulté d'autres chercheurs pendant le processus d'analyse des données.

Cependant, les résultats obtenus ne sont pas exhaustifs, ils sont valables seulement dans le cadre de cette présente recherche. Donc, ils ne peuvent pas être généralisés mais ne peuvent qu'être transférés aux autres recherches. Le cas qui est désigné et recherché comme une étude de cas qualitative n'a pas de préoccupation de généralisation car elle est spécifique en terme de son environnement, son temps et ses participants (Patton,

2002 ; Yüzer, 2011). Dans l'étude de cas, le but de l'investigateur est d'enrichir et de généraliser des théories (généralisation analytique) et non d'énumérer des fréquences (généralisation statistique).

3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Après avoir présenté le cadre théorique et la méthodologie retenue, nous abordons à présent la présentation et l'interprétation des résultats. Pour atteindre les objectifs de cette recherche, dans un premier temps, nous avons fait une observation de 10 semaines, en même temps nous avons collecté des documents écrits utilisés dans la classe d'observation et finalement nous avons réalisé des interviews avec l'enseignant et les sept étudiants de la classe d'observation. Suite à l'analyse des données obtenues, nous avons défini cinq thèmes principaux mais en faveur de l'intégralité de l'étude, nous avons décidé d'éliminer le thème « Les Préférences des apprenants » qui répondait aux questions 4 et 5 de l'interview. Car à la fin de la recherche, nous avons construit un cadre qui détermine l'utilisation de la consigne en classe par l'enseignant et par l'apprenant, donc dans un tel cadre les préférences des apprenants sur les consignes ne répondraient à aucune question de la recherche. En raison de la nature changeante de la recherche qualitative, cela devrait être considéré raisonnable. Enfin, nous avons déterminé quatre thèmes principaux et neuf sous-thèmes (annexe 6, p. 120). Chaque thème est abordé de sorte qu'il réponde à chaque question de la recherche (voir le tableau 9).

Tableau 3.1. *La liste des objectifs et des thèmes*

Questions de la recherche	Thèmes et sous-thèmes définis
1. Comment l'enseignant donne les consignes ?	La Transmission de la consigne par l'enseignant - Intervenir - Laisser faire
2. Comment les apprenants lisent la consigne ?	La Lecture de la consigne - Le processus de lecture - Les stratégies mises en place
3. Comment s'autoévaluent les apprenants leur traitement de la consigne ?	Les Problèmes de Lecture - Les Problèmes liés à l'enseignant - Les Problèmes liés à l'apprenant - Les Problèmes liés à la consigne elle-même
4. Que pensent les apprenants sur le rôle de la consigne dans la réussite scolaire ? 5. Quel type de travail mène-t-il l'enseignant sur le traitement des consignes ?	Le Niveau de Conscience et l'Attitude des Apprenants - L'attitude envers la consigne - La connaissance de lecture

Dans cette partie, les résultats seront présentés sous les titres suivants :

1. La Transmission de la Consigne par l'Enseignant
2. La Lecture de la Consigne par l'Apprenant
3. Les Problèmes de Compréhension
4. Le Niveau de Conscience et l'Attitude des Apprenants

3.1. La Transmission de la consigne par l'enseignant

Le rôle peut-être le plus important d'un enseignant de langue est de transmettre des savoirs. Comme indique Cicurel (2011, p. 156) dans son ouvrage où elle analyse les interactions dans la classe de langue, « les pratiques de transmission sont des pratiques langagière didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire ». Selon elle (ibid.), ces pratiques dépendent de plusieurs facteurs comme ; « de la culture d'origine, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité ».

Dans cette sous-partie, nous mettrons en relief les modalités de transmission des consignes par l'enseignant dans le cours de langue. L'un des facteurs les plus importants qui influencent l'utilisation des consignes dans la salle de classe est la technique utilisée par l'enseignant. Les observations que nous avons réalisées pendant 10 semaines démontrent que la transmission des consignes par l'enseignant joue un rôle primordial sur les comportements des apprenants. Ils prennent position selon l'approche de l'enseignant. D'après les résultats des observations et des interviews, on a constaté que l'enseignant utilise généralement les consignes du manuel. Il transmet les consignes écrites du manuel en les oralisant, en les lisant à voix haute. Cette étape de transmission peut diviser en deux sous-thèmes: a) il intervient dans le processus de la lecture de la consigne ou b) laisse les faire.

3.1.1. Intervenir

Selon les résultats des observations et des interviews auprès des apprenants, quand l'enseignant donne la consigne écrite, parfois il intervient dans le processus de lecture de différentes manières. On peut énumérer les moyens d'intervention comme suit :

- Illustration par un exemple,

- Reformulation par l'enseignant,
- Traduction en turc,
- Analyse collective (discussion avec les apprenants)

Quand l'enseignant intervient dans le processus de lecture des consignes, il le fait de différentes manières ; il donne des exemples, reformule (totalement ou partiellement) la consigne avec ses propres mots, la traduit en turc ou l'analyse avec les apprenants. Dans les cas d'intervention, l'enseignant intervient fréquemment sans un besoin d'une demande d'explication de la part des apprenants. Nous n'avons pas constaté une relation causale directe de l'utilisation de ces techniques ; l'enseignant les utilise d'une manière sélective selon l'activité ou la consigne. De temps en temps, il a recours à l'une ou plusieurs en même temps, dans une même activité.

- Illustration par un exemple :

Pendant les cours, quand l'enseignant donne les consignes écrites, de temps en temps, il donne des exemples pour faciliter la compréhension ; ces exemples sont soit tirés du manuel ou soit formulés par l'enseignant lui-même. Dans le manuel *Alter Ego*, les exemples sont accompagnés parfois de certaines activités pour faciliter la compréhension de la consigne et de la structure des exercices. Dans le cas où il n'existe pas d'exemple dans le manuel, l'enseignant peut en donner.

À titre d'exemple, dans la première activité suivante, il n'existe pas d'exemple qui accompagne la consigne donc l'enseignant explique la consigne en répondant à la première question pour guider les apprenants. Dans la seconde, la consigne exige de faire les exercices selon l'exemple qui accompagne déjà la consigne. Ici, les étudiants doivent d'abord analyser l'exemple, après faire l'activité.

Consigne du manuel : Rapportez les questions d'Emilie à sa copine Fabienne.

L'enseignant lit la consigne et explique les procédures, après, il lit la première question et répond lui-même pour illustrer la situation. Ensuite il demande aux étudiants de répondre aux autres questions comme dans l'exemple.

E : Rapportez les questions d'Emilie à sa copine Fabienne. Az önce, raporé olmuş cümleleri orjinale çevirdik, burada da orjinalleri raporte yapacağız. Nasıl ? Est-ce que je serais remboursée si l'achat ne me plaît pas ? Eğer satın aldığım şey, satın alma işlemi hoşuma gitmezse param geri verilecek

mi ? Emilie a demandé à Fabienne si elle serait remboursée si l'achat ne lui plait pas. Me lui'ye dönüştüyor, biliyorsunuz bazı şeyler cümlelerin içinde değişecek ; zamanlar, kişiler, zamirler. (...) b, à qui le tour ? Qui va faire la phrase b ? C'est Ertuğrul ?

Dans cette activité, l'enseignant estime que les étudiants ne pourront pas comprendre la démarche à suivre, pour cette raison il sent le besoin d'expliquer la consigne en turc et en français et également de répondre à l'une des questions lui-même pour leur être un modèle et pour faciliter la compréhension. L'une des raisons principales de ce comportement de l'enseignant peut s'expliquer peut-être par la complexité du discours rapporté pour les étudiants.

Consigne du manuel : Reliez les deux phrases par un pronom relatif comme dans l'exemple.

L'enseignant lit la consigne, donne des explications en turc et il lit l'exemple :

E : Reliez les deux phrases par un pronom relatif comme dans l'exemple. Örnekteki gibi iki cümleyi pronom relatif kullanarak bağlayınız. (Il lit l'exemple) Bu şekilde reliev edeceksiniz. (...) Örneği gördünüz zaten bildiğiniz bir şey. Buraya bi bir dakika bakın, anında bağlamak kolay olmayabilir. (Vous allez reliev comme ça...vous avez déjà vu l'exemple, c'est quelque chose que vous avez connaissiez. Regardez-là une minute, ça ne pas être facile de les reliev immédiatement).

Ici, l'activité est construite sur un exemple donné en tant qu'un modèle à imiter. Dans la consigne, on demande de faire l'exercice en analysant l'exemple. L'enseignant met l'accent sur cet exemple et demande aux étudiants de répondre en l'examinant. Donc, l'exemple sert ici d'aider les apprenants à effectuer la tâche plus facilement. D'une manière semblable, quand on a posé la question 9 « Comment votre enseignant présente les consignes en classe ? » aux interviewés, la troisième interviewée Ekin a confirmé cette situation, elle a dit :

« Hocalar tarafından okunup, o şekilde oluyor yine. Okunuyor, örneklendiriliyor ».
(Elles sont lues par les enseignants, c'est comme ça. Elles sont lues et illustrées.)

À partir des données obtenues, nous avons remarqué que les exemples jouent un rôle facilitateur en encourageant les étudiants à participer à trouver des solutions.

- Reformulation par le maitre :

Lors de la transmission des consignes dans la classe, l'un des moyens d'intervention de l'enseignant est la reformulation. L'enseignant reformule les consignes du manuel de

temps en temps avec ces propres mots en français. Cette reformulation vise à éclaircir les points difficiles ou mal compris par les étudiants. C'est une sorte de paraphrase ; l'enseignant redit la consigne en français encore mais avec ces propres mots plus faciles et plus compréhensibles. Les paraphrases sont définies par Besse (1975) comme « l'ensemble des énoncés qui, utilisés dans le même type de communication et la même situation du discours que l'énoncé de départ, traduisent sensiblement la même intention de communiquer, ou bien ont la même valeur d'information pour un auditeur compétent » (cité par Cicurel, 1985, p.27). Comme l'indique Ertuğrul, l'un des interviewés, les consignes sont parfois paraphrasées/reformulées par l'enseignant :

« (...) dediğim gibi önce Fransızca açıklanıyor yönergeler, okunuyor. Ondan sonra anlamazsak hoca Türkçesini de söylüyor. »

(...) comme je l'ai dit, les consignes sont d'abord expliquées en français et sont lues. Après, si nous ne comprenons pas, l'enseignant nous les explique en turc.)

Également, cette situation a été observée plusieurs fois pendant les cours par la chercheuse. Dans les exemples d'activités suivantes, l'enseignant d'abord lit la consigne à voix haute et après il la reformule ;

La consigne du manuel: Réécoutez la conversation. Choisissez la fiche bibliothèque qui correspond à la situation.

E : *Donc, vous avez écouté la conversation, il faut choisir la fiche bibliothèque qui correspond au dialogue. Quelle fiche ? Pourquoi ?*

Dans cet exemple, nous voyons que l'enseignant fait un rappel sur l'activité précédente et transforme le mode de la phrase ; de l'impératif au présent. En outre, il ajoute les simples interrogations : « *Quelle fiche ? Pourquoi ?* » afin de faciliter la compréhension.

La consigne du manuel: Lisez l'article et dites si les différences évoquées sont acceptables par le sexe opposé. Justifiez vos réponses.

E: *Alors, on évoque quelques différences entre les hommes et les femmes, est-ce que vous êtes d'accord sur la présence de ces différences ?*

Comme on a vu dans les exemples, annoncer d'une autre façon le même énoncé peut diminuer le risque de non ou mal compréhension. Pour cette raison, l'enseignant reformule les énoncés de sorte que les apprenants comprennent mieux. Selon

Dominguez (2013, p. 17), cette reformulation par l'enseignant peut être liée implicitement au contrat didactique ; ceci peut être défini comme « les attentes et les comportements des participants ». Selon elle, « l'enseignant reformule les consignes aussi bien parce qu'une demande est explicitée par un ou des apprenants, que par sa propre observation du public (postures ou regards qui montrent le doute ou l'incompréhension) ». Effectivement, les apprenants semblent attendre de l'enseignant un tel service et quand nous avons demandé à l'enseignant comment il remarquait la non-compréhension des apprenants, il nous a répondu :

E : anlamadıklarını nasıl anlıyorum, ya kendileri söylüyorlar ya da anlamadıklarını ifade eden bakışlar atıyorlar, ya da yapmaya başladıklarında benim istediğimden çok daha farklı bir şey yapmaya başlıyorlar.

(Comment je comprends leur incompréhension ?..ils me le disent ou jettent des regards exprimant leur incompréhension ou ils commencent à faire autre chose que celle que je leur ai demandé.)

Au cas où même les apprenants ne demandent pas d'explications, l'enseignant peut ressentir un besoin de faire les mouvements d'altération par intuition didactique. Quoi qu'il en soit son moyen, l'objectif principal de cette redire est permettre aux apprenants une meilleure compréhension de ce qui est demandé.

- Traduction en turc :

D'après les résultats des observations et des interviews, nous avons constaté que l'enseignant traduisait souvent les consignes en turc (la langue maternelle des apprenants) ; de temps en temps, après les explications en français (les reformulations) et en cas de non-compréhension, directement, juste après la lecture de la consigne. Quand nous avons posé aux apprenants la même question sur la présentation « Comment votre enseignant présente les consignes en classe ? » Kaan nous a dit: *“Genelde direk okuyoruz, ondan sonra bir Türkçe açıklama yapıyor”*

(En générale, on lit directement, après il fait des explications en turc.)

Et Mahmure a affirmé notre constat en verbalisant ces phrases : *“Genelde işte dediğim gibi hocalar açıklıyor, Türkçe bir şekilde açıklıyorlar.”*

(Généralement, comme je l'ai dit, les enseignant les (consignes) expliquent, les expliquent en turc.)

Comme le dit Meral aussi, l'enseignant traduit la consigne au cas où les apprenants ne la comprennent pas :

« *Yönergeyi okuyor, sonra eğer anlamadıysak Fransızca anlatıyor onlar da, yine anlamadıysak Türkçe.* » (Ils lisent d'abord la consigne, après, si nous ne la comprenons pas ils expliquent en français ; si nous ne la comprenons pas encore cette fois-ci en turc)

Pendant l'observation, nous avons remarqué des situations semblables comme indiquaient les interviewés, l'enseignant lisait la consigne d'abord et traduisait en turc de temps en temps.

Consigne du manuel : Lisez le chapeau de l'article et expliquez son titre.

E: *chapeau'yu okuyun, başlığını açıklayın. « Chapeau » ne olsa gerek ? (lisez le chapeau, expliquez son titre. Qu'est-ce que ça peut être le « chapeau » ?)*

Dans la consigne suivante, l'enseignant d'abord donne quelques explications en français et juste après en turc.

Consigne du manuel: Imaginez! En petits groupes, mettez-vous d'accord sur les règles d'une ville imaginaire. Rédigez le dépliant de la municipalité pour informer les habitants.

E: *Il faut rédiger un dépliant, une brochure, d'accord? qui parle, qui précise les règles d'une ville... Bir tane broşür hazırlıyorsunuz, belediyenin broşürü bu, şehirde neler yapmalıyız, neler yapmamalıyız. Mesela, kaldırıma çöp atmamalıyız, hız sınırını geçmemeliyiz,vs. Bu sizin imagination'unuza kalıyor. (Vous préparez une brochure, c'est le dépliant de la municipalité, qu'est-ce qu'on doit faire ou ne doit pas faire dans la ville. Par exemple, il ne faut pas jeter les déchets sur les trottoirs, il ne faut pas dépasser la limite de vitesse, etc. c'est-à-vous d'imaginer !)*

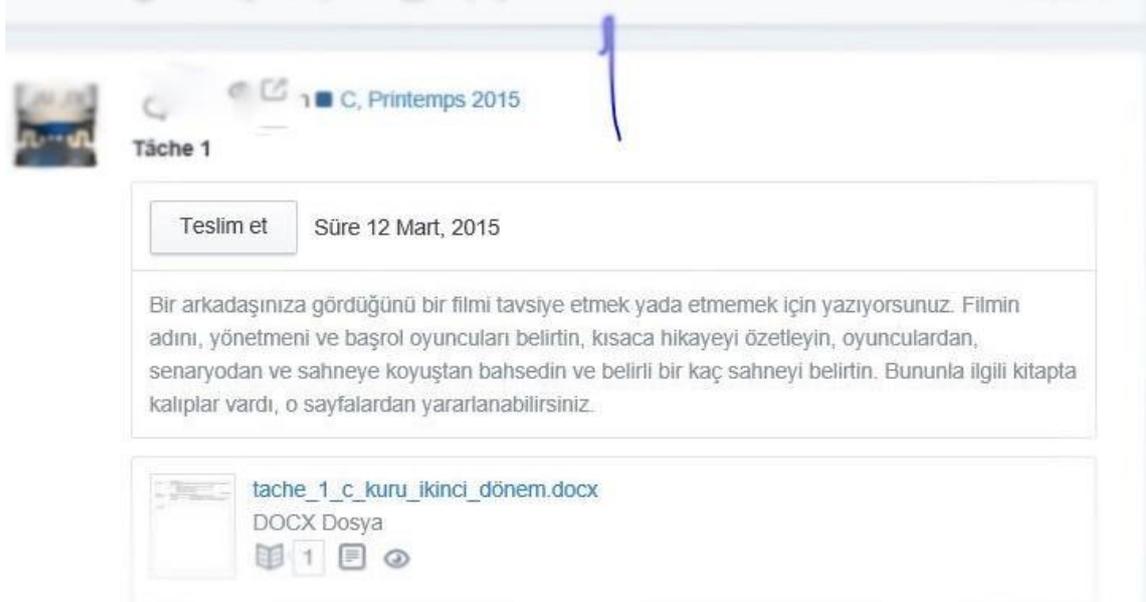
Par ailleurs, les consignes des devoirs données par les enseignants sur Edmodo aussi sont traduites en Turc. Alors que la consigne du devoir est en français, quand l'enseignant le télécharge, il la traduit en Turc. Nous donnons ici pour exemple une consigne pour montrer les consignes des devoirs données par l'enseignant : Dans l'exemple qui suit, la consigne était :

Vous écrivez un mémo ou une lettre à un(e) ami(e) pour lui recommander ou déconseiller un film que vous avez vu.

