

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et Langues
Département de Lettres et Langue Française



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master en
Sciences du langage

Titre

**Une analyse sémantique des consignes
d'examens**

le cas du département de français à l'UKMO 2019/2020



Présenté et soutenu publiquement le 23/09/2020 par

Hassan Tardo Djimet

Directeur de mémoire

Sabrina MOUDIR

Jury

Imane BENDJEDIA	MAA, Université Kasdi Merbah Ouargla	Président
Sabrina MOUDIR	MCB, Université Kasdi Merbah Ouargla	Rapporteur
Massika SENOUSI	MCA, Université Kasdi Merbah Ouargla	Examineur

Année universitaire : 2019-2020

Une analyse sémantique des consignes d'examens

le cas du département de français à l'UKMO 2019/2020

Mémoire présenté et soutenu publiquement le 23/09/2020 par

Hassan Tardo Djimet



Dédicace

Je dédie ce modeste travail à mes chers parents qui ont sacrifié leur vie dans l'investissement de mes études, à mes chers frères et sœurs pour l'amour qu'ils ont envers moi, à mes chères tantes et oncles maternels pour leur soutien moral et enfin à ma meilleure amie Djamila AISSAOUI.



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier DIEU le Tout Puissant de m'avoir accordé la santé, la force et le courage pour la réalisation de ce mémoire. Ensuite, mes sincères remerciements au Dr. Sabrina MOUDIR d'avoir volontairement accepté mon encadrement. Ce dernier a été marqué par sa disponibilité, sa loyauté, ses orientations, sa patience et surtout sa gentillesse.

Je voudrais aussi remercier les personnels du Laboratoire Le Feu (Le Français des Écrits Universitaires) précisément Pr. KHENOUR Salah et Pr. DAHOU Foudil pour leurs apports méthodologiques et documentaires ; sans oublier l'ensemble des enseignants du département de lettres et langue française de l'université Kasdi Merbah Ouargla.

Et enfin, mes remerciements vont à l'endroit des membres du jury pour avoir accepté d'évaluer soigneusement ma recherche.



Table des matières

Introduction	8
Chapitre 1. Cadre conceptuel de la consigne.....	13
<i>Préambule</i>	<i>14</i>
1.1. Définitions de consigne	15
1.1.1. <i>Définitions dictionnairiques</i>	<i>15</i>
1.1.2. <i>Définitions savantes</i>	<i>15</i>
1.2. Types de consigne	17
1.2.1. <i>Consigne orale/écrite</i>	<i>17</i>
1.2.2. <i>Consigne courte/longue</i>	<i>17</i>
1.2.3. <i>Consigne simple/complexe</i>	<i>18</i>
1.3. Formulations et fonctions des consignes	19
1.3.1. <i>Formulations des consignes</i>	<i>19</i>
1.3.1.1. <i>Nuance entre consigne, directive et question</i>	<i>19</i>
1.3.1.2. <i>Consigne.....</i>	<i>19</i>
1.3.1.3. <i>Directive</i>	<i>20</i>
1.3.1.4. <i>Question.....</i>	<i>20</i>
1.3.2. <i>Fonctions de consignes</i>	<i>21</i>
1.4. lecture-compréhension d'une consigne.....	22
1.4.1. <i>Processus de lecture-compréhension.....</i>	<i>22</i>
1.4.2. <i>Processus de planification</i>	<i>23</i>
1.4.3. <i>Processus d'exécution des tâches.....</i>	<i>24</i>
Chapitre 2. Les consignes en contexte universitaire : une double analyse.....	25
2.1. Présentation du corpus.....	26
2.2. Niveaux d'analyse	27
2.2.1. <i>Niveau 1 : Typologie des sujets d'examens</i>	<i>27</i>
2.2.2. <i>Niveau 2 : Typologie des consignes existant dans les sujets d'examen</i>	<i>29</i>
2.2.3. <i>Les verbes utilisés dans les consignes des sujets d'examens 2019/2020</i>	<i>31</i>
2.2.3.1. <i>Présentation générale de ses verbes</i>	<i>31</i>
2.2.3.2. <i>Valeur sémantique des verbes utilisés dans les consignes d'examen.....</i>	<i>32</i>
2.2.3.3. <i>Différentes activités</i>	<i>34</i>
Chapitre 3. Difficultés dans l'exécution des consignes : une étude empirique	36
3.1. Méthode et lieu d'enquête	37
3.1.1. <i>Les difficultés rencontrées par les étudiants</i>	<i>37</i>
3.1.1.1. <i>Présentation et interprétation du résultat</i>	<i>37</i>
3.2. Proposition des solutions	40
3.2.1. <i>Enseigner la lecture des consignes</i>	<i>40</i>
3.2.2. <i>Lire pour s'améliorer</i>	<i>40</i>
3.2.3. <i>Poser des questions pour en savoir plus</i>	<i>41</i>
Conclusion	40
références bibliographiques	43

Annexs	45
Inventaire des tableaux	48
Sujets d'examen de licence.....	49
Sujets d'examen de Master	65
Résumés	86



Introduction

Se lancer dans une étude scientifique sur la « consigne » n'est pas nouveau au département du français à l'université Kasdi Merbah Ouargla. La consigne a fait l'objet d'étude de nos aînés dans les années précédentes. Elle a été abordée sous différentes approches qui s'inscrivent dans le domaine des sciences du langage, à l'instar de la pragmatique. De notre côté, et pour assurer la continuité de la recherche scientifique, nous avons opté de nous émerger dans ce même champ, et nous investir en sémantique afin d'étudier la consigne.

Notre choix du sujet a été motivé essentiellement par l'importance de consignes dans une activité d'évaluation tel que l'examen. Les consignes jouent un rôle prépondérant et déterminant dans la réalisation de sujets d'examens. A cet effet, sa compréhension occupe le un tiers de la réalisation de l'activité. Cependant certains étudiants prennent soin de lire entièrement la consigne avant de passer à traiter le sujet. D'autres, au contraire, ne les lisent pas correctement ; cette négligence les conduit directement à l'échec.

Pendant les séances de consultation des copies, nous avons constaté les maintes plaintes des enseignants sur les étudiants. Ils prétendent que les consignes ne sont pas respectées. Les étudiants de leur côté supposent que les consignes sont imprécises, raison pour laquelle ils n'arrivent pas à réaliser correctement ce que les enseignants leur demandent. A partir de ce constat, nous avons pris conscience qu'il ne suffit pas seulement de dire à l'étudiant ce qu'il doit faire pour qu'il le fasse de la manière que l'on veut, mais aussi de mettre à sa disposition des outils linguistiques qui lui rendront la tâche faisable et réalisable.

Dans cette optique, nous problématisons notre sujet de la manière suivante : De quelles façons le contenu sémantique de la consigne conduit-il l'étudiant à réaliser complètement la tâche demandée par son enseignant ? Cette question principale engendre des sous questions en vue de cerner le vrai problème et d'élargir notre recherche :

- Comment formule-t-on une consigne ?
- Comment lire et comprendre une consigne ?
- En quoi la structure syntaxique de la consigne peut-elle entraîner une faille dans la perception et l'assimilation des étudiants ?

Dans le but de répondre à ces questions et aussi dans le cadre de cette recherche, nous reformulons les hypothèses suivantes :

- La formulation d'une consigne dépendrait de trois conditions à savoir la clarté, la précision et la nature de l'activité demandée.

- Lire et comprendre une consigne consisteraient à la déchiffrer et repérer les mots clés.
- Une consigne longue causerait de détour aux étudiants dans l'assimilation de l'instruction donnée.

Nous signalons que notre étude ne se limite pas seulement à la description des éléments de la consigne mais aussi elle touche légèrement un autre domaine qui est celui de la didactique. En effet on ne peut pas parler de la consigne en ignorant le contrat didactique ; les enseignants, pour chaque exercice donnent des indications pour guider les étudiants dans la réalisation de l'exercice. Les étudiants, à leur tour, doivent répondre aux attentes des enseignants en se servant de ces indications et aussi en utilisant leurs connaissances acquises en la matière. Car, comprendre la consigne seule ne suffit pas si l'étudiant ne possède pas les connaissances nécessaires pour résoudre ce qui est demandé.

Notre objectif à travers cette recherche consiste tout d'abord à démontrer les particularités linguistiques : lexico- syntaxique qui caractérisent les consignes en français ; ensuite de mettre en évidence quelques imprécisions qu'engendre la formulation des consignes ; formuler des bonnes consignes et enfin, apprendre aux étudiants de bien vouloir prendre soin de l'importance des consignes.