- ***Indiquez le titre du film, le réalisateur et les acteurs principaux.***
- ***Résumez brièvement l'histoire.***

- *Parlez du jeu des acteurs, du scénario, de la mise en scène.*
- *Evoquez certaines scènes précises. (120-130 mots)*

Quand l'enseignant la télécharge sur le site, elle la donne en version turc.



Tous les devoirs sont donnés ainsi ; avec la traduction en turc. Quand nous avons demandé à l'enseignant dont nous avons observé les cours, il nous a expliqué cette situation en disant :

E : ödevlerde şöyle bir durum var, bir kere ödevler uzun, yönergeler biraz daha karmaşık çünkü diyelim ki 150 kelimelik bir şey yazacaklarsa biz hadi bilgisayardan bahsedin diyemiyoruz. Bilgisayarın internete girme özelliğinden, gerondif'i kullanarak bahsedin diye onu uzatıyoruz. Bir de bu ödevler biz ödevi verdiğimiz zaman değil de senenin başında hazırlanıyor, yanlış bilmiyorsam izlence ekibi hazırlıyor veya izlenmeyi hazırlayan kişi. Onun hazırladığı şeklinde öğrenciler biraz daha idealize edilmiş bir seviyede sanırım, hani öğrenciler normalde o sene ulaştıkları o noktadan biraz daha geride oluyorlar Fransızca seviyesi bakımından. O yüzden yine sorun olmasın diye Türkçe açıklanabiliyor ödevler. Bir de işte o yönergeyi anlamadığı zaman o ödevi kaçırıyor.

(Il y a un problème avec les devoirs, ils sont longs et les consignes sont plus complexes car quand nous leur demandons d'écrire un texte de 150 mots, nous ne pouvons pas seulement leur demander de parler de l'ordinateur mais aussi de parler des caractéristiques de l'ordinateur pour connecter à l'Internet en utilisant le gérondif. Par ailleurs, ces devoirs sont préparés au début du semestre pas juste avant de les donner aux étudiants. Si je ne me trompe pas, c'est l'équipe de programmation ou la personne qui élabore le programme qui les prépare. On prévoit que les étudiants arriveront à un niveau plus supérieur mais en effet, ils restent en bas de ce niveau. Pour cette raison, pour éliminer les problèmes, les devoirs sont expliqués en Turc. Et en plus, quand l'étudiant ne comprend pas la consigne, il échoue au devoir)

Il nous paraît possible que l'enseignant donne la traduction des consignes dans la langue maternelle des étudiants tout simplement par habitude ou de peur de l'échec éventuel. Pour empêcher la mal ou la non compréhension, il veut être sûr que les étudiants comprennent bien la consigne. Ces phrases de l'enseignant affirment aussi notre hypothèse : « *anlayamayacaklarını bir ihtimal olarak ele aldığımızda, tamamen sağlam kazığa bağlıyoruz eşeğimizi yani* », « *anlamasalar yapamazlar, bütün bir bölüm gider. O da sıkıntılı bir şey, öğrenci için sıkıntı, bizim için sıkıntı, bizim için de üzücü bir durum* ». (quand nous estimons qu'il est possible qu'ils ne la comprennent pas, nous prenons des garanties. S'ils ne la comprennent pas, ils ne peuvent pas réussir, donc toute une partie du travail est faite en vain. C'est frustrant pour les étudiants et pour nous aussi.)

- Analyse collective :

Dans certains cas, l'enseignant fait analyser la consigne par les apprenants en recourant à un remue-méninge ; il oralise la consigne, pose des questions aux apprenants, donne des indices pour qu'ils puissent la découvrir.

Dans l'exemple suivant, l'enseignant lit la consigne une fois à voix haute. Après, il la lit en la divisant en petites parties cette fois-ci et demande aux apprenants de prononcer ce qu'ils ont compris. Les apprenants donnent leurs avis et enfin l'enseignant les corrige.

Consigne du manuel : Observer la progression du récit. Dans chaque article, trouvez le “héros” du fait divers puis relevez toutes les expressions qui le désignent dans la suite de l'article.

[L'enseignant a lu la consigne une fois et a invité les étudiants à faire un remue méninge en classe sur ce que signifiait la consigne.]

E: *Fransızca bilmeyen biri olarak size soruyorum, bana ne diyor burada?*(étant une personne qui ne sait pas le français je vous demande; qu'est-ce qu'elle dit ici, la consigne?)

As: *Türkçe mi? (en turc?)*

A?: *Geçen aslında bakmıştık, X hoca biraz açıkladı da...iki tane yazının ilerlemesini inceleyin diyor en başta. (on l'a déjà vue, le professeur X nous a expliqué un peu. Au début, elle demande d'examiner la progression de deux récits)*

[quelques étudiants murmurent et disent quelques choses incompréhensibles]

A?: *#Her birinde.. çünkü iki tane var..il y'en a deux...# (dans chacun, parce qu'il en existe deux...il y'en a deux)*

A?: *Kahramanları bulun diyor. (elle dit de trouver les héros)*

E: *Ouiii, kahramanları bulun...Puis..qu'est-ce qu'il faut faire?(oui, trouvez les héros..)*

[Silence]

E: *Relevez toutes les expressions.. donc trouvez toutes les expressions qui le désignent. "le" burada ne? (qu'est-ce que c'est que le "le" ici?)*

Le dialogue se suit ainsi jusqu'à ce que les étudiants comprennent ce qu'ils doivent faire.

Analyser la consigne d'une telle manière rend les étudiants plus actifs et dynamiques, ils peuvent faire un raisonnement individuel et trouvent une ambiance pour vérifier leurs arguments.

À la suite des observations, nous avons posé aux étudiants cette question : « Qu'est-ce que vous faites quand l'enseignant oralise la consigne ? » afin de mettre au jour leur habitude de lecture. Les quatre d'entre d'eux disent qu'ils lisent en même temps qu'ils écoutent l'enseignant pour mieux comprendre ; les deux disent qu'ils écoutent l'enseignant et l'une autre avoue qu'elle n'écoute ni l'enseignant et ne lit ni la consigne en général. Cependant, lors des observations, nous avons observé que la plupart du temps, les apprenants ne lisent pas les consignes en même temps que l'enseignant. Ils l'écoutent en général et lisent parfois. Nous pouvons faire une telle déduction à partir des regards et les comportements des apprenants ; alors qu'ils regardent le manuel quelquefois, parfois ils ne savent même pas où est la consigne dont il est question. Ils demandent à l'enseignant ; « *nous sommes où ? Dans quelle activité ?* ». En outre, quand l'enseignant ne donne aucune explication, les étudiants le demandent, ce fait encore soutient notre constat. S'ils lisaient la consigne ou savaient comment la lire et l'analyser, ils demanderaient moins d'aide à l'enseignant.

3.1.2. Laisser-faire

Dans les cas contraires, l'enseignant n'intervient pas dans la lecture de la consigne et il laisse les apprenants comprendre tout seul. Dans ce cas, il oralise seulement la consigne et attend les réponses des apprenants jusqu'à ce que quelqu'un pose une question. Car, quand l'enseignant laisse les apprenants travailler seul, ils posent souvent les questions de clarification.

Ceylan résume bien la manière de présentation de l'enseignant comme suivant : « *Kimi zaman bizim okumamıza bırakılıyor, kimi zaman örnek ya da... anlatmaya çalışıyorlar ama bazen de bu vokabülerleri var ya onlara yardım [ediyorlar]* » (De temps

en temps, ils nous laissent lire ou ils essayent de nous expliquer avec l'exemple...mais d'autres fois, ils aident à déchiffrer le vocabulaire.)

Dans les exemples suivants, l'enseignant n'intervient pas et il laisse faire les apprenants.

Consigne du manuel : Complétez avec les expressions suivantes.

L'enseignant lit rapidement la consigne une fois mais il ne donne aucune explication et attend que les apprenants fassent l'activité. Ces derniers restent silencieux et ne posent pas aucune question.

Consigne du manuel : Ecoutez l'enregistrement et dites quelle est la situation. Qui parle à qui et de quoi ?

L'enseignant lit la consigne une fois et demande : « *D'accord ?* » Personne ne répond et l'enseignant interprète ce silence comme oui et il fait commencer l'écoute.

On a l'impression que l'enseignant n'intervient pas si la consigne est simple et couramment utilisée dans la classe. Il pense peut-être que les étudiants peuvent la comprendre sans aucune explication. Généralement la pensée de l'enseignant se confirme mais des fois les étudiants ne la comprennent pas et posent des questions de clarifications (Les exemples de cette situation seront présentés dans la partie de « Difficulté de la Compréhension »). Afin d'éliminer cette confusion, l'enseignant utilise en générale les mêmes types de consignes ; facile à comprendre, très familières comme on a vu dans les feuilles des quiz. Il justifie cette situation avec ses propres phrases :

« quizlerde yönergeleri yazarken en dikkat ettiğim şey kısa olması, bildikleri kelimelerden oluşması, karmaşık yazdığımı düşündüğümde silip onu basitleştiriyorum » (Pour les quiz, ce à quoi je prête le plus d'attention en écrivant les consignes, c'est qu'elles soient faciles, qu'elles contiennent des mots connus. Quand j'ai l'impression que j'ai utilisé une syntaxe complexe, je l'efface et la facilite).

Pour conclure cette partie, nous pouvons déduire que la plupart du temps, lors de la transmission, l'enseignant préfère oraliser les consignes écrites qui se trouvent dans le manuel et intervenir dans le processus de lecture. Un tel comportement mène les étudiants à ne pas tenir en compte les consignes écrites. Ils attendent souvent, peut-être inconsciemment, les explications de l'enseignant ou ils se débrouillent tout seul sans lire la consigne. On rencontre aussi des cas où quand ils ne peuvent pas réussir, ils s'adressent à l'enseignant.

Suite à l'interview que nous avons réalisée auprès de l'enseignant, il a confirmé cette situation ; il a dit qu'il utilisait le Guide Pédagogique du manuel pendant la transmission des consignes et qu'il oralisait les consignes du manuel.

E: Yönergeleri sınıfta nasıl veriyorum, kitabımız da zaten biraz yardım ediyor bu konuda, nasıl vereceğimiz konusunda, bir de guide pédagogique var ya. Okuyorum yönergeleri kitaptan giderken derste, öğrencilerin anlamadığını anladığım kısımda ben devreye girip, röformüle ediyorum veya açıklıyorum, kimi zaman Fransızca kimi zaman Türkçe, kimi zaman Fransızca başlayıp, şartlar zorlarsa Türkçe, böyle yapıyorum. (Comment je donne les consignes? Notre manuel nous aide un peu sur ce sujet, pour comment donner les consignes, il y a un guide pédagogique. Je lis les consignes quand j'utilise le manuel dans le cours, au moment où je remarque qu'ils n'ont pas compris, j'interviens et je la reformule, l'explique quelquefois en français, quelquefois en turc. Parfois je commence en français mais si nécessaire, je continue en turc, je fais comme cela).

De plus, lorsque l'enseignant lit les consignes, la plupart des étudiants ne s'efforcent pas de la comprendre ; ils écoutent ou attendent seulement au lieu de lire en même temps que l'enseignant. Cela peut poser problème car tel n'est pas le but de la consigne écrite. À quoi bon qu'elles soient traitées comme des consignes orales ? L'enseignant a ici un rôle à jouer : il doit pousser ses étudiants à une réflexion et à un travail individuel sur le traitement des consignes.

Comme le souligne Zakhartchouk (2000, p. 71), ici, l'enseignant doit jongler entre les exigences contradictoires ; d'une part, il sait que les étudiants ont besoin d'une aide pour entrer dans la tâche difficile mais d'autre part, les étudiants qui sont en difficultés peuvent attendre tout du professeur avant de chercher d'essayer de résoudre le problème par eux-mêmes.

3.2. La Lecture de la Consigne

L'un de nos objectifs primordial était de comprendre ce qui se passait pendant la lecture de la consigne par les apprenants. Afin d'arriver à cet objectif, nous avons réalisé des observations dans la classe et des interviews avec les apprenants. À partir de notre corpus et de nos analyses, nous avons remarqué que pendant la lecture de la consigne, les apprenants passent par quelques processus cognitifs et qu'ils utilisent quelques stratégies. Donc, sous ce thème, nous avons défini deux sous-thèmes : (1) les processus cognitifs, (2) les stratégies que les apprenants utilisent lors de la lecture de la consigne.

3.2.1. Les processus cognitifs

Quand les apprenants lisent les consignes ils passent par certains processus cognitifs. Les étapes que les apprenants suivent lors du traitement de la consigne ont été regroupées selon la classification de Ganier et Heurley (2003) :

- Lecture/ Compréhension
- Planification
- Exécution des Actions

D'après les données collectées, nous avons remarqué que les apprenants n'agissent pas étape par étape ; ils lisent la consigne, essaient de comprendre le but et le message et effectuent la tâche s'ils l'ont compris. Quand on pose la question : « *Comment vous lisez la consigne ?* » les réponses des apprenants sont :

Ceylan : « *Önce istediğine bakarım. Sorunun içinde ne istediğine bakarım. (...)* »

(D'abord, je regarde ce qu'elle demande la question.)

Turgut: “*İlk önce bana öğretilen, soruyu okumam gerektiği. İlk önce soruyu okur sonra bulmamı istenilen şeyi bulmaya çalışırım.(...) Yönergeden ne istenildiğini saptayıp ona göre hareket ederim.*”

(Ce qui m'a été enseigné c'est qu'il fallait d'abord lire la question. D'abord je lis la question et après, j'essaye de trouver ce qu'on m'a demandé...je relève ce qui est demandé par la consigne, c'est ainsi que j'agis.)

Kaan: “*ilk önce bakarım, okurum ilk önce ne var diye. Anladıysam yaparım, anlamadıysam beklerim.*”

(D'abord je regarde, je lis pour voir ce qu'il y a. Si je la comprends, je la ferai; sinon j'attendrai.)

Mahmure: “*enteresan bir tekniğim yok, ne istiyorsa onları yapmak isterim.*”

(Je n'ai pas une technique spécifique, je voudrais faire ce qui est demandé.)

Comme on le voit dans ces réponses, ils ;

- lisent la consigne (lecture),
- essaient de comprendre le but (compréhension),
- et exécute la tâche ou non (exécution).

Ils sautent l'étape de la planification pour effectuer la tâche. Seulement une étudiante a dit qu'elle faisait un plan mental.

Ekin: *“Okurum soruyu. Konu neyse aklımda ona göre bir şeyler canlandırırım.”*

(Je lis la question. J'imagine les choses selon le sujet.)

En général, les apprenants ne font pas un plan d'action. Ils se concentrent surtout à l'étape de compréhension. Ils pensent que s'ils comprennent le sens et le but de la consigne/ de la tâche, ils peuvent l'exécuter facilement. Les résultats des observations confirment également cette situation. Un étudiant a dit qu'il lisait d'abord la consigne, après, s'il la comprenait, il effectuait la tâche sinon il attendait.

Kaan : *« ilk önce bakarım, okurum ilk önce ne var diye. Anladıysam yaparım, anlamadıysam beklerim. »*

“D'abord je regarde, je lis pour voir ce qu'il y a. Si je la comprends, je la ferai ; sinon j'attendrai. »

Mahmure a répondu: *“hemen başlarım yapmaya, önce okurum, anlarım, biliyorsam yaparım, sallama yapmam yani”*. (Je commence tout de suite à l'exécuter, d'abord je lis, je comprends. Si je sais, je répondrai, je ne fais pas n'importe quoi.)

D'après cette réponse, il nous paraît possible de prétendre qu'elle saute l'étape de planification et qu'elle n'est pas consciente des processus de lecture; elle lit d'abord, essaye de comprendre et l'exécute immédiatement. Elle ne nous donne aucune indication ni sur les stratégies ou les techniques qu'elle utilise en lisant la consigne (la question), ni sur les solutions qu'elle développe pour les cas de non-compréhension.

Dans le cas de non ou mal compréhension, les apprenants préfèrent demander l'aide à l'enseignant au lieu de se débrouiller soi-même. Ils savent qu'il y a une personne prête qui est à leur disposition dans le cas de non-compréhension. Donc, ils peuvent facilement faire appel à l'enseignant. Presque tous les interviewés disent que dans le cas de non-compréhension, ils souhaitent que l'enseignant explique la consigne.

Ceylan : *Yani önce şeyi okurum, sorunun consigne'i verilen başlığı, orda anlamadıysam soruları okurum, sonra bağdaştırmaya şey yaparım, hani en anlamadığımda da öğretmene sorarım hani ne yapacağız, bu ne içerir falan.(....*

(D'abord je lis la consigne de l'activité, le titre. Si je ne la comprends pas je lis les questions, après j'essaye de les associer, dans le cas où je ne comprends rien encore je demande à l'enseignant ce qu'on va faire, ce qu'elle contient.)

Ertuğrul: *öğretmenin açıklamasını beklerim ne olduğunu, anlamadığım yerleri sorarım, ne demek istiyor burada onu sorarım. Açıkladıktan sonra da alıştırmayı yaparım (...) anlamadığım kelimeleri*

sorarım, yine açıklamazsa yapması gerektiğini söylerim yani, açıklaması gerektiğini söylerim. Bu yönergeyi anlamadığım için aşağıdakileri de yapamıyorum derim. Yani yönergeyi hocadan açıklamasını beklerim açıkçası.