Le corpus de notre étude est composé de trente-sept sujets d'examens du premier semestre de l'année universitaire 2019/2020. Les sujets d'examen, de licence et de master du département de français à l'Université Kasdi Merbah Ouargla, constituent donc un corpus consistant dont l'analyse pourrait être un prototype pour d'éventuelles études portant sur la consigne. En effet, le choix était aléatoire du fait que nous n'avons pris que les sujets disponibles au niveau de l'administration.

Pour un tel corpus, nous trouvons nécessaire de faire appel à la méthode descriptive et analytique. En fait, nous allons procéder à une description des fonctions syntaxiques (y compris sémantiques et lexicales) que peuvent avoir les unités significatives qui construisent les consignes. Nous allons aussi analyser le sens de certaines unités (certains verbes d'action) pour dégager les difficultés de compréhension auxquelles les étudiants peuvent faire face.

Pour l'outil d'enquête, nous trouvons utile et convenable d'utiliser la technique d'observation dans le but de pouvoir effectuer une qualification des données recueillies. Nous avons choisi cette technique du fait qu'elle nous permet de voir la réalité sur le terrain d'enquête. Donc nous avons observé 20 copies de chaque niveau d'où 100 copies au total. Le choix de ces copies est fait au hasard.

En fonction de notre choix méthodologique, nous trouvons utile de scinder le travail en trois chapitres. Le premier sera consacré au cadre théorique et conceptuel de la consigne. Il sera question dans cette partie de définir la consigne selon des auteurs savants et des ouvrages encyclopédiques. Nous allons aussi essayer de clarifier les différents types et les différentes fonctions des consignes. L'accent sera également mis sur la formulation des consignes dont le but à atteindre est de savoir quels sont les éléments qui entrent en jeu lors de la formulation d'une consigne.

Le deuxième chapitre fera essentiellement l'objet d'une analyse descriptive des consignes utilisées dans les sujets d'examen. Pour ce faire, nous allons procéder dans un premier temps à décrire les types de sujets d'examen ; ensuite nous procédons à une classification formelle, typologique et fonctionnelle des consignes ; et enfin, nous allons faire une présentation générale des verbes utilisés dans les consignes des sujets d'examen tout en donnant leur valeur sémantique.

Et le dernier chapitre sera consacré à nos deuxièmes données, donc nous allons procéder à l'analyse de ces 100 copies pour retracer les différentes difficultés que font face aux étudiants pendant le traitement des consignes. Après avoir repéré ces difficultés et interprété les résultats, nous allons essayer d'apporter notre contribution en guise de proposer des solutions adéquates et fiables pour aider les étudiants à surmonter ces obstacles qui les freinent.



Chapitre 1. Cadre conceptuel de la consigne

Préambule

Avant même de faire un travail de recherche sur « la consigne », il est nécessaire de la définir. En effet, nous avons aperçus que ce terme renferme des définitions multiples et aux contours flous. Nous tenterons à travers cette modeste étude de faire une synthèse mettant en évidence les éléments communs de ces définitions. De même, si l'on s'interroge sur les types, les fonctions et les formulations des consignes en milieu universitaire, on peut remarquer des diversités vitales.

1.1. Définitions de consigne

Il est déjà mentionné au début de ce chapitre que les définitions du mot « consigne » sont plurielles. A cet effet, nous nous sommes servis des sources encyclopédiques et des auteurs de base pour aligner quelques définitions de cette notion.

1.1.1. Définitions dictionnaires

Pour Le Petit Larousse : « *Consigne* : [...] *Prescription, ordre donné à quelqu'un sur la conduite qu'il doit tenir* »¹.

Une telle définition met l'accent sur la notion d'obéissance à un ordre provenant d'un supérieur hiérarchique (dans un contexte professionnel). Bien que dans cet ouvrage, la consigne a un rôle d'instruction, sa définition ne prend pas vraiment en compte le cadre universitaire. À plus forte raison le but, l'objectif à atteindre et la manière pour y parvenir ne sont pas précisés.

Devant une telle situation on se trouve devant l'obligation de consulter un dictionnaire de spécialité qui pourrait mettre en avant une définition qui ancre la consigne dans un contexte pédagogique.

Quant au Dictionnaire des concepts clés, il considère que la « *consigne [est un] ordre donné pour faire effectuer un travail. [Ou encore un] énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre* »².

Dans cette définition et celle précédente, nous remarquons que la notion « *ordre donné* » pèse sur la définition de la consigne de manière répétitive. Ainsi le cadre environnemental n'est pas pris en compte. Si nous synthétisons les deux définitions, l'accent serait mis sur le caractère injonctif de la consigne. De même, les deux dictionnaires se sont focalisés sur la tâche à accomplir ou le but à atteindre sans préciser par quels moyens y parvenir.

1.1.2. Définitions savantes

Selon Zakhartchouk, « *nous entendons par “consigne” toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.)* ».³

¹ Dictionnaire Petit Larousse

² Dictionnaire des concepts clés

³ Zakhartchouk, J.-M., *comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens, CRDP d'Amiens, 1999, p18

Cette définition de Zakhartchouk comme les deux autres précédentes, souligne toujours la notion « *d'ordre donné* ». Seulement que le milieu scolaire est choisi comme cadre, alors le destinataire est repéré comme étant un élève.

Précisons aussi que dans son ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes*, l'auteur évoque une distinction primordiale entre *énoncé* et *consigne*.

D'après *Mettoudi et Yaïche*, on entend par consigne

« Une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur d'un manuel, du cahier d'exercice, du fichier [...] il [le concepteur] donne le plus souvent un ordre qui a pour seul objectif de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail »⁴

Contrairement aux définitions précédentes, celle-ci est la plus précise. Mettoudi et Yaïche insistent sur le fait que la consigne soit donnée de façon objective sans prendre en compte les exceptions des élèves. En ce sens, l'enseignant, en leurs donnant un ordre pour effectuer une tâche, met à leur disposition les outils nécessaires ; ce qui pourrait faciliter la réalisation de cette tâche.

Synthèse : qu'est-ce qu'une consigne ?

D'après les différentes définitions que nous avons évoquées et aussi d'après nos recherches documentaires effectuées sur quelques travaux réalisés sur la consigne, nous déduisons que la « consigne » dans un cadre scolaire ou universitaire, c'est l'ensemble des instructions données explicitement par un enseignant à un apprenant pour exécuter une activité. Elle est courte et précise contenant des éléments qui vont guider l'apprenant dans quel but et par quelle procédure le travail demandé sera réalisé. Sa formulation et sa compréhension sont très importantes pour que les attentes soient réalisées dans des meilleures performances.

⁴ Mettoudi, C ; Yaïche, A, *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*, l'école au quotidien, Hachette éducation, 1996, p22

1.2. Types de consigne

La consigne dans un milieu d'enseignement/apprentissage peut revêtir de plusieurs types. Cette diversité permet aux enseignants de se situer et de faire un choix adapté aux différentes situations : d'apprentissage, de besoins des apprenants et d'évaluation. Ce qui veut dire qu'il n'y a pas une consigne unique pour toutes les activités qui se déroulent pendant le processus d'enseignement/apprentissage.

1.2.1. Consigne orale/écrite

Les consignes orales sont abondantes en classe, et ne sont pas seulement exploitées aux situations des apprentissages, elles donnent des indications à voix haute pour mieux expliciter la tâche que les apprenants doivent effectuer. Cette forme de consignes nécessite beaucoup d'attention et de concentration de la part de l'apprenant. A cet effet, l'enseignant est appelé à prendre soin de la simplifier pour que les apprenants puissent la mémoriser.

A la lumière de ce qui précède, les consignes orales visent aussi à gérer l'organisation d'un travail comme par exemple « formez un groupe de 5... », le comportement des élèves comme « travaillez dans le silence ». Elles ont pour inconvénients d'être éphémères, de ce fait, l'enseignant doit souvent les répéter et s'assurer que les apprenants perdus ont rattrapé le train.

En outre, les consignes écrites sont généralement conçues par des enseignants et des concepteurs de manuels. Elles ont la forme de phrases ou de pictogrammes (schéma, dessin ...). Contrairement aux consignes orales, les consignes écrites ont pour avantage d'être accessibles en permanence pour l'apprenant pendant la réalisation de ses tâches. Elles nécessitent une lecture profonde pour identifier et repérer sa fonction et ses mots clés. C'est un avantage qui gratifie une certaine autonomie à l'apprenant. Malgré cela, il est nécessaire que les consignes orales jointent les consignes écrites quand il s'agit d'une reformulation ou explicitation.