(J'attends que l'enseignant l'explique, je demande les points que je ne comprends pas et ce que ça veut dire. Après ses explications, je fais l'exercice...je demande le sens des mots inconnus, s'il n'explique pas je lui dirais qu'il doit le faire, qu'il doit l'expliquer. Je lui dirais que je ne pouvais pas faire le suivant parce que je ne comprenais pas la consigne. C'est-à-dire, à parler franc, j'attends de l'enseignant qu'il explique la consigne).

Turgut: *Bilmediğim bir şeyse o zaman ya öğretmenime sorarım ya da yapamam yani bilmediğim bir şeyse. (...)*

(S'il s'agit de quelque chose que je ne connais pas, je demande à mon enseignant ou bien je ne peux pas le faire)

Meral: *yani, mesela şöyle, burada da demiş davranışlarını filan filan demiş, o tarz yani texte'le orantılı olan kelimelere bakarım yani ama genel olarak çoğunu okurum, anlamadığımı hocama sorarım, öyle yaparım yani genellikle.*

(Je regarde les mots qui sont liés au texte, par exemple ici, il dit les comportements, etc., mais en général je lis la plupart (de la consigne), je demande à mon enseignant ce que je ne comprends pas, c'est comme ça généralement.)

À partir de ces réponses, nous pouvons apporter l'interprétation qu'il s'agit d'un problème de méthode de lecture. Les apprenants ne sont pas conscients de leurs processus cognitifs ou ils ne savent pas expliquer leur propre fonctionnement. Pendant les interviews face à face, nous avons pu remarquer qu'ils donnaient des réponses superficielles et qu'ils avaient l'air de n'avoir jamais réfléchi sur ce sujet de consigne. En outre lors des observations, nous avons pu voir que la plupart du temps, les apprenants ne lisaient pas entièrement ou qu'ils lisaient très vite et étourdiment les consignes écrites.

3.2.2. Les Stratégies mises en place lors du traitement de la consigne

L'utilisation des stratégies vise à réduire la dépendance de l'apprenant à l'enseignant. Les stratégies d'apprentissages peuvent être classées en trois grandes catégories : les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives (Cyr, 1998). Selon les données obtenues à partir des observations, des interviews et des documents écrits, lors de la lecture des consignes, les apprenants utilisent quelques stratégies cognitives (prendre des notes, traduire, faire des inférences, faire la recherche documentaire), métacognitives (l'attention) et socio-affectives (poser les questions de clarification et de vérification). Définir les stratégies utilisées est un travail difficile parce que certaines stratégies sont observables alors que les autres ne le sont pas. Pour

cette raison, on a suivi les traces dans toutes les ressources de données ; on a analysé les données des observations et des documents écrits et on a posé aux interviewés des questions afin de clarifier ce point. Toutes les données recueillies nous permettent de prétendre que les apprenants ont recours aux stratégies énumérées en bas pendant la lecture d'une consigne.

1) Souligner : C'est la stratégie la plus utilisée par les apprenants. C'est une stratégie cognitive qui est facile à observer. Les interviewés, Ertuğrul, Ekin, Mahmure et Ceylan ont dit qu'ils soulignaient la consigne, surtout les mots importants. Ertuğrul, Ekin et Mahmure expriment leurs habitudes comme suit :

Ekin: *Daha çok altını çiziyorum ben ya öyle daha çok aklımda kalıyor sorunun ne olduğu. (...)yani... asıl istediği şeyleri çiziyorum. (je souligne la plupart du temps, ainsi je peux mieux garder à l'esprit la question... C'est-à-dire, je souligne ce qu'elle exige principalement)*

Mahmure: *"mesela istediği maddeler oluyor, bu maddelerin altını çiziyorum, yaptığının üstünü çiziyorum, bunu yaptım diye, o şekilde."*(par exemple, il y a des critères demandées, je souligne ces critères, barre celles qui sont accomplies, c'est comme ça).

Ertuğrul: *"Kelimelerin anlamlarını yazıyorum unutmamak için, biraz düşünüyorum. (...) ne istediğine işte, ne istediği bizden, ana kelimeler, mesela bir aile hakkında mı konuşurmak istiyor, bir banka hakkında mı konuşurmak istiyor, okul hakkında mı? O kelimelerin altını çizerim, o kelimelerin üzerinde durarak ana fikri anlamaya çalışırım. Ondan sonra da yazmaya başlarım."*(J'écris les sens des mots pour ne pas oublier, je réfléchis un peu... sur ce qu'elle nous demande ; les mots importants, par exemple si elle demande de parler de la famille, d'une banque ou de l'école ? Je souligne ces mots, en faisant attention à ces mots, j'essaie de comprendre l'idée principale. Après tout ça, je commence à écrire)

Cependant quand nous avons feuilleté les manuels des apprenants, nous avons remarqué peu de trace sur les consignes. L'un d'eux avait souligné les termes grammaticaux et quelques-uns avaient pris des notes près des consignes. Sur les feuilles de quiz, un apprenant seulement avait souligné le terme « à la voix passive ».

2) Prendre des notes : C'est une stratégie cognitive peu utilisée par quelques apprenants. Ekin a déclaré qu'elle prenait des notes surtout pendant les activités de production écrite. Elle a dit : *« Yazma varsa not alırım. Konuyla ilgili kelimeleri filan yazarım işte. Ona göre cümle kurmaya çalışırım aklımdakilerle. Ne istiyorsa daha çok onların altını çiziyorum genelde ».* (S'il s'agit d'une activité d'écriture je prends des notes.

J'écris les mots concernant le sujet et j'essaye de formuler les phrases dans ma tête. Je souligne plutôt ce qu'elle demande en général). Ekin a déjà affirmé qu'elle faisait un plan mental quand elle lisait la consigne, donc elle fait une planification pendant la lecture. Prendre des notes est aussi une stratégie qui peut être utilisée pendant la planification surtout dans les activités d'écriture. Parce que dans les activités de production surtout, il est nécessaire de faire un plan et organiser ses idées. Donc, ses réponses à nos questions sont cohérentes.

Par ailleurs, dans les manuels de trois apprenants, nous avons rencontré de petites notes écrites près de la consigne et l'un d'entre eux avait écrit « mien, tien » sous le terme « le pronom possessif » sur la feuille de quiz. Nous pouvons conclure que les apprenants notent les sens des mots en turc et de petites explications, surtout s'il s'agit du métalangage grammatical.

3) Traduire : C'est une stratégie utilisée par deux apprenants ; Ceylan et Ertuğrul. Ceylan exprime ce cas avec les phrases suivantes : “(...) *Eğer soruyu Fransızcadan anlamamışsam Türkçeye çeviririm mesela, kafamın içinde hani öyle anlamlandırmaya çalışırım*” (si je ne comprends pas la question en français, je fais une traduction mentale en Turc et ainsi j'essaye de lui donner un sens).

Et Ertuğrul dit qu'il traduit la consigne en anglais:

« Okurken kafamda İngilizceye çeviririm ben genelde, Türkçe pek şey yapmıyor ya kafamda İngilizceye çevirerek yapıyorum (...)Kelimelerin anlamlarını yazıyorum unutmamak için, biraz düşünüyorum. (...) » (quand je lis la consigne, généralement je la traduis en anglais mentalement, je fais mieux en anglais qu'en turc... J'écris le sens des mots, je réfléchis un peu)

Ces étudiants utilisent la stratégie de traduction pour faciliter la compréhension de la consigne, de ce qui est demandé.

4) Faire des inférences: C'est « utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus » (Cyr, 1998, p.50). Turgut, Kaan et Ertuğrul déclarent qu'ils font des inférences lors de la lecture.

Turgut: *Yani yönergeler genellikle açıklayıcı oluyor zaten. (...) Değilse de cümleden de kendim çıkarmaya çalışıyorum biraz alt kısmı da okuyup, yani soruları okuyup (...)Direk yönergeyi okuyup*

kendim üretmeye çalışırım, sonra kendim türetmeye çalışırım. Ya da tahmin ederim ne istenileceğini aşağı yukarı. (En général, les consignes sont assez explicatives...sinon, j'essaye en déduire le sens en lisant les questions qui se trouvent en dessous de la consigne...je lis directement la consigne et j'essaye de produire moi-même après, j'essaye de créer. Ou bien j'estime à peu près ce qu'on nous demande.)

Kaan: *Düz okurum yani direk, anladıysam yaparım zaten, belirli kısımları anladıysam zaten yeterli oluyor, hani yönergenin bana sunmak istediğini.* (Je la (consigne) lis directement. Si je la comprends, je la fais ; si je comprends certaines parties, ce que la consigne présente, c'est suffisant pour moi.)

Ertuğrul: *diğer kelimelerden çıkarmaya çalışıyorum. Mesela sınavdaysa soramıyorum, sınavda değilsem hocaya soruyoruz. Sözlükten bilmediğim kelimelere bakıyorum. Genel olarak sözlükten bakmayı tercih ediyorum hocaya sormaktan ziyade. Emin olamazsam ama hocaya o zaman soruyorum.* (J'essaye de faire des inférences à partir des autres mots utilisés. Par exemple, si on est à l'examen je ne peux pas demander à l'enseignant sinon nous lui demandons. En effet, généralement je préfère consulter le dictionnaire au lieu de m'adresser à l'enseignant. Mais si je ne suis pas sûr, alors je demande à l'enseignant.)

Comme nous pouvons conclure après la réponse d'Ertuğrul, ils font des inférences surtout en cas de difficulté comme un dernier recours. Faire l'inférence, c'est une stratégie très nécessaire pour développer l'autonomie chez les apprenants lors du traitement de la consigne. S'ils savent faire des inférences à partir des connaissances antérieures ou d'autres informations, la dépendance aux autres, surtout à l'enseignant, diminuera.

5) Utiliser des mots clés/ L'Attention : Quelques apprenants disent qu'ils prêtent attention aux mots clés ou importants. Meral dit qu'elle prête attention aux parties soulignées et aux mots clés: « *Mesela altı çizili olanlara dikkat ederim. Benim için anahtar kelime olacaklara dikkat ederim* ». (Par exemple, je prête attention à ceux qui sont soulignés, à ceux qui peuvent être le mot clé pour moi). Une autre interviewée indique aussi qu'elle essaye de voir tout d'abord globalement et après en détail.

Ceylan : « *Hani bir bütün önce, direk bütünü gördüğüm için direk o bütünü neyle tamamlayacağım dikkatimi çeker. Ondan sonra dikkatlice okurum, hani tam neye göre olacağını.* » (Comme je vois d'abord l'ensemble, ce qui attire mon attention c'est avec ce que je vais compléter cet ensemble. Puis je lis attentivement, pour voir les critères et les procédures à atteindre.)

En fait, les étudiants qui utilisent la stratégie de souligner sont les étudiants attentifs aussi, ils soulignent les parties qui leur paraissent importantes. Ils se

concentrent sur certaines parties de la consigne. Donc, ce sont des stratégies qui sont liées l'une à l'autre.

6) Utiliser des ressources / La recherche documentaire: Ertuğrul, Ekin et Ceylan répondent qu'ils utilisent le dictionnaire en lisant des consignes. Ils s'expriment comme suit ;

Ceylan: “(...)Bilmediğim bir kelime de varsa onun içinden, bakarım, zaten evde veya okuldaysam sözlüğüm sürekli açık, oradan bakarım, zaten baktım gördüm anlamadıysam öyle bir soruda hocaya başvururum ama seyrek olur.” (S'il existe un mot que je ne connais pas dans la consigne, je fais une recherche. D'ailleurs, à la maison ou à l'école, mon dictionnaire est toujours ouvert, je le consulte. Si je ne comprends pas encore, je m'adresse à l'enseignant alors mais c'est rarement le cas.)

Ekin: “İşaretliyorum hepsini mesela, bilmediğim varsa bakıyorum sözlükten.” (Je marque tout par exemple, s'il y a quelque chose que je ne connais pas, je les cherche dans le dictionnaire.)

Ertuğrul: Sözlükten bilmediğim kelimelere bakıyorum. Genel olarak sözlükten bakmayı tercih ediyorum hocaya sormaktan ziyade. Emin olamazsam ama hocaya o zaman soruyorum. (Je cherche les mots que je ne connais pas dans le dictionnaire. En général, je préfère consulter le dictionnaire au lieu de demander à l'enseignant. Mais si je ne peux pas être sûr, alors je le lui demande.)

Pendant l'observation, on a vu que ces étudiants utilisaient vraiment le dictionnaire pendant les cours, ils recherchaient les mots inconnus sur le dictionnaire électronique. L'utilisation de cette stratégie démontre aussi le besoin d'une aide extérieure des apprenants lors de la lecture des consignes. Mais il doit être accepté que ce soit plus favorable que le recours direct à l'enseignant car c'est une stratégie qui favorise l'autonomie.

7) Les questions de clarification et de vérification : La plupart des participants demandent à l'enseignant de répéter ou de donner des explications pendant la lecture des consignes. Cette demande émerge parfois quand ils ne comprennent pas, parfois directement dès qu'ils lisent la consigne et sans avoir réfléchi dessus. Les réponses des participants sur ce point sont:

Ceylan: “(...) hani en anlamadığımda da öğretmene sorarım hani ne yapacağız, bu ne içerir falan.(...)» (Quand je ne rien compris, je demande à l'enseignant ce qu'on va faire.)

Ertuğrul: «Öğretmenin açıklamasını beklerim ne olduğunu, anlamadığım yerleri sorarım, ne demek istiyor burada onu sorarım. Açıkladıktan sonra da alıştırmanı yaparım (...)» (J'attends les

explications de l'enseignant, je lui demande les points que je ne comprends pas, je demande ce qu'on dit dans la consigne. Après qu'il l'explique, j'exécute l'exercice.)

Meral: « İlk önce okurum, anlamaya çalışırım ne yazıyor işte filan, kelimelerine bakarım öyle anlamaya çalışırım, eğer bilmediğim bir kelime varsa hocaya sorarım, daha iyi anlayabilmek için, ondan sonra o egzersiz neyse onu yapmaya çalışırım, elimden geldiğince. » (Tout d'abord, je la lis, j'essaye de comprendre en regardant les mots/le lexique. S'il y a un mot que je ne connais pas, je demande à l'enseignant pour pouvoir mieux comprendre, après, j'essaye de faire l'exercice de la meilleure façon).

Turgut: « Bilmediğim bir şeye o zaman ya öğretmenime sorarım ya da yapamam yani bilmediğim bir şeye. (...) » (S'il s'agit de quelque chose que je ne connais pas, je la demande à mon enseignant ou je ne peux pas réussir).

Egalement, les données recueillies de l'observation vérifient ce constat. Lors des observations, nous avons remarqué que quand l'enseignant n'explique pas la consigne, c'est-à-dire quand il n'intervient pas dans le processus de lecture mais les laisse lire la consigne eux-mêmes, les étudiants posent parfois des questions de clarification : « *Qu'est-ce qu'on va faire maintenant ? Je n'ai pas compris. Vous pouvez expliquer en peu ?*, etc. ». Dans le cas de besoin, oui c'est une stratégie effective à laquelle les apprenants doivent avoir recours, ces types de demande de clarification ou de vérification montrent que l'apprenant est attentif et motivé, il y recourt afin d'approfondir sa connaissance. Mais il ne faut pas oublier qu'il est possible qu'un tel comportement devienne une habitude ou un prétexte pour échapper à la difficulté.

En ce qui concerne l'utilisation des stratégies par les étudiants, nous pouvons dire qu'ils utilisent quelques stratégies inconsciemment. Compte tenu des réponses des interviewés, 'souligner' et poser 'des questions de clarification' sont les stratégies les plus fréquemment utilisées mais quand nous avons observé les documents écrits et les comportements dans la classe, nous avons remarqué que les réponses données ne correspondaient pas toujours avec les comportements que nous avons observés pendant les cours. Alors que les étudiants disaient qu'ils utilisaient des stratégies lors de la lecture, nous avons constaté qu'ils le faisaient rarement et inconsciemment surtout pendant les cours. Nous pouvons déduire que l'enseignant aide et intervient à l'étape de lecture des consignes et fait des explications pendant les cours, pour cette raison ils n'ont pas besoin, en général, d'utiliser les stratégies. Par ailleurs, ils ne savent pas utiliser les stratégies consciemment, ils se contentent de leurs habitudes et de leurs savoirs antérieurs comme souligner, faire attention, etc.

3.3. Les Problèmes de Compréhension

Il est évident que lors de la lecture des consignes, quelques difficultés et problèmes s'émergent. Ils peuvent provenir de différentes sources. Suite à l'analyse des données, nous avons aperçu que les problèmes rencontrés par les apprenants lors de la lecture des consignes peuvent être regroupés en trois catégories : les problèmes liés à l'enseignant, les problèmes liés à l'apprenant et les problèmes liés à la consigne elle-même.

3.3.1. Les problèmes liés à l'enseignant

- La position de l'enseignant :

La position de l'enseignant est très importante tout au long du processus d'apprentissage. Comme nous l'avons déjà précisé, le choix de l'enseignant est extrêmement déterminant pour les apprenants. Dans cette présente étude, pour déterminer le rôle de l'enseignant dans le processus de lecture de la consigne, nous avons utilisé les résultats des observations et des interviews. En amont, nous avons divisé en deux les styles de présentation des consignes par l'enseignant : l'intervention et laisser-faire et nous avons présenté l'intervention de l'enseignant dans le processus de lecture. À partir des réponses des apprenants et les résultats de l'observation, nous pouvons conclure que cette position de l'enseignant peut causer quelques problèmes et difficultés. La grande majorité des apprenants disent qu'ils s'adressent à l'enseignant dans le cas de non compréhension. Pour eux, c'est la seule solution efficace : recourir à l'enseignant.

Comme les réponses de Meral et de Turgut à la question « *Qu'est-ce que vous faites quand vous ne comprenez pas la consigne ?* » font surgir, les étudiants ont tendance à s'adresser à l'enseignant dans le cas de difficulté au lieu de s'efforcer de comprendre.