1.2.2. Consigne courte/longue

Pour reprendre les propos de Mettoudi et Yaïche, une consigne est une « *phrase courte* »⁵ ; la majorité des enseignants préfèrent d'ailleurs une consigne courte. Tout simplement elle ne met pas l'apprenant dans une situation de difficulté. Une consigne courte contient peu d'unités linguistiques, assimilable et percevable facilement. *Exemple : Faites une analyse sémiotique en vous appuyant sur la typologie des relations isotopiques.*

⁵ Op.cit., p15

Par contre une consigne longue peut impliquer plusieurs éléments pouvant mettre l'apprenant dans une situation de repérage pour ensuite segmenter les différentes parties que contient cette consigne. C'est un mécanisme qui nécessite de la concentration et aussi des compétences de la part de l'apprenant. Exemple : rédigez un choix de sujet pour un des deux titres de mémoires suivants en expliquant le pourquoi du choix tout en exposant les raisons objectives et subjectives.

1.2.3. Consigne simple/complexe

Une consigne simple est unique. Elle donne une seule tâche à effectuer. Pour cela, une consigne simple n'admet qu'un seul verbe que l'apprenant doit repérer. Sa compréhension semble être à la portée de tous. *Exemple : Répondez par vrai ou faux.*

Par contre une consigne complexe est multiple ; c'est-à-dire donne plusieurs tâches à exécuter les unes après les autres. Elle demande fortement une lecture sélective pour cerner chaque élément de l'activité. Donc l'apprenant doit solliciter ses compétences de lecture pour affronter ce genre de consigne.

Les consignes multiples ne sont pas données simultanément. Elles sont souvent signalées par des numéros (1°, 2°, 3°) ou par des lettres (a, b, c). Il faut d'abord les lire entièrement, les comprendre puis passer à l'action. Sinon l'apprenant peut faire face à l'oubli ou à la confusion. Exemple : *analysez le texte suivant ci-dessus à la lumière des éléments suivants :*

- 1- *Dégagez l'idée principale du texte.*
- 2- *Discutez la signification des mots soulignés.*
- 3- *Discutez les idées qui parcourent le texte, en explicitant les caractéristiques du mouvement littéraire qui y figurent, ainsi que les caractéristiques de l'ère de sa création.*

En peu de mots, la multitude des consignes est un véritable atout crucial. Elle met à la disposition de l'enseignant, quelques modalités de passation des consignes en fonction des objectifs attendues et aussi en tenant compte de niveaux des apprenants. Cette variété des consignes ne se limitent pas uniquement dans ses aspects formels, mais également, elle féconde des différentes fonctions que nous allons entamer dans les lignes qui suivent.

1.3. Formulations et fonctions des consignes

1.3.1. Formulations des consignes

Les consignes occupent une place de choix dans l'enseignement/apprentissage. Leurs rôles sont considérables tant en didactique qu'en pédagogie. L'enseignant, pendant la production de la consigne, de nombreux critères se présentent à lui. Le premier critère consiste de lier sa consigne avec son objectif. L'enseignant doit définir l'objectif qu'il vise dans la transmission de sa consigne. Ensuite, il convient de s'interroger sur la compétence linguistique de ses apprenants pour choisir les lexiques qui leurs sont appropriés. En effet, les verbes abstraits sont à éviter surtout certains verbes comme *imaginer penser dire* etc. Dans ce contexte, Gérard De VECCHI souligne l'importance de la rigueur dans le lexique utilisé à travers ces propos « *il faut s'interroger sur la tâche cognitive induite par un terme dans telle ou telle discipline* »⁶. Dans le même ordre d'idée, il mentionne aussi que les verbes comme : *faire, analyser, dire, comprendre, justifier, commenter, comparer, expliquer, décrire, ...*⁷ peuvent être source de confusion et/ou d'incompréhension. Il les qualifie à des verbes mentalistes faisant appel à des opérations mentales, qui ne sont pas assez concrets. Il opte de les remplacer dans la mesure du possible par des verbes exprimant des comportements mieux cernés. A titre d'exemple, « *comparer* » pourra devenir « *noter par écrit, dans un tableau, les éléments identiques et les éléments différents contenus dans...* »

1.3.1.1. Nuance entre consigne, directive et question

Un exercice d'évaluation pourrait avoir une consigne, une directive et des questions à la fois. Mais ont-elles la même fonction ? Sont-elles des synonymes ?