Meral: *Bazen anlayamadığım sorular oluyor o zaman da çok telaşlanıyorum işte nasıl yapacağım, burada ne diyorsun filan gibisinden, öyle. (De temps en temps, il y a des questions que je ne comprends pas, alors je deviens très inquiète, je me demande comment je vais la faire, qu'est-ce qu'elle dit, cette consigne?, etc.)*

Chercheuse: *ne yapıyorsun sonra o durumda, nasıl çıkıyorsun o durumdan? (qu'est-ce que tu fais dans une telle situation, comment tu t'en ressors?)*

Meral: *eğer sınavdaysa tabi bir şey yapamıyorum, anlamaya çalışıyorum. Böyle ders içi etkinliklerinde de ya arkadaşşıma soruyorum ya hocaya tekrar soruyorum, hoca tekrar anlatıyor, öyle*

şeyler. (Si je suis en examen, je ne peux rien faire, j'essaie de la comprendre. Mais pendant les activités en classe, je demande à mon ami(e) ou encore à l'enseignant. Il explique encore une fois, c'est comme ça.)

Chercheuse : « *Qu'est-ce que vous faites quand vous ne comprenez pas la consigne ?* »

Turgut: *Derste direk? O zaman sorarım, tekrar açıklamasını(öğretmenin) isterim, anlamadıysam tabi.* (Dans le cours directement? Alors, je lui (l'enseignant) demande d'expliquer encore une fois si je ne comprends pas, bien sûr.)

Comme le montre les réponses des étudiants, ils ne parlent pas de stratégies ou d'autres solutions pour résoudre le problème. Ils sont plutôt habitués aux explications de l'enseignant, parfois ils ne lisent pas la consigne ou ne la comprennent pas sans explications de la part de l'enseignant. Ci-dessous, il y a deux exemples qui sont notés lors des observations. Dans ces exemples, malgré que la consigne ne soit pas complexe et qu'elle ne contienne aucun mot inconnu, il nous semble que les étudiants ne la comprennent pas et demandent des explications à l'enseignant.

Consigne du manuel : *Observez la liste des utilisations possibles d'Internet et trouvez les verbes qui ont le même sens.*

[L'enseignant lit à voix haute la consigne, la reformule et traduit en turc.]

E : *Observez la liste des utilisations possibles d'Internet et trouvez les verbes qui ont le même sens. Il faut trouver les verbes qui ont le même sens que ceux notés sur la page. Faire des achats en ligne, online olarak alışveriş yapmak, il me faut un verbe qui ait le même sens. Faire des achats en ligne, online alışveriş yapmak, hangi verbe ile sağlarız bunu ?(...avec quel verbe, on peut réaliser cette activité ?)*

[Silence, tout le monde regarde le manuel et après 5-10 secondes, une étudiante pose cette question]

Ceylan: *Soruyu anlamadım, ne yapıcaz?* (Je n'ai pas compris la question, qu'est-ce qu'on va faire ?)

E : *Observez la liste des utilisations possibles d'Internet, internetin muhtemel kullanım...uu tarzlarının listesini inceleyiniz. Tamam ? et puis trouvez les verbes qui ont le même sens.*

Dans cet exemple, nous avons distingué que l'étudiante n'avait pas lu la consigne et ni écouté l'enseignant. Comme elle avait raté les explications de l'enseignant, elle lui a demandé encore une fois au lieu de lire et d'essayer de comprendre la consigne. Un autre exemple met en place une situation semblable.

Consigne du manuel: *Complétez le dialogue suivant avec les expressions de l'avis, de l'accord ou du désaccord.*

[Dès que l'enseignant lit la consigne, les étudiants interviennent et demandent :]

Meral: *Nasıl yapıyor bu anlamadım ben?*(Comment on la fait,, je n'ai pas compris?)

Kaan: *Hocam birlikte yapalım mı?*(Professeur, faisons ensemble?)

[Les autres étudiants ont également approuvé cette demande.]

E: *Tamam yapalım..ne demek istemiş? Burada baktıklarımız vardı ya, d'accord, désaccord, o ifadelerle doldurmamız gerekiyor.* (D'accord, faisons ensemble...qu'est-ce qu'elle veut dire? Il faut compléter avec les expressions que nous avons vu là; d'accord, désaccord.)

Dans cet exemple, les étudiants comprennent ce qu'ils doivent faire après les explications de l'enseignant. En fait, la consigne n'est pas difficile mais un peu ouverte et il n'y a aucun exemple qui l'accompagne. Donc, on peut suggérer que les étudiants veulent être sûrs et ils évitent de prendre le risque.

Quand on oriente aux apprenants cette question: « *Disons que l'enseignant voulait que vous lisiez la consigne par vous-même sans donner aucune explication, que feriez-vous ?* », la réponse d'Ertuğrul est remarquable:

Ertuğrul: *itiraz ederim.* (Je proteste.)

Chercheuse: *niçin?* (Pourquoi?)

Ertuğrul: *anlamadığım kelimeleri sorarım, yine açıklamazsa yapması gerektiğini söylerim yani, açıklaması gerektiğini söylerim. Bu yönergeyi anlamadığım için aşağıdakileri de yapamıyorum derim. Yani yönergeyi hocadan açıklamasını beklerim açıkçası.* (Je lui demande d'expliquer les mots que je ne comprends pas, s'il ne le fait pas, je lui dis qu'il doit le faire. Et je lui dis aussi: comme je ne comprends pas la consigne, je ne peux pas faire celles qui suivent. Franchement, j'attends de l'enseignant qu'il explique la consigne.)

Cette réponse nous permet de penser qu'il considère que donner des explications sur la consigne est l'une des responsabilités de l'enseignant.

En bref, dans cette présente recherche, la position et le rôle de l'enseignant est considéré par les apprenants comme le facilitateur qui donne des explications inlassablement. Effectivement, l'enseignant oralise les consignes continuellement et une fois qu'il lit la consigne, la plupart du temps, il donne des explications. Toujours lire et expliquer les consignes par l'enseignant sans donner l'occasion aux étudiants de réfléchir peuvent les habituer à une paresse intellectuelle et ils peuvent devenir dépendants à l'enseignant. Néanmoins, dans l'enseignement/l'apprentissage, en général on attend de l'enseignant d'être un guide qui oriente les apprenants à découvrir. Quand il utilise les consignes aussi, il doit garder cette position. La plupart du temps, pendant

les cours, les consignes écrites dans le manuel sont oralisées par l'enseignant donc les étudiants ne prennent pas en compte la consigne écrite. Ils savent que l'enseignant va lire la consigne et l'expliquer, il va leur apporter de l'aide dans tous les cas. Si les apprenants savent que l'enseignant est toujours là pour les aider, ils ne sentent plus la nécessité de déployer un effort. Sans montrer aucun effort, comment ils apprendront à surmonter leurs difficultés ? L'enseignant de la classe soutient notre raisonnement en disant ces phrases :

« belki de sorun öğrencilerde değil de yönergeleri bir daha gözden geçirmek gerekir çünkü bizde dedim ya sınavlarda filan genel bir politika bu. Yönergeleri basit yazıyoruz, öğrenci yönergeye basit hazırlanıyor, basit alıyor, basit yönergelere alıyor, şimdi ödevde onu görürse, bir karmaşa yaratabilir bu. Bunu gidermek için, ben çok çok yapmıyorum, yazmıyorum Türkçesini de, genelde hocalarımız yapabiliyorlar. Benim okuyacağım bazı ödevleri de başka hocalar verdi zaten. Bence yönerge orada duruyorsa açsın sözlüğünü, açsın kitabını anlamadığı yeri anlamaya çalışsın veya hiç olmadı bana soru sorsun, Türkçesini baştan vermeye gerek yok, o biraz tembelliğe de itebilir. Ki insan yönergeleri okurken de bir şeyler öğrenir. Yani, biz bu öğrenciye “complétez” diyoruz, bunu bilmes buradan öğrenebilir, complétez ne demek, aa burada boşluklar var, bunları buraya koyuyoruz, demek ki completer doldurmakmış. (Peut-être le problème n'est pas liée aux étudiants, il faut réviser les consignes parce que comme j'ai déjà dit, c'est une politique générale chez nous dans les examens : nous formulons des consignes faciles et l'étudiant se prépare à la consigne facile, il s'habitue aux consignes faciles, s'il la voit dans le devoir, cela peut causer une complication. Pour éliminer cela, je ne fais pas généralement, je n'écris pas le turc mais les autres enseignants peuvent le faire. C'est les autres enseignants qui ont donné les devoirs que je vais évaluer. D'après moi, si la consigne est là, qu'il ouvre son dictionnaire, son manuel et essaye de la comprendre ou bien qu'il me pose des questions. Il n'est pas nécessaire de donner en turc en avance, cela peut pousser à la paresse. Par ailleurs, on apprend quelques choses aussi en lisant les consignes. C'est-à-dire nous disons à l'étudiant « complétez », s'il ne sait pas ce mot, il peut l'apprendre ainsi).

Les problèmes liés à la lecture et à la compréhension peuvent surgir à cause de cette position et du comportement des enseignants. Comme ils donnent la plupart du temps les consignes simples et familières, quand il s'agit d'une consigne un peu complexe et non-familière, ils ont besoin de l'expliquer et d'aider les apprenants. C'est exactement cela, la situation de notre enseignant.

3.3.2. Les problèmes liés à l'apprenant

Quelques fois la source du problème peut être liée aux comportements des apprenants. Selon l'analyse des données, les problèmes liés à l'apprenant sont le

manque d'attention, la panique ou l'anxiété, la lecture trop rapide ou la non-lecture, le manque d'autonomie, le manque des stratégies efficaces et l'insuffisance linguistique.

1) Le manque d'attention : au cours de la lecture de la consigne, l'attention de l'étudiant peut s'éparpiller à cause de différents facteurs. Seulement, l'une des interviewés a dit qu'elle rencontrait des problèmes causés par son inattention. Elle est consciente de cette situation et a développé une solution :

Ceylan: *Çok aceleci karar veririm önceden. Yani bu biraz bazen özeleştirir çünkü bazen yapıyorum, bir yerini eksik okuyorum, ondan sonra başlıyorum, aa diyorum bu varmış, yaptığım şeyi silip baştan yapıyorum. O yüzden bu başıma geldikten sonra yönerge okurken daha yavaş ve tam olarak ne dediğini anlamaya çalışmaya başladım.* (Je prends une décision hâtive sans aller jusqu'à la fin. C'est une autocritique parce que des fois, je fais cela, je ne lis pas certaines parties de la consigne et après je me trouble, je dis : « oh, il y a autre chose » et j'efface tout et recommence. Donc, après cette expérience, j'ai commencé à lire plus lentement la consigne et à essayer de la comprendre exactement.)

2) La panique, l'anxiété : parfois les consignes peuvent entraîner un stress ou une panique chez les étudiants et cela peut faire perdre du temps ou les paralyser. L'une de nos interviewés affirme cette situation en disant ces phrases :

Meral: *Eğer bilmediğim bir şey varsa çok böyle elim ayağıma dolaşır yani. Yapamayacağımı anladığım bir şey okuduğum zaman ya da soruyu anlamadığım zaman. Daha sonuçta yeni Fransızcaya başladık, daha ilk senem, bazen anlayamadığım sorular oluyor o zaman da çok telaşlanıyorum işte nasıl yapacağım, burada ne diyor filan gibisinden, öyle.* (S'il s'agit d'une chose que je ne connais pas, je suis prise de panique, je m'inquiète un peu quand je ne comprends pas la question ou quand je lis quelque chose que je ne peux pas réaliser. En somme, nous sommes nouveaux en français, c'est notre première année, pour cette raison, de temps en temps je ne comprends pas les questions, alors je deviens très inquiète, je me demande comment je ferai, qu'est-ce qu'elle dit, etc.)

3) La lecture trop rapide ou la non lecture : de temps en temps nous avons distingué que les apprenants ne lisaient pas les consignes surtout pendant les activités de classe. Nous avons observé quelques facteurs déterminants qui peuvent créer la non-lecture chez les apprenants ;

- quand l'enseignant donne des explications sur la consigne,
- quand l'enseignant oralise la consigne,
- quand il y a des exemples qui accompagnent la consigne et

- quand l'activité ou la consigne est très connue, les apprenants sont enclins à ne pas lire les consignes.

Parfois les étudiants ne lisent pas les consignes ou les lisent trop vite sans leur attacher de l'importance. Dans ce cas, ils ne comprennent pas ou comprennent mal la consigne et cela cause quelques difficultés. Dans ce cadre, Turgut a fait une autocritique en verbalisant ces phrases :

“Bazen aslında kendimi bu konuda pekiyi görmüyorum. Mesela yönergeleri okumam gerekiyorken direk gözüm sorulara kayıyor, ilk önce soruyu sonra yönergeyi okuyup öyle birkaç hata yapmışlığım oluyor geçmişte de (...) O zaman yanlış çıkabiliyor ya da ben emin olamayıp sonra geri dönüp sınavda onla zaman kaybetmiş olabiliyorum. İlk önce yönergeyi okusam daha başarılı olabilirim. Yani ben direk sorudaki metinden direk cevabı çıkarmaya çalışıyorum.” (Quelquefois je ne me trouve pas très bien à cet égard. Par exemple, alors que je dois lire d'abord la consigne, je regarde directement les questions; en lisant d'abord les questions après la consigne, auparavant il m'est arrivé de faire des fautes ...alors, je peux me tromper ou n'étant pas sûr je reviens sur la consigne et je perds du temps ainsi. Je peux être plus réussi si je lis d'abord la consigne. J'essaye de déduire la réponse à partir de l'énoncé qui forme la question).

Quand nous avons demandé à Mahmure ce qu'elle faisait pour comprendre la consigne, elle nous a dit qu'elle n'avait pas besoin de lire la consigne parce que les enseignants les expliquaient.

Mahmure : *öğretmenler genelde açıklıyor ne yapacağımızı, burayı pek okuduğumu hatırlamıyorum ben (...) öğretmenler bunu yapın demiyorlar, açıklıyor, sonra bizde yapıyoruz.* (En générale, les enseignant expliquent ce qu'on va faire, **je ne me rappelle pas d'avoir lu cette partie (la consigne)**(...) les enseignants ne disent pas faites cela, ils l'expliquent et après nous la faisons).

Pendant l'observation, nous avons distingué que parfois, les étudiants ne lisaient pas les consignes mais écoutaient les explications de l'enseignant ou ils attendaient jusqu'à ce que l'un d'entre eux réponde à la question. Ou parfois comme le dit Turgut, ils essayaient de comprendre ce qu'ils allaient faire à partir des questions de l'activité. Dans l'exemple suivant, l'enseignant donne une consigne simple qui se trouve dans le manuel, il la lit une fois à voix haute et donne des explications d'abord en turc après en français.

Consigne du manuel : Associez pour reconstituer les propos d'un acheteur en ligne.

E : *Associez pour reconstituer les propos d'un acheteur en ligne. İnternetten alışveriş yapan biri konuşuyormuş, acaba ne diyormuş ? (quelqu'un qui fait des achats en ligne parle, qu'est-ce qu'il dit ?)*

Kaan : *Dinleyelim. (Écoutons !) [Parlant à soi-même]*

E : *Şöyle bir bakalım 30 saniye içinde, bunların hepsi çok açık bir şekilde belli olacak. (Voyons ensemble, dans 30 secondes tous va s'éclaircir.)*

[Les étudiants obéissent.]

E: *Ça va ? C'est clair ? Kaan ?*

Kaan : *Anlamadım ben bundan hiç bir şey. (Je n'ai rien compris.)*

E: *Il faut associer les phrases. Je crois que c'est bien clair. Associez, match, Donc il y a deux phrases, évidemment il y a une relation logique entre les deux phrases, c'est à toi de trouver laquelle. Donc, c'est un nouveau mode d'achat, nouveau mode d'achat ? yeni bir alışveriş modu. Nasıl bir cümleyle association yapabiliriz, Ertuğrul !*

Ertuğrul a donné la bonne réponse mais il n'y avait aucune réaction de la part de Kaan. D'autres étudiants semblaient avoir compris aussi. Seulement Kaan avait des difficultés à comprendre, il avait cru qu'ils allaient faire l'écoute parce que l'enseignant avait dit: « *quelqu'un parle qui fait des achats en ligne, ...* ». Mais ce n'était pas une consigne d'écoute et il n'y avait pas la figure d'oreille qui accompagnait les activités d'écoutes. Donc, nous avons compris que Kaan n'avait pas lu la consigne mais qu'il avait prêté attention seulement aux explications de l'enseignant.

Dans l'exemple suivant, l'enseignant lit la consigne une fois sans donner des explications et demande aux étudiants : « D'accord ? » Personne ne répond et il fait commencer l'écoute en interprétant ce silence comme « oui ».

Consigne du manuel : Ecoutez les protestations et répétez en reproduisant l'intonation.

E : *Qu'est-ce qu'il dit ?*

Kaan : *Il est fou, complètement fou.*

E : *(...) Tekrar ! (Répétez !)*

Kaan : *dinleyelim. (Écoutons !)*

E : *Bir daha söyleyin bunu, duyduğunuz. (Prononcez encore une fois ce que vous avez entendu !)*

As: *Il est fou, complètement fou.*

E : *avec la même intonation.*

Dans ce dialogue, nous avons compris que lorsque l'enseignant disait « *tekrar !* » (*répétez !*), il voulait ordonner de : « Répétez ! ». Mais Kaan et les autres n'ont pas compris. Ils pensaient que l'enseignant avait demandé s'ils voulaient écouter encore une

fois ou non et Kaan a répondu comme suivant : « oui, écoutons. ». Après, l'enseignant a ordonné encore une fois de répéter ce qu'ils avaient entendu et ils l'ont fait. Mais cette fois ci, sans prêter attention à l'intonation tandis que dans la consigne, on demandait de répéter « *en reproduisant l'intonation* ».