1.3.1.2. Consigne

Une **consigne** est une phrase qui incite à une action. Donc, elle a pour but de nous faire exécuter un travail ou réaliser une tâche. Une consigne n'est jamais formulée sous une forme interrogative. On la reconnaît du fait que le verbe principal de la phrase est conjugué à l'**impératif** ou, plus rarement, à l'**infinitif**. On peut également trouver des consignes dont le verbe principal est à l'**indicatif futur**⁸.

Dans une consigne scolaire, ces trois modes expriment la même valeur. On utilise l'infinitif lorsque la consigne est adressée à un public large ; il est la forme nominale du verbe, sans indication de personne ni de nombre (singulier ou pluriel). Mais si le

⁶ De Vecchi, G, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette éducation, 1992, p100

⁷ Ces verbes peuvent être source de confusion ou d'incompréhension dans la mesure où ils sont utilisés sans directives.

⁸ Document disponible sur https://www.ccdmd.qc.ca/media/quest_01OEIL.pdf consulté le 25-01-2020

public est défini, alors c'est l'impératif ; il se manifeste par une conjugaison qui se limite qu'à trois personnes sans indication des sujets : tu, nous et vous. Dans les consignes, il est conjugué généralement à la deuxième personne du pluriel.

1.3.1.3. Directive

Dans l'usage courant, *directive est employé aujourd'hui comme un simple synonyme d'ordre, consigne, instruction, marche à suivre.*⁹ Comme nous l'avons constaté dans ce passage dictionnaire, une directive ne s'oppose pas à la consigne. En effet, dans un cadre scolaire ou académique, très peu des enseignants font la différence entre une consigne et une directive. Cette dernière est souvent incluse dans la consigne mère.

En termes de définition, une directive est une partie de la consigne déterminant explicitement la marche à suivre comportant des indications en guise d'orienter les étudiants à ne pas sortir du chemin. Exemple : **En étudiant les procédés lexicaux et grammaticaux les plus pertinents, rédigez un court texte dans lequel vous développerez l'axe de lecture correspondant à l'extrait suivant...**

1.3.1.4. Question

En grammaire, une question est un type de phrase généralement avec un syntagme interrogatif. En contexte scolaire, les formes interrogatives les plus fréquentes dans les questions d'évaluation sont : *qu'est-ce que... ? Expliquer ; quels sont... ? Lister et expliquer ; qui... ? Désigner la ou les personne(s) et expliquer ; pourquoi... ? Donner et expliquer la ou les raison(s) ; comment... ? Mettre en évidence un mécanisme ; quand... ?*¹⁰ Préciser à quel moment, à quelles conditions. Ces formes des questions suscitent l'attention des apprenants à ne pas se contenter d'énumérer ou de citer ; sauf si c'est demander.

	Consigne simple	Consigne complexe
La formulation de la consigne	Consigne unique Phrase simple Explicite Impliquante (« 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 maître ou des élèves Analysée collectivement ou en groupe	Application directe

⁹ Document disponible sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/directive/25782#synonyme> consulté le 10-02-2020

¹⁰ Document disponible sur <https://d1n7iqsz6ob2ad.cloudfront.net/document/pdf/5339b37da267b.pdf> consulté le 10-02-2020

Le niveau d'exigence	Réponse brève Consigne fermée Tâche très guidée Opérations intellectuelles simples	Réponse détaillée Consigne ouverte Tâche très autonome Opérations intellectuelles complexes
-----------------------------	---	--

Tableau n°1 : typologie de Yaïche et Mettoudi¹¹

1.3.2. Fonctions de consignes

Comme nous l'avons déjà mentionnée, la variété des consignes implique des différentes formes et fonctions. Selon Philippe Meirieu, dans son livre *Apprendre, oui mais comment ?*, on peut classer les consignes selon leur visée. Nous reprenons fidèlement sa classification :

- *Les consignes-buts qui définissent un projet à réaliser (par exemple : « Écrire un récit ») et renvoient donc à la notion de motivation chez les élèves ;*
- *Les consignes-procédures qui indiquent les stratégies/procédures possibles ou obligatoires pour parvenir au résultat ; elles laissent plus ou moins d'autonomie à l'élève ;*
- *Les consignes-structures sont des auxiliaires qui attirent l'attention sur un point précis, mettent en garde contre des erreurs possibles, balisent une tâche (« Observer », « Veiller à ne pas confondre ») ;*
- *Les consignes-critères permettent aux élèves de se représenter la tâche à réaliser et de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant. La connaissance des critères de réussite, qui correspondent à une décomposition des critères de qualité du produit fini, oriente ainsi l'activité du sujet qui sait précisément ce qu'on attend de lui.¹²*