En conclusion, dans cette activité, dès que les étudiants ont vu le verbe *écoutez* et les préparations de l'enseignant (il prépare l'ordinateur pour l'activité d'écoute), ils ont cru qu'il s'agissait d'une activité d'écoute. L'enseignant a oralisé la consigne sans ajouter aucune explication mais les étudiants ne comprenaient pas ce qu'ils devaient faire. Ils ont compris seulement qu'ils allaient écouter quelques choses. Ils n'ont pas lu la consigne. En effet, il n'y avait aucun mot dont ils ne connaissaient pas le sens et c'était une consigne qui peut être considérée simple. Cependant ils semblaient ignorer totalement ce qui se passait. Donc, nous pouvons en déduire qu'ils n'ont pas lu la consigne.

4) Le manque d'autonomie : d'après nos observations, la plupart des étudiants ont le manque d'autonomie vis-à-vis la lecture des consignes. En général, ils ne se contentent pas des informations données dans la consigne et ils ont besoin de précisions supplémentaires. Pour certains d'entre eux, le recours à l'enseignant est une façon de se rassurer qu'ils ont bien compris ce qu'on attend d'eux. Ils ne peuvent pas être sûrs sans la confirmation de l'enseignant. Mais pour certains d'autres, le recours à l'enseignant est un processus normal et pratique.

Quand on pose aux étudiants la question suivantes : « *Disons que l'enseignant voulait que vous lisiez la consigne par vous-même sans donner aucune explication, que feriez-vous ?* » leurs réponses sont semblables, ils disent « je demande à mon enseignant » :

Ekin: *kendimce çözmeye çalışırım.* (J'essaye de résoudre par moi-même.)

Chercheuse: *Tamam. Çözemezsen ne yaparsın?* (D'accord mais si tu ne peux pas y parvenir, que ferais tu?)

Ekin: *sorarım öğretmene tam olarak ne yapacağız diye.* (je demande à l'enseignant ce qu'on va faire exactement).

...

Ertuğrul: *itiraz ederim.* (Je proteste)

Chercheuse: *niçin?* (Pourquoi?)

Ertuğrul: *anlamadığım kelimeleri sorarım, yine açıklamazsa yapması gerektiğini söylerim yani, açıklaması gerektiğini söylerim. Bu yönergeyi anlamadığım için aşağıdakileri de yapamıyorum derim. Yani yönergeyi hocadan açıklamasını beklerim açıkçası. (Je lui demande d'expliquer les mots que je ne comprends pas, s'il ne le fait pas, je lui dis qu'il doit le faire. Et je lui dis aussi: comme je ne comprends pas la consigne, je ne peux pas faire celles qui suivent. Franchement, j'attends de l'enseignant qu'il explique la consigne.)*

Généralement, dans le cas de non-compréhension de la consigne, les apprenants préfèrent demander l'aide à l'enseignant. C'est la stratégie la plus utilisée par les étudiants. Pendant l'observation, nous avons constaté que les étudiants demandaient des explications quand l'enseignant n'expliquait pas la consigne surtout dans le cas où la consigne était un peu complexe et différente. Cela montre qu'ils ne sont pas autonomes en ce qui concerne la lecture des consignes. Ils ne réfléchissent pas et n'utilisent pas les stratégies efficaces la plupart du temps.

5) Le manque de stratégies efficaces : selon les résultats des données, nous distinguons que les étudiants n'utilisent pas beaucoup de stratégies tout en lisant les consignes. Comme on l'indique dans la partie précédente, même si quelques stratégies sont utilisées par peu d'étudiants, nous pouvons dire qu'ils les utilisent inconsciemment. Quand nous avons posé la question suivante : « 2. Comment vous lisez les consignes ? Est-ce que vous utilisez une technique ? » Turgut a répondu de telle manière : « *Yok henüz bir strateji geliştirmedim ama okuyunca anlayabiliyorum genelde (...) Bilmediğim bir şeyse o zaman ya öğretmenime sorarım ya da yapamam yani bilmediğim bir şeyse. (...)* » (Non, je ne me suis pas encore développé une stratégie mais en général je peux la comprendre quand je lis...S'il s'agit d'une chose que je ne connais pas, je demande à l'enseignant ou je ne peux pas la faire.)

Un autre interviewé Kaan a dit : « *Düz okurum yani direk, anladıysam yaparım zaten, belirli kısımları anladıysam zaten yeterli oluyor, hani yönergenin bana sunmak istediğini.* » (Je la (consigne) lis directement. Si je la comprends, je l'exécute ; si je comprends certaines parties, ce que la consigne présente c'est suffisant pour moi.)

En conclusion, la plupart du temps, les étudiants ne savent pas comment ils doivent lire les consignes et quelles sont les stratégies efficaces qui peuvent les aider.

De temps en temps, ils utilisent certaines stratégies comme indique Kaan, il préfère faire des inférences en lisant la consigne, mais il n'est pas conscient de ce qu'il fait.

6) L'insuffisance linguistique : un autre problème lié à l'étudiant est son insuffisance linguistique. De temps en temps, ils ne comprennent pas le lexique ou la syntaxe de la consigne. Fréquemment, le vocabulaire de la consigne peut poser des problèmes de compréhension même s'il est adéquat au niveau des étudiants. La plupart des étudiants affirment qu'ils ont des difficultés avec le vocabulaire. Quand on a demandé à Meral : « *quel est la source du problème quand vous ne comprenez pas la consigne ?* » elle nous a répondu que : « *à cause de mon insuffisance lexical* ».

Chercheuse: *peki anlamadığın zamanlarda genelde problem nereden kaynaklanıyor?* (Donc, quelle est la source du problème quand tu ne comprends pas?)

Meral: *benim kelime bilmediğimden.* (À cause de mon ignorance lexicale.)

En bref, même si le niveau de la consigne est adéquat au niveau des étudiants ou la consigne est simple et compréhensible, quelques étudiants peuvent avoir des difficultés à comprendre la consigne en raison de leurs lacunes linguistiques.

3.3.3. Les problèmes liés à la consigne elle-même

Parfois la formulation de la consigne elle-même peut être la source du problème. Les consignes mal formulées dites « les mauvaises consignes » peuvent perturber la compréhension. Ou le vocabulaire de la consigne peut poser des problèmes de compréhension. D'après les réponses des interviewés et les documents écrits, le vocabulaire de la consigne et le métalangage utilisé posent des difficultés. Les interviewés exprime leurs difficultés lexicales comme suivant :

Ceylan : « (...) *Bazen böyle farklı anlamda çıkan kelimeler oluyor, yani basit anlamı da var, farklı anlamı da var, onlar bazen kafa karıştırıyor. Ya da iki anlam veren kelimeler olursa bazen kafam karışıyor ama onun dışında yönerge hakkında çok bir şey yok*».

(Parfois, on rencontre des mots ayant des sens différents, c'est-à-dire il a un sens facile et à la fois différent, ils me perturbent de temps en temps. Ou bien s'il s'agit des mots polysémiques, je me trouble mais sauf cela, il n'y a pas beaucoup de choses sur la consigne.)

Turgut: (...) *Bir sıkıntım var mesela, konunun adı oluyor, ama o benim sıkıntım, sınav tipiyle alakalı bir sıkıntı değil. Mesela “pronom relatif” diyor, ben onun ne olduğunu hatırlayamıyorum, o yüzden öyle bir karışıklık olabiliyor bazen.*

(J'ai un problème par exemple, le nom du sujet mais ce n'est pas un problème lié au type d'examen, c'est personnel. Par exemple, dans la consigne, elle dit « pronom relatif », mais je ne peux pas m'en rappeler, donc il peut y avoir une telle confusion parfois).

Ertuğrul: *genelde anlıyorum yönergeleri ya, bilmediğim kelimelerde bazen takılıyorum ama genel olarak anlıyorum.*

(En général, je comprends les consignes, de temps en temps j'ai des difficultés avec les mots que je ne connais pas mais en général je comprends).

Pendant les cours aussi, les étudiants posent des questions souvent sur le vocabulaire de la consigne à l'enseignant. Les parties suivantes tirées de la fiche d'observation confirment bien cette situation ;

Consigne du manuel : Ecoutez l'enregistrement. Expliquez brièvement la situation et dites quelle partie de l'article est illustrée.

[L'enseignant lit la consigne et demande aux apprenants s'ils ont compris ou non. Les apprenants restent silencieux mais l'un d'entre eux pose la question et l'enseignant donne des explications].

E : *Anladınız mı ?*

Kaan : *brièvement ne demek ?(ce que signifie « brièvement » ?)*

E : *« brièvement » kısaca, situation'u açıklıyorsunuz, ve daha sonra bu metnin neresinden bahsedildiğini, neresinin illüstré edildiğini, örneklendiğini söylüyorsunuz. Anlaşıldı ? (Vous expliquez la situation et après vous dites de quelle partie de ce texte on parle et quelle partie de ce texte est illustrée).*

Quelquefois, même si la consigne nous semble simple et compréhensible en tant qu'enseignant, ce n'est pas toujours le cas pour les étudiants. L'utilisation du métalangage grammatical ou les mots polysémiques peuvent perturber la compréhension. Dans l'exemple suivant qui est tiré de l'un des quiz examinés, la plupart des étudiants n'ont pas compris le mot « gérondif » et ont fait autre chose qu'on leur a demandée.

Quiz 1. Consigne: Faites une seule phrase en utilisant le gérondif.

Phrase 1. *Vous laisserez vos bagages quand vous arrivez à l'hôtel.*

Öğrenci 1: *vous pouvez laisser vos bagages quand vous arrivée à l'hotel.*

Öğrenci 2. *Vous laisserez celles quand vous arrivez à l'hotel.*

Öğrenci 3. *Pas de réponse.*

Öğrenci 4. *Vous laisserez vos bagages quand vous arrivez en hôtel.*

Quand nous avons parlé avec les étudiants après le quiz, ils nous ont dit qu'ils avaient des difficultés à comprendre les termes grammaticaux, donc le métalangage grammatical, dans les consignes et qu'ils ne pouvaient pas se rappeler du sens de ces termes. En outre, l'enseignant nous a dit que les étudiants avaient demandé le sens des termes « *la voix passive, gérondif et nominalisé* » à la fin du quiz. Un autre exemple donné ci-dessous, concernant l'utilisation du métalangage grammatical dans la consigne montre également les difficultés que rencontrent les étudiants. Tandis qu'ils devaient utiliser les pronoms possessifs « *la tienne, le mien, le nôtre, etc.* », ils ont utilisé les autres pronoms ou prépositions ou ils n'ont pas répondu.

Quiz 3. Consigne: *Mettez le pronom possessif qui convient.*

Öğrenci 1. *La bouteille sur la table, elle est à toi, elle est celle*.*

Öğrenci 2. *La bouteille sur la table, elle est à toi, elle est là*.*

Öğrenci 3. *La bouteille sur la table, elle est à toi, elle est (pas de réponse)*

D'après notre enseignant, de temps en temps, les étudiants répondent aux questions faussement à cause de leur incompréhension de la consigne malgré qu'ils sachent la bonne réponse. Il indique ses pensées avec ces phrases :

« (...) *bazen çok kolay da yazsak yönergeyi anlamayıp yanlış yapanlar da oluyor. Yönergeyi anlamadığı için, soruyu bilmediği için değil. Diyelim ki "que, où, dont" koymasız lazım, gidiyor "celui, celle, ce" filan koyuyor. Öğrencilerin özellikle de gramerde biraz da bu konu başlıklarıyla ilgili sıkıntıları var ki ben kendim de ve duyduğum hocalardan da "ya bu da bu demekmiş ben bunu yeni öğrendim" diyen de duydum yani* » (De temps en temps, quelques étudiants ne comprennent pas les consignes et font des fautes même si nous les formulons très simplement. À cause de l'incompréhension de la consigne mais non de la question. Par exemple, disons qu'il doit mettre « *que, où, dont* » mais il met « *celui, celle, ce, etc.* ». Les étudiants ont des difficultés surtout avec les noms des sujets de la grammaire (métalinguistique grammatical), j'ai entendu les autres enseignants aussi dire : « *qu'est-ce que c'est ? je viens de l'apprendre* »).

À partir de ces phrases, nous pouvons comprendre que les étudiants ont des difficultés à comprendre le métalangage grammatical et que l'enseignant leur donne raison en disant que parfois même les enseignants ne le savent pas.

3.4. Le Niveau de Conscience et l'Attitude des Apprenants Envers la Consigne

L'attitude des apprenants envers la consigne et leur conscience concernant sa lecture est un facteur important qui influence leurs comportements. Sous ce thème principal, nous avons déterminé deux sous-thèmes : (1) L'attitude envers la consigne et (2) La connaissance de lecture.

3.4.1. L'Attitude envers la consigne

D'après les réponses des étudiants, nous avons découvert que tous les étudiants pensaient que les consignes étaient importantes, qu'elles facilitaient la compréhension de la tâche à effectuer et qu'il était nécessaire de les lire. À titre d'exemple, Ceylan dit qu'elle ne consulte pas la consigne parfois mais qu'elle sait que c'est une mauvaise habitude. Et elle souligne le côté formatif des consignes en disant :

« Bence önemli çünkü ne yapmamız gerektiğini tam ne istendiğini söyler. Bir şey kaybettirdiğini açıkçası düşünmüyorum çünkü bazen öğrenciler yönergeye bakmaz bu doğru hani kendimden de biliyorum bazen bakmam, ama bakmam gerekiyor çünkü bazen bakmadığımda ters bir şey istemiş olabilir benden, az önce de dedim karşılaştım böyle bir problemle bakıp daha sonra hatalı olduğumu gördüm ve düzelttim dedim. Bende bir şey kaybettirmez ama kazandırdığı çok şey var ki bize en azından ilk başta anlamasak bile ne istediğini, ne yapmamız gerektiğini ya da en azından sınıf içindeki kelime hazinemize bile katkısı var, ben böyle düşünüyorum. Ben bazen yönergelerden bayağı bol kelime çıkartıyorum, onları da kullanıyorum, okuyorum. »

(Selon moi, elle (consigne) est importante parce qu'elle nous indique ce qu'il faut faire et ce qu'on nous demande. Je pense qu'elle ne fait rien perdre parce que de temps en temps, les étudiants ne regardent pas la consigne, c'est vrai, moi non plus, je ne la regarde pas parfois mais je dois la regarder parce que parfois quand je ne la regarde pas, elle peut requérir une chose inverse. Comme j'ai déjà dit, j'ai rencontré un problème pareil ; je l'ai regardé après et j'ai vu que je me suis trompée et je l'ai corrigée. Elle ne fait rien perdre mais par contre elle me fait gagner beaucoup de choses ; même si nous ne comprenons pas ce qu'elle nous demande, ce que nous devons faire, au moins, elle contribue à notre vocabulaire. Moi, je tire beaucoup de mots des consignes et je les utilise, les lis aussi.)

Quant à Turgut et Ertuğrul, ils sont un peu pragmatiques. Il pense que la consigne assure la réussite. Turgut exprime ses pensées ainsi :

“Yönergeleri okumak puanı belirler bence direk, doğru veya yanlış arasındaki ufak bir çizgiyi o belirler bence çünkü ben yönergeyi okumadan yaparsam zaten büyük ihtimal başarısız olurum o soruda, okursam daha iyi olur”.

(Selon moi, lire les consignes détermine le score directement et la différence entre la vrai et faux parce que si j'effectue la tâche sans lire la consigne, j'échouerai probablement à la question ; si je la lis, ce serait mieux.)

Et Ertuğrul attire l'attention sur l'importance de comprendre la consigne avec ces phrases :

“Yönergeler olmazsa yani, bilmiyorum. Yönergeler olmazsa soruları filan yapamazsın, bir açıklama bir anahtar gibi bir şey. Yönergesiz olmaz, yönergeyi iyi anlamak lazım.”

(S'il n'y a pas des consignes... je ne sais pas, on ne peut pas faire les questions, elle est comme une explication, comme une clé. Sans la consigne, c'est impossible, il faut qu'on comprenne bien la consigne.)

Et Kaan pense que lire la consigne n'est pas une perte de temps, au contraire elle assure la compréhension de la tâche à faire.

“Yönergeyi okumak bir şey kaybettirmez ama işte soruyu anlamamı şey yapar. Çözeceğim şeyi anlamamı sağlar. Bir kaybı olmaz, süre yine yeter.”

(Lire la consigne ne me fait rien perdre mais assure la compréhension de la question, ce que je vais résoudre. Ce n'est pas une perte, la durée suffit encore.)

À partir de toutes ces réponses, nous pouvons conclure que les étudiants ont une attitude positive envers la consigne ; ils acceptent l'importance et la nécessité de ce discours pragmatique et ils avouent qu'il facilite leur tâche et garantit la réussite. Néanmoins, cette attitude positive n'assure pas toujours la réussite sans une connaissance ou une formation en lecture de la consigne.

3.4.2. La Connaissance de lecture

Les étudiants sont conscients de l'importance des consignes mais quand nous avons posé la question 6 : « *Vous êtes déjà informés sur la lecture de la consigne ou est-ce qu'on a déjà fait un travail sur ce sujet ?* », ils nous ont répondu que non. Ils ont peu de conscience de ce qu'ils doivent faire pour mieux comprendre les consignes. C'est peut-être la raison pour laquelle ils utilisent peu de stratégies lors de la lecture de la consigne. Ils se contentent des comportements qu'ils ont déjà appris lors de leurs études

antérieures (au lycée en général). Ils utilisent les stratégies inconsciemment. Ils sont aussi conscients de l'insuffisance des techniques qu'ils utilisent. Ceylan nous dit :

« Yani biz sürekli bir sınava hazırlandığımız için eğitim hayatımız boyunca, genelde bize hep test çözerken o sorulara hazırladılar. Onlar da zaten bir yönerge gibi. Yani bize söylenen her zaman önce sorunun ne istediğine bakın. Sorunun altını çizerek dikkatli bir şekilde okuyun, istenene bakın, bizden ne isteniyorsa, ondan sonra cevapları okuyup, ondan sonra verilen soruları okuyup bağlantı kurmaya çalışın ki benim ilk dediğim soru da aslında buradan kaynaklanan bir şeydi, onu öğrendiğim için hep bu taktiği kullanıyorum, hayatım boyunca hep bu sistemi kullandım. Ne kadar doğru ne kadar yanlış, birkaç öğretmenim bana bunları gösterdi ve ondan sonra da öğreten kimse ya da taktik veren başka kimse olmadı. Bazen bu şeyle (taktikle) rahatım hani. »

(Comme nous nous préparons aux examens tout au long de notre vie scolaire, en général, en répondant aux questions à choix multiple, ils nous ont préparés toujours à ces types de questions. Ce sont aussi des consignes. Ce qu'on nous a dit : regardez ce que la question vous demande, lisez la question attentivement en soulignant, après essayez d'établir les liens en lisant ces choix et les questions. En fait, la première question dont je vous ai parlé est une chose liée à ce cadre (ici), comme je l'ai appris, j'ai utilisé toujours cette tactique tout au long de ma vie. Quelques enseignants m'ont enseigné ces choses-là mais après, personne ne nous a enseigné aucune stratégie. Je suis à l'aise avec cette tactique.)

Turgut et Meral ont donné les réponses semblables, ils attestent le manque d'un travail spécifique sur ce sujet.

Turgut: *Bir çalışma yapılmadı ama okullarda çok üstünden geçiyorlardı, lisede mesela, altı çizili olan kısma çok dikkat edin ya da kalın puntuyla yazılan yerleri iyi okuyun diye, öyle bir iki ufak şeyler var daha önce öğrendiğim.*

(On n'a pas mené un travail sur ce sujet mais aux écoles, on le répétait souvent, au lycée par exemple, on disait de faire attention à la partie soulignée ou de lire attentivement les écrits en gras. Il y a quelques trucs comme ça que j'ai déjà appris.)

Meral: *Fransızcasında böyle bir eğitim verilmedi yani genellikle tek bir cümle vardı Fransızcada şu ana kadar, şöyle şöyle yapın gibisinden. Biz de çok öyle eğitim almadık. Hocalar kalkıp soruyu nasıl okumanız gerektiğini anlatan bir slayt yapmadılar. Gerçi olsa iyi olurdu. Çünkü biz seviye tespit sınavına gireceğiz, şu ana kadar ben neredeyse bir yıl test usulünden uzak kaldım. Şimdi ne yapacağımı, özellikle Fransızca açısından bilmiyorum yani. Böyle bir eğitim verilse seviye tespitten önce herkes için yararlı olur.*

(On ne nous a pas donné un cours pareil en français. C'est-à-dire, il y avait une seule phrase jusqu'ici ; faites comme cela, etc. Nous n'avons pas pris une telle formation. Les enseignants n'ont pas fait des diaporamas qui présentaient comment nous devons lire la question. Certes, il serait bien s'ils l'avaient fait. Parce que nous passerons le test de

niveau, depuis un an, je suis éloignée des techniques de test. Maintenant, je ne sais plus ce que je ferai surtout en français. Il vaudrait mieux qu'on donne une telle formation avant le test.)

En outre, les étudiants pensent qu'ils sont à l'aise en lisant les consignes et qu'ils n'ont pas beaucoup de problèmes sur ce sujet. L'un des notre interviewé Ertuğrul exprime ses avis avec ces phrases : « *genelde anlıyorum yönergeleri ya, bilmediğim kelimelerde bazen takılıyorum ama genel olarak anlıyorum* » (en général, je comprends les consignes, parfois je me trouble avec les mots que je ne connais pas mais en général je les comprends). Et Mahmure exprime son aisance comme suit : « *genelde rahatım, okurken rahatım* » (en général, je suis à l'aise en lisant). D'autre part, Ceylan et Turgut font une autocritique en disant qu'ils ne sont pas très bons en lecture de la consigne. Ceylan avoue qu'elle prend des décisions sans assez réfléchir parce qu'elle ne lit pas la consigne en premier lieu. Les paroles de Turgut sont semblables : « *Kendimi bu konuda pek iyi görmüyorum. Mesela yönergeleri okumam gerekiyorken direk gözüm sorulara kayıyor* ». (Je ne me trouve pas très bien sur ce sujet. Par exemple, alors que je dois lire la consigne, je regarde d'abord les questions). Dans ce contexte, il ne faut pas oublier que les étudiants ne se confrontent pas la plupart du temps avec des consignes complexes qui peuvent être une source de problème. Comme l'indique l'enseignant, ils essayent de formuler des consignes plutôt simples afin d'éviter la confusion. Donc, les étudiants ne peuvent pas être conscients de leurs capacités à lire et à comprendre la consigne.

En conclusion, malgré que les étudiants soient conscients de l'importance des consignes, ils ne savent pas comment les traiter convenablement. Une telle habileté ne fait que très rarement l'objet d'un apprentissage. Généralement, ils agissent sans réfléchir face à la consigne mais quand nous leur avons demandé d'exprimer leurs pensées, ils ont dû les découvrir.

4. CONCLUSION ET PROPOSITION

Dans cette partie, nous présenterons les conclusions tirées de l'analyse des données et les propositions aux enseignants et aux chercheurs afin d'ouvrir de nouvelles pistes.

4.1. Conclusions

Dans le cadre de cette présente recherche, nous avons analysé l'utilisation de la consigne écrite dans l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère. Rappelons que la consigne est la première composante de la tâche scolaire, elle n'oriente pas seulement les apprenants mais facilite l'évaluation et mène aussi l'apprenant à l'autonomie. Compte tenu de son importance à la fois dans les activités de la classe et aussi dans le processus d'évaluation, la non-lecture ou les mésinterprétations de celle-ci peuvent créer des résultats inattendus. Effectivement, les observations des enseignants et les travaux antérieurs démontrent que les apprenants peuvent avoir des difficultés à traiter les consignes. Mais d'autre part, nous sommes étonnées de constater qu'il existe peu de recherches sur ce sujet non seulement dans le champ du FLE, mais aussi dans d'autres domaines didactiques. Notre intérêt dans ce projet de recherche prend sa source aussi dans la conviction qu'il est possible de former des apprenants stratégiques face à la consigne. Après avoir défini les sources de problèmes, il est réalisable de mener un travail spécifique afin de développer chez les apprenants la capacité de lire la consigne.

Dans ce cadre, nous avons essayé de déterminer et de décrire en profondeur le rôle de ce discours écrit et omniprésent, sa place dans la classe et les attitudes et les pratiques (habitudes) des apprenants et des enseignants lors du traitement des consignes. En essayant d'atteindre cet objectif, nous avons l'intention de relever les problèmes et les obstacles à l'accès au sens de la consigne et d'avancer des propositions pour les éliminer. Car la consigne est un élément déterminant qui joue un rôle considérable dans la réussite scolaire et non-scolaire des apprenants.

Afin de parvenir à cet objectif, nous avons mené une observation semi-participante de 10 semaines dans une classe préparatoire, des interviews semi-dirigés avec les sept étudiants de cette classe qui sont les futurs enseignants et un interview non-dirigé avec l'enseignant qui assume des cours dans cette classe. En même temps nous avons collecté les documents écrits utilisés dans la classe pendant tout ce processus. Cette recherche est désignée comme une étude de cas qualitative et les

données de cette étude ont été recueillies entre le 23 Février 2015 et le 13 Mai 2015 pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 2014/2015. Les participants de cette recherche sont des apprenants et l'un des enseignants de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu.

Premièrement, nous avons présenté un cadre théorique qui comprend le rôle et l'importance de la consigne dans l'apprentissage, les types de consigne, les processus cognitifs et les stratégies utilisées pendant la lecture, la place de la consigne dans la classe de langue et finalement les problèmes rencontrés lors du traitement de la consigne. À partir de ce cadre théorique, nous avons recueilli les données par le biais de diverses sources et différents techniques. L'Analyse des données est accomplie peu après le recueil des données en collaboration avec deux autres spécialistes afin d'assurer la véracité de la recherche. Suite à l'analyse, nous avons obtenu quatre thèmes principaux : (1) la transmission de la consigne par l'enseignant, (2) la lecture de la consigne, (3) les problèmes de compréhension, (4) le niveau de conscience et l'attitude des apprenants, et neuf sous-thèmes. Les résultats obtenus seront présentés sous les thèmes définis comme suit :

4.1.1. Les conclusions sur la transmission de la consigne par l'enseignant

- Avec cette présente recherche, nous avons plutôt l'intention d'observer et de définir les comportements de lecture de la consigne des apprenants mais le déroulement de la recherche nous a amené à observer et à préciser l'agir de l'enseignant concernant la transmission de la consigne ; bien que notre centre d'intérêt ait été essentiellement l'étudiant, nous avons remarqué que sans prendre l'enseignant en considération, ce serait un travail incomplet. Car la manière de transmission de la consigne de l'enseignant influence considérablement la pratique de lecture de l'apprenant.
- Les résultats de l'observation mettent en évidence que l'enseignant utilise en général les consignes qui se trouvent dans le manuel et qu'il les oralise en les présentant aux étudiants.
- Sous ce thème principal, nous avons défini deux sous thèmes concernant la transmission des consignes par l'enseignant. Nous avons constaté qu'il les présentait en intervenant dans le processus ou laissait faire les étudiants.

- La plupart du temps l'enseignant intervient dans le processus du traitement des consignes de manières suivantes : il l'illustre par un exemple, la traduit en turc, la reformule ou l'analyse collectivement avec les étudiants. Dans les cas contraires, il laisse les étudiants lire eux-mêmes sans intervenir.
- Au cas d'intervention, quelquefois l'enseignant n'attend pas la demande d'aide des étudiants; généralement il donne des explications dès qu'il lit la consigne.
- Le plus souvent, l'enseignant reformule ou traduit en langue maternelle la consigne; rarement il l'analyse collectivement avec les étudiants. Quand les étudiants ne comprennent pas la consigne, finalement l'enseignant donne des explications en turc.
- Quand l'enseignant n'intervient pas dans le processus de lecture, quand il laisse les étudiants lire eux-mêmes, les consignes sont plutôt simples, courtes et familières. Mais encore, il y a des cas où les étudiants demandent des explications à l'enseignant ou ils n'arrivent pas à exécuter la tâche correctement.
- Les données recueillies nous permettent d'arriver à une conclusion que l'enseignant joue un rôle actif pendant la transmission de la consigne dans la classe ; il oralise la consigne, l'explique et la traduit si nécessaire et s'efforce de la faire comprendre à tous les étudiants.

4.1.2. Les conclusions sur la lecture de la consigne

- Les analyses des données qualitatives nous montrent que les étudiants passent par certains processus cognitifs lors du traitement des consignes et qu'ils utilisent quelques stratégies entre temps.
- Lors de la lecture des textes de type consigne (texte procédural), il s'agit principalement de trois processus cognitifs : la lecture/compréhension, la planification et l'exécution de la tâche.
- Selon les réponses des interviewés, nous comprenons que la majorité des étudiants d'abord lisent la consigne et essaient de comprendre son but et le produit attendu ; ils sautent en général l'étape de planification qui se place entre l'étape de lecture/compréhension et l'exécution. Seulement l'une des participants a dit qu'elle faisait un plan mental en lisant la consigne. Les autres s'efforcent d'abord de comprendre ce qu'ils vont faire.

- Si les étudiants comprennent la consigne, ils effectuent la tâche tout de suite mais dans le cas contraire, quand ils ne la comprennent pas, ils ont recours à d'autres solutions ; la plupart du temps ils demandent l'aide à l'enseignant ou attendent que les autres réalisent la tâche.
- Les réponses des étudiants montrent qu'ils utilisent quelques stratégies métacognitives, cognitives et sociaux-affectives pendant la lecture de la consigne comme: souligner, prendre des notes, traduire, faire des inférences, utiliser des mots clés/attention, utiliser des ressources/la recherche documentaire et poser les questions de clarification. Mais les réponses des interviewés ne correspondent pas toujours avec les résultats de l'observation et l'analyse des documents. Les observations de la chercheuse montrent que les étudiants utilisent peu de stratégies et inconsciemment. Ils n'ont pas l'habitude d'utiliser des stratégies pendant la lecture des consignes. Ils utilisent la plupart du temps la stratégie de souligner ou de poser des questions de clarification indifféremment.
- Par ailleurs, nous avons observé que le moyen de transmission de la consigne de l'enseignant est en mesure d'exercer une influence notable sur les comportements de lecture des apprenants. Ils prennent position selon les comportements et les demandes de l'enseignant. Par exemple, s'il oralise et explique la consigne, ils ne la lisent pas en général mais écoutent l'enseignant.

4.1.3. Les conclusions sur le problème de compréhension

- Les analyses des données nous font remarquer que les étudiants peuvent avoir des difficultés lors du traitement des consignes. Il nous semble possible de classer ces difficultés en trois catégories ; les problèmes liés à la position de l'enseignant, ceux liés à l'apprenant et ceux d'autres liés à la consigne elle-même.
- Dans la catégorie de problèmes liés à l'enseignant, on voit que la position de ce dernier est très importante et déterminante sur celle de l'étudiant. Comme l'enseignant ne donne pas assez d'occasion aux étudiants à lire les consignes tout seul, ils ne prennent pas la responsabilité de réaliser une tâche indépendamment. Les étudiants éprouvent cette dépendance surtout lorsqu'ils ne réussissent pas à comprendre la consigne lors de la lecture. La plupart du temps, ils demandent l'aide à l'enseignant et attendent ses explications. Dans cette

recherche, nous avons vu que l'enseignant oralisait toujours les consignes, donc les étudiants le voyaient comme responsable de donner des explications sur la consigne. Pour cette raison, ils ne préfèrent pas faire des efforts pour comprendre la consigne écrite.

- Alors que les problèmes liés à l'apprenant peuvent être très divers, dans le cadre de ce travail, nous avons constaté les problèmes qui suivent : (1) le manque d'attention, (2) le panique/l'anxiété, (3) la non lecture des consignes, (4) le manque d'autonomie, (5) le manque de stratégies efficaces, (6) l'insuffisance linguistique.
- Tandis que l'une des participants affirme qu'elle subit le manque d'attention, l'une d'autre indique qu'elle éprouve la panique et l'anxiété.
- Un seul interviewé avoue que de temps en temps, il ne lit pas la consigne mais selon les résultats des observations, nous avons vu que beaucoup d'entre eux ne lisent pas la consigne surtout pendant les activités de classe. Quand l'enseignant donne des explications sur la consigne, quand l'enseignant lit les consignes à voix haute, quand il y a des exemples qui accompagnent les consignes et quand l'activité est très connue, les apprenants préfèrent ne pas lire les consignes. Mais pendant les quiz ils les lisent obligatoirement. Car, pendant les quiz, les enseignants ne donnent aucune explication sur les consignes.
- Les étudiants affirment qu'ils ne savent pas comment traiter les consignes et que les stratégies qu'ils utilisent ne sont pas suffisantes. Ils ne possèdent pas les stratégies et les techniques concrètes pour une lecture effective.
- L'un des autres problèmes des étudiants est le manque d'autonomie. La non utilisation des stratégies et l'ignorance, la demande d'aide à l'enseignant dans le cas de problème confirment cette situation. Ils pensent qu'expliquer la consigne est l'une des responsabilités de l'enseignant. Les étudiants sont très dépendants à l'enseignant, majoritairement, ils attendent tout de lui.
- Un autre problème est l'insuffisance linguistique des apprenants. L'une des interviewés indique qu'elle a des difficultés à cause de ses lacunes lexicales. Mais ce n'est pas une difficulté souvent rencontrée.
- Une autre source de difficulté est la formulation de la consigne. Les étudiants indiquent qu'ils ont des difficultés à comprendre le métalangage grammatical et les mots polysémiques dans la consigne. Selon les données des quiz, les

étudiants n'ont pas réussi à comprendre les consignes contenant le métalangage grammatical et ils ont échoué. Dans les manuels des étudiants, nous avons remarqué de petites notes prises auprès des termes grammaticaux.

4.1.4. Les conclusions sur le niveau de conscience et l'attitude des apprenants envers la consigne

- À partir des observations et surtout des interviews, nous avons constaté que les étudiants n'avaient pas réfléchi sur les consignes jusqu'à présent. La plupart d'entre eux ne sont même pas conscients des problèmes qu'ils rencontrent et des processus par lesquels ils passent lors de la lecture de la consigne. Leurs réponses inexactes et retardées aux questions justifient cette hypothèse. Quand nous leur avons posé la question : « Comment vous lisez les consignes ? », beaucoup d'étudiants ont répondu comme suivant : « Je lis seulement » et quand nous leur avons posé : « Utilisez-vous certaines techniques et stratégies ? », peu d'entre eux ont parlé des stratégies qu'ils utilisaient consciemment ; les autres ont dit qu'ils n'avaient pas de technique spécifique. Probablement, ils ne sont même pas conscients de l'existence des processus cognitifs de lecture et des stratégies qu'ils peuvent utiliser lors de la lecture de la consigne. C'est peut-être parce qu'ils n'ont pas eu beaucoup d'occasion de se débrouiller tout seul face à une consigne et donc de réfléchir sur ces processus. Car pendant les cours, les consignes sont généralement expliquées par l'enseignant, dans les quiz et probablement les examens, elles sont plutôt simples et familières pour empêcher la mal compréhension et dans les devoirs elles sont présentées en français et à la fois en turc. Donc les étudiants n'ont pas besoin de faire beaucoup d'efforts afin de comprendre les consignes et pour conséquent, ils n'attachent pas de l'importance aux consignes.
- Néanmoins les étudiants ont conscience de l'importance de la consigne, ils avouent qu'elle est nécessaire et qu'elle ne doit pas être acceptée comme une perte de temps.
- Bien qu'ils admettent qu'ils ne lisent pas la consigne de temps en temps, ils acceptent également que c'est une mauvaise habitude et que les stratégies et les techniques qu'ils utilisent sont insuffisantes.

- Nous avons remarqué qu'on ne mène pas de travail spécifique sur la lecture des consignes ni dans cette classe observée ni pendant les études antérieures des étudiants. Les résultats de l'observation et des interviews montrent qu'on ne fait presque aucune activité pour une meilleure compréhension de la consigne.
- Fréquemment ce que les enseignants font est de demander de lire la consigne attentivement ou encore une fois mais ils n'enseignent pas les critères d'une lecture attentive. Les étudiants croient qu'une telle formation sur les stratégies serait fructueuse pour eux.

4.2. Propositions

Sous les titres qui suivent, à partir des résultats obtenues de la recherche, nous présenterons les suggestions concernant l'utilisation de la consigne dans l'enseignement/ l'apprentissage des langues et les suggestions pour les autres chercheurs.

4.2.1. Les propositions pédagogiques

- D'abord, il faut sensibiliser les apprenants à la lecture des consignes en les encourageant à être autonomes face au traitement de la consigne au lieu de les habituer à une aide extérieure.
- Les enseignants doivent être attentifs et sélectifs en écrivant, en choisissant et en présentant leurs consignes. La bonne consigne n'est pas une consigne facile, brève, concrète, etc. mais plutôt une consigne adaptée à l'objectif, faisable et diversifiée, etc. Donc, quand ils élaborent et présentent leurs consignes, il vaut mieux qu'ils soient conscients de ce constat. Une autre chose à retenir est que la solution ne réside pas dans le fait de faciliter et simplifier le travail aux étudiants lors de la lecture de la consigne car il risque de nuire à leur apprentissage. En revanche, ils doivent améliorer leurs consignes et en même temps, aider les apprenants à comprendre tous genres de consignes. Ils doivent les laisser du temps pour un travail et une réflexion individuelle.
- La lecture de la consigne doit être acceptée comme une compétence à apprendre et à enseigner. Il est possible de mener un travail spécifique dans la classe pour développer cette compétence. À l'aide d'un enseignement stratégique, il peut

être possible de former des apprenants stratégiques qui savent bien traiter les consignes, même les mauvaises et mal bâties, d'une manière autonome. Pour ce faire, il faut enseigner aux apprenants les stratégies efficaces qu'ils peuvent utiliser lors de la lecture de la consigne.

- L'enseignant également doit bien connaître les profils d'apprentissage de ses étudiants. Il doit identifier les erreurs de chacun et les aider à les combler.
- Il ne faut pas utiliser trop de métalangage et de mots polysémiques dans la consigne. Si on veut évaluer la connaissance métalinguistique de l'apprenant, il faut donner lieu à l'enseignement du métalangage pendant les activités de classe.
- Les apprenants doivent lire et relire attentivement et entièrement les consignes.
- Dans le cas où il existe des apprenants anxieux, il faut leur proposer des entraînements pour réduire l'anxiété et l'inquiétude en favorisant la confiance en soi de l'apprenant.
- Il faut que les enseignants évitent tout ce qui habitue les apprenants à ne pas lire les consignes par eux-mêmes.
- Les enseignants peuvent travailler ensemble d'une manière interdisciplinaire sur ce sujet, ils peuvent organiser des formations collectives pour faire des discussions sur les utilisations, les erreurs et les difficultés des apprenants devant la consigne, analyser leurs pratiques professionnelles et pour chercher des mesures de remédiation.
- Il faut donner une formation spécifique aux futurs enseignants sur la formulation et l'utilisation de la consigne dans la classe et les sensibiliser à ce point primordial en didactique des langues.

4.2.2. Les propositions pour les futures recherches

- Nous apercevons peu de recherches effectuées dans ce domaine. Donc, on peut faire d'autres recherches pour déterminer l'importance et le rôle des consignes scolaires dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et à la fois de la langue maternelle.
- On peut analyser également l'utilisation des consignes orales et écrites dans la classe simultanément.

- Dans ce travail, nous avons travaillé avec un petit échantillon. Le niveau de langue de ce groupe était A2/A2+. Pour les futures recherches, on peut travailler avec des groupes plus grands et de niveaux supérieurs afin de voir s'il y aurait une différence entre différents niveaux. Afin d'avoir accès à diverses variantes sur le sujet, on peut mener une étude de cas multiples. Par ailleurs, l'enseignant avec qui nous avons travaillé était un enseignant débutant, donc avec un enseignant plus expérimenté les résultats peuvent être très différents. Concernant l'utilisation de la consigne dans la classe, on peut réaliser les diverses recherches avec des enseignants ayant des expériences variées.
- On peut mener un enseignement stratégique avec les apprenants pour améliorer la lecture des consignes et on peut mesurer l'efficacité d'une telle expérimentation.
- Autour de la question : « Comment aider les apprenants à bien lire et comprendre les consignes ? », on peut proposer d'autres solutions en effectuant diverses études.

Pour conclure, malgré ses limites, cette recherche a démontré les pratiques de classe à propos de l'utilisation de la consigne de la part de l'enseignant et de l'apprenant. Au début de la recherche, nous avions pour objectif de déterminer le rôle et la place de la consigne dans la classe de FLE, de démontrer comment sont-elles abordées par l'enseignant et comment sont-elles exécutées par les apprenants. Afin d'arriver à cet objectif, nous avons recueilli des données auprès des apprenants et d'un enseignant. Nous avons déterminé quatre thèmes à partir des réponses données aux questions de recherche. Les données qui répondent à la question « Comment l'enseignant donne les consignes ? » sont regroupées sous le thème « *La transmission de la Consigne par l'Enseignant* » ; celles qui répondent à la question « Comment les apprenants lisent la consigne ? » sont classées sous le thème « *La Lecture de la Consigne* » ; celles qui répondent à la question « Comment s'autoévaluent les apprenants leur traitement de la consigne » sont rassemblées sous le thème « *Les Problèmes de Lecture* » ; quant aux questions « Que pensent les apprenants sur le rôle de la consigne dans la réussite scolaire ? » et « Quel type de travail mène-t-il l'enseignant sur le traitement des consignes ? », les données qui répondent à ces questions sont regroupées sous le thème « *Le Niveau de Conscience et l'Attitude des Apprenants* ».

Bien que tous ces thèmes soient traités séparément, ils sont reliés les uns aux autres et ils s'entremêlent. Selon les données qualitatives, la transmission de la consigne par l'enseignant et sa lecture par l'apprenant sont étroitement liées ; quand l'enseignant oralise la consigne et intervient dans le processus de transmission, l'apprenant, la plupart du temps ne lit pas la consigne et attend l'aide de l'enseignant. Les apprenants étant habitués à l'orientation de l'enseignant depuis l'école primaire sont toujours à la quête de cette orientation et ils évitent de prendre une décision autonome. Quant à l'enseignant, par peur de l'échec ou de l'incompréhension de l'apprenant, il est enclin d'aider l'apprenant pendant le processus de lecture de la consigne. De même, le niveau de conscience et l'attitude des apprenants sont étroitement liés à la technique de transmission de l'enseignant et les habitudes de lecture des apprenants. Les apprenants ne sont pas conscients du processus de lecture et des stratégies qu'ils peuvent utiliser pendant ce processus. La lecture autonome de ce type de texte si important est négligée la plupart du temps tout au long du processus d'apprentissage. Une autre raison de cette non-lecture peut également être liée à la culture dans laquelle les apprenants ont grandi. Le système d'éducation qu'ils ont expérimenté ne leur permet pas d'être suffisamment indépendants dans leur apprentissage. Le manque d'intérêt pour la lecture et le système éducatif qui ne favorise pas l'esprit critique et libre mènent les apprenants à la dépendance et la soumission. Si tel est le cas, pour une pédagogie promouvant l'esprit critique et libre, l'autonomie de l'individu, la résolution des problèmes et le sens de la responsabilité, il faut changer les pratiques pédagogiques.

Nous pouvons conclure cette étude en rappelant qu'il reste certainement beaucoup d'aspects à explorer dans ce domaine. Développer la capacité et l'aptitude de lecture des consignes est un travail difficile et de longue haleine qui exige une coordination interdisciplinaire et qui dure pendant toute la vie scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.M. (2001a). Entre Conseil et Consigne : Les Genres de l'Incitation à l'Action. *Pratiques*, 111/112, 7-38.
- Adam, J.M. (2001b). Types de Texte ou Genre de Discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? *Langages*, 141,10-27. Consulté le 17 Décembre 2014 à l'adresse http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2001_num_35_141_872.
- Alrabadi, E. (2012). Pour L'introduction de la Perspective Actionnelle Basée sur la Réalisation des Tâches Communicatives en Classe de Langue Etrangère. *Synergies Canada*, 5, 1-12. Consulté le 25 Octobre 2015 à l'adresse <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1494/2755>.
- AlterEgo 2. (2006). Paris : Hachette.
- Aslım-Yetiş, V. & Çapan Tekin, S. (2013). L'anxiété langagière chez des étudiants turcs apprenant français. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(24), 14-26.
- Astolfi, J.P. (2010). *L'Ecole pour Apprendre*. Lavis : ESF
- Austin, J.L. (1991). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, Çev.). France : Seuil.
- Aydoğu, C. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden Ve Nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Aydoğu, C. (Eylül 2015). *Yabancı Dil Öğrencilerinin Eğitsel Yönergeleri Okurken Karşılaştıkları Sorunlar* [Bildiri]. 2015 Prague International Academic Conference, Prague.
- Bain, D. et al. (1985). *Contributions à la pédagogie du texte I*. Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Science de l'Education. Consulté le 3 Décembre 2015 à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34469>.
- Basuyau, C et Guyon, S. (1994). Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés. *Revue française de pédagogie*, 106, 39-46. Consulté le 17 Novembre 2014 à l'adresse http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_106_1_1271.
- Bayat, Ö. (2011). The Relationship between Autonomy Perception and the Reading Comprehension Achievement of English Language Learners. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Education Research*, 42, 15-28.

- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. D. Gaonac'h et M. Fayol (Ed.). *Aider les Elèves à Comprendre : du texte au multimédia* (156-181). Paris : Hachette.
- Bissonette, M. (2005). Étude descriptive des consignes didactiques écrites en français langue seconde. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal, Montréal.
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. New Jersey: Pearson
- Bourgeois, M. (2006). Aider les Elèves à Mieux Comprendre les Consignes. Mémoire de master non publiée. Université de Bourgogne, Bourgogne. Consulté le 3 Juillet 2014 à l'adresse <http://www.fichier-pdf.fr/2014/03/16/06-05sta00709/>.
- Caumet, S. (2001). La Consigne : Lecture, Compréhension et Exécution. Mémoire de master non publiée. Université de Montpellier, Montpellier. Consulté le 11 Novembre 2014 à l'adresse <http://crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2001/a/0/01a0099/01a0099.pdf>.
- Cauterman, M.M. et Delcambre, I. (1997). Pour des Consignes Floues. *Recherches*, 27, 115-129. Consulté le 5 Novembre 2014 à l'adresse http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2015/08/115_CautermanDelcambre_R27.pdf. Chaplier, C. (2010). À l'université, des consignes pour utiliser les consignes. *Cahier Pédagogique*, 483, article à consulter sur le site <http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-l-universite-des-consignes-pour-utiliser-les-consignes>.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur Parole*. Paris : Clé International.
- Cicurel, F. (1991). *Lecture Interactive en Langues Etrangères*. Paris: Hachette.
- Cicurel, F. (2011). *Les Interactions dans l'Enseignement des Langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Clanche, P. (1987). Le Monde à l'Envers [Pédagogie du français et traitement de la consigne en classe de seconde]. *Revue française de pédagogie*, 81, 43-54. Consulté le 10 Juillet 2014 à l'adresse http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_1466.
- Coll, S. (2001). Compréhension des énoncés et des consignes : comment mener les élèves vers l'autonomie ? Mémoire de master, IUFM, Académie de Montpellier. Consulté le 11 Novembre 2014 à l'adresse <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2001/b/0/01b0131/01b0131.pdf>.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer [CECR]*. Paris: Didier.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson.
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.Ed.). Ankara: Siyasal.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris : Clé
- Cuq, J.P. et Gruca, I. (2003). *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble : Pug.
- Cyr, P. (1998). *Les Stratégies d'Apprentissage*. Paris : Clé International.
- Çapan Tekin, S. (2015). *Réduire/Vaincre l'Anxiété Langagière en Production Orale avec les Jeux de Rôles : Une Expérience avec des Etudiants de FLE de L'Université Anadolu*. Mémoire de master non publié. Université Anadolu, Eskişehir.
- Daunay, B. et Lusetti, M. (1994). « Figurez-vous... » Deux Types d'Ecrit Scolaire : consigne et annotation. *Recherches*, 21, 161-188. Consulté le 17 Novembre 2014 à l'adresse http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2015/05/161_DaunayLusetti_R21.pdf.
- De Landsheere, V. et De Landsheere G. (1978). *Définir les Objectifs de l'Education*. Paris : Puf.
- Demarty Warzée J. (1992). Une technicité masquée : la lecture des énoncés et consignes. *Linx*, 27, Les Français Professionnels, 45-63. Consulté le 23 Décembre 2014 à l'adresse http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/linx_02468743_1992_num_27_2_1246.
- Dictionnaire de Pédagogie. (1996). p. 64, Paris : Bordas.
- Dictionnaire de Grand Larousse de la Langue Française 2 (1986). Tome deuxième. Paris : Larousse.
- Dominguez, E. (2013). *L'enseignant de FLE et l'activité de prescription : multimodalité (pré)réfléchie ? Paroles sur l'agir professoral*. Mémoire de master. Université

- Angers, Angers. Consulté le 21 Décembre 2015 à l'adresse <http://dune.univ-angers.fr/fichiers/20097748/20132MDLA1555/fichier/1555F.pdf>.
- Eby, G. (2013). *Uzaktan Eğitim (UZE) Ortamlarının Tasarımı : Yazılım Mühendisliği Yaşam Döngüsü Yaklaşımı*. Ankara : Kültür Ajans.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Anı.
- Gagnon, Y.C. (2011). *L'Etude de Cas comme Méthode de Recherche* [Version Numérique]. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Galisson, R. (1980). *D'Hier à Aujourd'hui la Didactique des Langues Etrangères*. Paris : Clé International.
- Ganier, F. et Heurley, L. (2003). La Compréhension des Consignes Ecrites. D. Gaonac'h et M. Fayol (Ed.). *Aider les Elèves à Comprendre : du texte au multimédia* (114-136). Paris : Hachette.
- Ganier, F., Gombert, J.E. et Fayol, M. (2000). Effets du Format de Présentation des Instructions sur l'Apprentissage de Procédures à l'Aide de Documents Techniques. *Le Travail Humain*, 63(2), 121-152. Consulté le 17 Mars 2014 à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/40660254>.
- Ganier, F., Gombert, J.É. et Fayol, M. (2001). Discours procédural et activités mentales: de la compréhension d'instructions complexes à la planification de l'action. *Langages*, 141, 47-63. Consulté le 24 Décembre 2014 à l'adresse http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2001_num_35_141_874.
- Garcia-Debanc, C. (2001). L'Etude des Discours Procéduraux Aujourd'hui : travaux linguistiques et psycholinguistiques. *Langages*, 141, 3-9. Consulté le 20 Octobre 2015 à l'adresse http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2001_num_35_141_871.
- Garcia-Debanc, C. (2001). Les Genres du Discours Procédural : Invariants et Variations. *Pratiques*, 111/112, 65-76.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire*. Paris : Clé International.
- Giasson, J. (2004). *La Compréhension en Lecture*. Montréal : De Boeck.
- Giordan et Saltet (2013). *Apprendre à Apprendre*. Paris : Libro.

- Ghellah, A. (2007). Lecture-Ecriture en Classe de FLE. *Synergie Algérie, 1*, 181-216. Consulté le 7 April 2015 à l'adresse <http://gerflint.fr/Base/Algerie1/abdelkader.pdf>.
- Ghiglione, R. et Richard, J.F. (1994). *Cours de Psychologie 3 : Champs et Théories*. Paris: Dunod.
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. London: Continuum.
- Goldstein, Y. (1992). Soigner les Consignes. *Le Français dans le Monde, 249*, 66-70.
- Gorine, M. (2010). Usage de la Consigne Scolaire dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE et son Impact sur l'Evaluation Certificative. Mémoire de magistère de français, Université d'Oran, Oran. Consulté le 2 Décembre 2014 à l'adresse <http://www.univ-oran1.dz/theses/document/TH3404.pdf>.
- Grandaty, M. (2001). Les Divers Types d'Enonciation dans les Textes Injonctifs. *Pratiques, 111/112*, 107-114.
- Heurley, L. (2001a). Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux. *Langages, 141*, 64-78. Consulté le 13 Mars 2015 à l'adresse http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2001_num_35_141_875.
- Heurley L. (2001b). Compréhension et utilisation de textes procéduraux : l'effet de l'ordre de mention des informations. *Revue française de linguistique appliquée, 2(6)*, 29-46. Consulté le 19 Février 2015 à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2001-2-page-29.htm>.
- Heurley, L. et Ganier F. (2006). L'Utilisation des textes procéduraux : lecture, compréhension et exécution d'instructions écrites. *Intellectica, 2(44)*, 45-62. Consulté le 29 Janvier 2015 à l'adresse
- Laforge, C. (2001). Les Consignes dans l'Enseignement à Distance : Difficultés de Compréhension Liées à la Présence de Négation. *Pratiques, 111/112*, 151-178.
- Lefevre et Dixon, (1986). Do Written Instructions Need Examples ? *Cognition and Instruction, 3(1)*, 1-30. Consulté le 10 Mars 2015 à l'adresse http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s1532690xci0301_1.
- Lengagne, A. (2005). De l'Importance des Consignes. Mémoire de master, Université de Bourgogne, Bourgogne. Consulté le 3 Novembre 2014 à l'adresse https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00449.pdf.
- Lentin, L. (1999). *Apprendre à Penser, Parler, Lire, Ecrire*. Paris : ESF.

- Loisiy, C. et Péllisier, C. (2012). Des aides pour une consigne ouverte : assistants cognitifs dans Pairform@nce. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(3), 43-54. Consulté le 7 Novembre 2014 à l'adresse <http://www.ritpu.org/>.
- Meirieu, P. (2012). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, Scénario pour un Métier Nouveau*. Paris : ESF
- Micheau, C. (2006). Comment favoriser la compréhension des consignes en cycle 2 ? Mémoire de master. Université de Montpellier, Montpellier. Consulté le 11 Novembre 2014 à l'adresse <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2006/a/4/06a4039/06a4039.pdf>.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California : Sage.
- Rivière, V. (2006). L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III. Consulté le 22 Décembre 2015 à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551>.
- Rivière, V. (2008). Dire de faire, consignes, prescription...Usages en classe de langue étrangère et seconde. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 51-59. Consulté le 22 Décembre 2015 à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376888/document>.
- Roger-Ruyant, F. (2003). Il y a des consignes qui font changer d'avis. *Recherches*, 39, 227-242. Consulté le 27 Octobre 2014 à l'adresse http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/227_Roger-Ruyant_R40.pdf.
- Searle, J.R. (2000). *Söz Edimleri* (R.L. Aysever, çev.). Ankara : Ayraç.
- Schnedecker, C. (1996). Lire et Produire des Consignes. *Pratiques*, 90, 27-45.
- Watson Todd, R., Chaiyasuk, I. et Tantisawetrat, N. A. (2008). Functional Analysis of Teachers' Instructions. *RELC Journal*, 39(1), 25-50. Consulté le 8 Octobre 2014 à l'adresse <http://rel.sagepub.com/content/39/1/25.short>.
- Vecchi, G. (2010). *Aider les Elèves à Apprendre*. Paris : Hachette.
- Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). *Evaluation en FLE*. Paris : Hachette.

- Vermersch, P. (1985). Données d'Observation sur l'Utilisation d'une Consigne Ecrite : l'Atomisation de l'Action. *Le Travail Humaine*, 48(2), 161-172. Consulté le 12 Août 2014 à l'adresse http://expliciter.sides.net/IMG/pdf/L_atomisation_de_l_action.pdf.
- Veyrac, H. (2001). Aperçu de la Variété des Fonctions des Consignes dans le Monde du Travail. *Pratiques*, 111/112, 77-92.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Düşünce ve Dil*. (S. Koray, Çev.). 1.bas. Kaynak: Ankara.
- Yaiche, A. et Mettoudi, C. (2003). *Travailler avec Méthode*. Paris : Hachette.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. 4ème édition. USA: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5ème édition. USA: Sage.
- Zakhartchouk, J.M. (1990). *Lecture d'Enoncés et de Consignes*. Amiens : CRDP de Picardie.
- Zakhartchouk, J.M. (1996). Consignes : Aider les Elèves à Décoder. *Pratiques*, 90, 9-25.
- Zakhartchouk, J.M. (2000). Les Consignes au Cœur de la Classe : Geste Pédagogique et Geste Didactique. *Repère*, 22, 61-81. Consulté le 9 Juillet 2014 à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition_electronique/reperes/INRP_RS022_4.pdf.
- Zakhartchouk, J.M. (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consigne. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Question*, 1, 71-80. Consulté le 31 Octobre 2015 à l'adresse <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf>.
- Zerbato-Poudou, M.T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. *Pratiques*, 111/112, 115-129.

ANNEXES

Annexe-1. Le Formulaire de Consentement pour la Recherche

Annexe-2. Le Formulaire d'Observation

Annexe-3. L'Entretien Semi-Dirigé

Annexe-4. La Fiche d'Observation Détaillée

Annexe-5. Les Tableaux Préparés pour l'Analyse des Données

Annexe-6. La Liste des Thèmes et des Sous-Thèmes

ANNEXE-1. Le Formulaire De Consentement Pour La Recherche

Bu çalışma, *Fransızca Yabancı Dil Sınıflarında Eğitsel Yönergelerin Kullanılması Üzerine Bir Durum Çalışması* başlıklı bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışma, Meltem Ercanlar tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile yabancı dil sınıflarında yönergelerin daha etkili kullanımı konusuna ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlem, görüşme ve doküman analizi (ders kitaplarınız, ödevleriniz ve quizleriniz) yapılarak sizden veriler toplanacak, gözlem ve görüşmeler ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Çalışma boyunca isimleriniz gizli tutulacak ve takma isimleriniz kullanılacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda, herhangi bir yaptırıma maruz kalmaksızın ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller bölümünden Meltem Ercanlar'a (meltemercanlar@anadolu.edu.tr) yöneltebilirsiniz.

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Cihan AYDOĞU

E-posta:

Araştırmacı Adı : Arş. Gör. Meltem
Ercanlar

Adres :

İş Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ANNEXE-2. Le Formulaire d'Observation

FRANSIZCA YABANCI DİL SINIFLARINDA EĞİTSEL YÖNERGELERİN KULLANILMASI
ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

GÖZLEM FORMU

SINIF:

TARİH VE SAAT:

ÖĞRETMEN:

ÖĞRENCİ MEVCUDU:

Öğretmen Davranışları	Öğrenci Davranışları	Gözlemcinin Notları

ANNEXE-3. L'entretien Semi-Dirigé

1. Öğretmen bir aktivite verdiğinde önce ne yaparsınız? (Burada örnek bir aktivite gösterilebilir öğrenciye, kafasında daha somut canlanması için)
2. Yönergeleri nasıl okuyorsunuz? Yönergeleri okumak için bir yöntem kullanıyorsunuz? Bu yöntemi açıklayabilir misiniz?
3. Yönerge okuma konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Neler yaşıyorsunuz?
4. Ne tür yönergeleri tercih edersiniz? Neden?
 - Tek yönerge (iş) / birden çok yönerge (iş)
 - Basit cümle yapısı / karmaşık, kompleks cümle yapısı
 - Tanıdık kelimeler (vokabüler) / spesifik, tanıdık olmayan kelimeler
 - Kısa cevap gerektiren / uzun cevap gerektiren
 - Kapalı / açık (yapılacak işin direk net olduğu / yoruma açık olduğu)
5. Yönergelerin nasıl verilmesini(sunulmasını) tercih edersiniz?
 - Bir örnek eşliğinde / direk uygulama
 - Öğretmen ya da öğrenciler tarafından yeniden formüle edilerek / olduğu gibi
 - Toplu olarak analiz ederek / bireysel analiz
 - Türkçe açıklama/ Fransızca açıklama
6. Yönergeleri nasıl okumanız gerektiğini biliyor musunuz? Daha önce derslerinizde bu şekilde bir çalışma yapıldı mı? Böyle bir çalışmayı faydalı bulur musunuz?
7. Sizce yönergeleri okumak size ne kazandırır ya da ne kaybettirir? (Sizce yönergeler önemli midir? Neden verilir? Ne işe yarar?
8. Yönergeleri daha iyi anlayabilmeniz için öğretmen ne yapsa sizin için daha faydalı olur? Siz öğretmen olsanız yönergeleri nasıl verirdiniz?
9. Öğretmeniniz sınıfta yönergeleri nasıl kullanıyor/ veriyor?
10. Öğretmen yönergeyi sesli olarak okuduğu sırada siz ne yapıyorsunuz?
11. Varsayalım ki öğretmen yönergeyi kendisi okumadan ve açıklamadan, doğrudan sizin okumanızı istedi, ne yaparsınız?

ANNEXE-4. La Fiche d'Observation Détaillée

TARİH/SAAT: 30.03.2015 Pazartesi, 14:15-16.00

KİTAP/ÜNİTE: Alter Ego A2, Dossier 7, Leçon 3, p.118-119

KULLANILAN YÖNERGELER:

6. Lisez le chapeau de l'article et expliquez son titre.

Öğretmen yönergeyi okudu türkçeye çevirdi.

Öğretmen : *chapeau 'yu okuyun, başlığını açıklayın. « Chapeau » ne olsa gerek ?*

Ceylan : *şu siyah yazan yer var ya, o.*

Öğretmen : *oui, üst başlık. (...)*

Daha sonra öğretmen başlığı okudu, başlıktaki kelimeleri açıkladı ve chapeau'yu ve metni öğrencilere okuttu, açıklattı. Ama yönergenin ikinci bölümünde istenen başlığı açıklama işini yaptırmadı.

7. Lisez l'article et dites si les différences évoquées sont acceptables par le sexe opposé. Justifiez vos réponses.

Öğretmen yönergeyi okudu ve paraphrase ederek öğrencilere sordu.

Öğretmen : *Alors, on évoque quelques différences entre les hommes et les femmes, est-ce que vous êtes d'accord sur la présence de ces différences ?*

Sessizlik (...)

Öğretmen : *Est-ce que vous observez vraiment ces différences évoquées entre les femmes et les hommes ? Est-ce que vous êtes d'accord avec le texte ?...Ertuğrul?*

Ertuğrul : *oui, je suis d'accord.*

Öğretmen : *c'est tout ! Est-ce qu'il y a quelqu'un qui n'est pas d'accord avec le texte ?*

Sessizlik(...)

Öğretmen : *non ? D'accord.*

Ve öğretmen öğrencilerden cevap alamayınca diğer aktiviteye geçti.

8. Relisez l'article et faites la liste des différences entre les hommes et les femmes.

Öğretmen yönergeyi okudu ve paraphrase ederek ne yapmaları gerektiğini açıkladı.

Öğretmen : *Maintenant, ce que je vous demande, c'est d'énumérer, lister les différences évoquées dans le texte. Premièrement qu'est-ce qu'il y avait ? Alors, la difficulté que ressentent les hommes à trouver les choses, les hommes sont incapables à trouver les choses à l'endroit où elles sont. Et les femmes,...qu'est-ce qu'elles peuvent faire ? Qu'est-ce qu'elles ne peuvent pas faire ?*

Sessizlik(...)

ANNEXE-5. Les Tableaux Prepares Pour L'analyse Des Donnees

Katılımcılar	1. SORU : Öğretmen bir aktivite verdiği önce ne yaparsınız? (Burada örnek bir aktivite gösterilir öğrenciye, kafasında daha somut canlanması için)	KOD	TEMA
Ceylan	<p>Önce istediğine bakarım. Sorunun içinde ne istediğine bakarım. (...) Yani önce şeyi okurum, sorunun consigne'i verilen başlığı, orda anlamadıysam soruları okurum, sonra bağdaştırmaya şey yaparım, hani en anlamadığımda da öğretmene sorarım hani ne yapacağız, bu ne içerir falan. (...) Kelime veriliyorsa yerleştirmemiz için o kelimeleri dikkatlice incelerim ki bunda da öyle ama genelde yani önce soruyla verilen başlık ve şeyin, sorunun içindeki şeyle (...) consigne'le şey, içindeki sorularla bağlantı kurmaya çabalarım. Ondan sonra yaparım.</p> <p>Araş.: Mesela şurada da var bir tane, Ceylan: Evet, orada da mesela ben bunu ilk okuduğumda anlamamıştım, Araş.: nasıl anladın sonra? Ceylan: Altını okudum, yine kafam karıştı, sonra hocaya sordum.</p>		
Turgut	<p>İlk önce bana öğretilen, soruyu okumam gerektiği. İlk önce soruyu okur sonra bulmamı istenilen şeyi bulmaya çalışırım.</p> <p>Araş: Soru dediğin peki? Turgut: Direk şu siyahla belirtilen kısım. Araş: Yönerge. Turgut: Evet, yönergeyi okurum. Sonra soruyu cevaplamaya çalışırım bildiğim kadarıyla, yönergeye göre. Yönergeden ne istenildiğini saptayıp ona göre hareket ederim.</p>		
Ekin	<p>Okurum soruyu. Konu neyse aklımda ona göre bir şeyler canlandırırım. Yazma varsa not alırım. Konuyla ilgili kelimeleri filan yazarım işte. Ona göre cümle kurmaya çalışırım aklımdakilerle. Ne istiyorsa daha çok onların altını çiziyorum genelde.</p> <p>Araş: Peki nasıl anlıyorsun ne istediğini? Ekin: Soruyu okuyarak. İşaretliyorum hepsini mesela, bilmediğim varsa bakıyorum sözlükten.</p>		

Ertuğrul	<p>Öğretmenin dinlemeyi açmasını beklerim çünkü <i>écoutez</i> dediği için. Ondan sonra dinlerim, öğretmenin açıklamasını beklerim ne olduğunu, anlamadığım yerleri sorarım, ne demek istiyor burada onu sorarım. Açıkladıktan sonra da alıştırmayı yaparım (...)</p> <p>okuduktan sonra alıştırmaları yapmaya başlarım yani, <i>utilisez</i> diyor mesela, alıştırmayı yapayım mı?</p> <p>Okurum ve yaparım. Anlamadığım yerleri sorarım, anlamadığım kelime varsa onları hocaya sorarım. Ondan sonra da alıştırmayı yapmaya başlarım. Yönergeyi okurum, anlamadığım kısımları hocaya sorarım, daha sonra yapmaya başlarım.</p>		
Kaan	<p>Kaan: ilk önce bakarım, okurum ilk önce ne var diye. Anladıysam yaparım, anlamadıysam beklerim.</p> <p>Arş: neyi beklersin?</p> <p>Kaan: başkaları yapınca ben doldururum tekrar. (...)daha çok çözmeyi tercih ediyorum, bekliyorum millet çözsün diye.</p> <p>Arş: anladım. Peki, bu sınav ya da ödev olabilir. Diyelim ki böyle bir şey sınavda çıktı?</p> <p>Kaan: o zaman yapmaya çalışırım.</p> <p>Arş: ne yaparsın mesela önce?</p> <p>Kaan: işte, ne sorulduğuna bakarım. Sonra boşluğu neyle dolduracağımı anlamaya çalışırım,</p> <p>Arş: bunu nereden anlıyorsun mesela?</p> <p>Kaan: buradan, şuradan. (yönergeyi gösterir)</p>		
Mahmure	<p>Mahmure: bu yazma mı yoksa konuşma mı?</p> <p>Arş: bilmem nasıl anlayacağız onu?</p> <p>Mahmure: anlayamadım ben.</p> <p>Arş: anlamak için ne yaparsın mesela? Sana dedi ki yapın bunu.</p> <p>Mahmure: öğretmenler genelde açıklıyor ne yapacağımızı, burayı pek okuduğumu hatırlamıyorum ben.</p> <p>(...) öğretmenler bunu yapın demiyorlar, açıklıyor, sonra bizde yapıyoruz.</p> <p>Arş: anladım. Peki dedi ki C deyiz , yine aynı şey mi geçerli, ne yaparsın önce?</p> <p>Mahmure: şimdi burayı mı yapayım ben?</p> <p>Arş: yok öğretmen yapın dedi, ne yaparsın genelde?</p> <p>Mahmure: hemen başlarım yapmaya, önce okurum, anlarım, biliyorsam yaparım, sallama yapmam yani,</p> <p>Arş: tamam. Nereyi okursun mesela önce?</p> <p>Mahmure: önce burayı okurum (yönergeyi gösterir) <i>observez</i> filan, sonra birinciden başlarım.</p>		

Meral	<p>İlk önce okurum, anlamaya çalışırım ne yazıyor işte filan, kelimelerine bakarım öyle anlamaya çalışırım, eğer bilmediğim bir kelime varsa hocaya sorarım, daha iyi anlayabilmek için, ondan sonra o egzersiz neyse onu yapmaya çalışırım, elimden geldiğince.</p> <p>Meral: yine bakarım neyle ilgili aktivite yani mesela zıtlık bağlaçlarıyla mı ya da bilmiyorum yani neler kullanılır filan onlara bakarım.</p> <p>Arş: nasıl anlarsın onları?</p> <p>Meral: burada yazılanlara göre anlarım. Okurum, zaten hocalar da genellikle açıklıyor yani bunu kullanacaksınız filan gibisinden. Hocaların söyledikleriyle beraber işte buraları filan doldurmaya çalışırım.</p>		
Gözlem	<p>Öğretmen doğrudan şu alıştırmayı yapacaksınız/yapın demiyor. Kendisi önce yönergeyi okuyor zaten ve çoğu zaman da açıklamalar yapıyor. Ancak sınavlarda ve quizlerde öğrenciler doğrudan alıştırmayla karşılaşılıyor. Bu durumda ne yaptıklarını yukarıda, görüşmelerde anlatıyorlar.</p>		

ANNEXE-6. La Liste Des Thèmes Et Des Sous-Thèmes

1. La Transmission de la consigne par l'enseignant

- Intervenir
 - Illustration par un exemple
 - Reformulation par l'enseignant
 - Traduction en turc
 - Analyse collective
- Laisser-faire (Application directe)

2. La lecture de la consigne par l'apprenant

- Les Processus Cognitifs
 - lecture/compréhension
 - planification (estimation des procédures à mettre en œuvre)
 - exécution du tâche / non-exécution du tâche
- Les Stratégies Utilisées
 - souligner
 - prendre des notes
 - traduire
 - l'inférence
 - utiliser des mots clés/l'attention
 - utiliser des ressources /la recherche documentaire
 - les questions de clarification et de vérification

3. Les problèmes de compréhension

- Les problèmes liés à l'enseignant
 - la position de l'enseignant
- Les problèmes liés à l'apprenant
 - Le manque d'attention
 - Panique, anxiété
 - La lecture trop rapide ou la non-lecture
 - quand l'enseignant donne des explications
 - quand il y a des exemples
 - quand l'enseignant oralise la consigne

- quand l'activité est connue
- Le manque d'autonomie
- Le manque de stratégies efficaces
- L'insuffisance linguistique
- Les problèmes liés à la consigne elle-même

4. Le Niveau de conscience et l'attitude des apprenants envers la consigne

- L'Attitude envers la consigne
- La Connaissance de lecture