Cette classification de Philippe Meirieu nous explicite que les différentes fonctions des consignes peuvent introduire la tâche, réguler sa réalisation ou bien encore la valider. Ces différentes fonctions concordent avec trois moments-clés du déroulement de l'activité : l'avant, le pendant et l'après. Ils sont en interrelation dans la réussite de la tâche.

Compte tenu de ce qui précède, il semble que la consigne en milieu scolaire est une notion complexe dans toutes ses dimensions. Elle renferme plusieurs définitions et types en termes morphologiques que fonctionnels. Ces diverses variables intrinsèques à la consigne, ne facilitent ni sa formulation du côté de l'enseignant, ni sa compréhension du côté de l'étudiant.

¹¹ Op.cit. p32

¹² Meirieu, P, *Apprendre, oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur (éd. 23), 1993, p.183

1.4. lecture-compréhension d'une consigne

La lecture d'une consigne comme tous les actes de lecture, est tout un processus qui exige forcément de mettre en marche les schémas cognitifs. L'apprenant, en lisant une consigne sciemment ou non, fait un effort pour la comprendre ; et pour s'en sortir, il utilise des stratégies qui peuvent lui être rentables.

Le fait de lire est avant tout une opération cognitive. Ainsi, lire un texte, c'est de le comprendre. Et comprendre un texte « *c'est construire une représentation mentale de ce que signifie le texte* »¹³. Cette construction s'opère en mettant en rapport les informations y compris les données linguistiques : (lexiques, syntaxiques et sémantique) du texte et les connaissances linguistiques du lecteur. Ainsi, l'interprétation du texte se fait par l'intermédiaire de ces informations. C'est dans cet optique que Giasson indique que « *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* »¹⁴. Si tel est le cas, la mise en œuvre de différents processus pour comprendre le texte et construire un sens, est incontournable.

Certains chercheurs, à l'instar de Ganier et Heurley déterminent fondamentalement trois mécanismes cognitifs mis en application pour l'utilisation des textes procéduraux. Ces processus sont aussi similaires pour l'utilisation des consignes ; puisque ces dernières font partie des textes procéduraux. Ils sont entre autres : processus de lecture-compréhension, de planification et d'exécution des tâches.

1.4.1. Processus de lecture-compréhension

Dans cette partie, le processus cognitif se focalise sur la prise d'information dans le texte et la construction des représentations. Ces dernières peuvent être repérées à trois niveaux.

Le premier niveau met l'accent sur les mots. C'est-à-dire que les représentations au niveau des mots conservent les caractéristiques lexicales, sémantiques et syntaxiques (ordres des mots) du texte. Si l'on se fie à l'idée de Ghiglione et Richard, l'apprenant, dans cette partie ne comprends pas le texte littéralement mais plutôt il retient l'essentiel du l'essentiel. Pour ce faire, ils affirment qu'« *on ne peut se souvenir littéralement de tout ce que contient un texte, on s'en rappelle le thème central et les informations qu'on a perçues comme étant importantes.* »¹⁵. Ainsi, la mémoire du travail se charge pour la conservation de ces informations. La mémoire

¹³ Ghiglione, R., Richard, J, *Cours de Psychologie 3 : Champs et Théories*, Paris, Dunod, 1994

¹⁴ Giasson, J, *La compréhension en lecture*, Montréal, De Boek, 2005, p.5

¹⁵ Ibid. p.12

du travail par définition, « c'est un système de mémoire servant à maintenir temporairement et à traiter de l'information pour son utilisation dans une tâche quelconque. »¹⁶

Quant au deuxième niveau, il met l'accent sur la signification ; d'ailleurs il est appelé : *représentations du niveau sémantique*. Elles conservent la signification et permettent à l'étudiant de reformuler les énoncer pour trouver la signification.

En ce qui concerne le dernier niveau, les représentations référentielles sont les plus profondes et complexes à parvenir ; pour la simple raison qu'elles concordent à la fois au contenu sémantique et aux procédures d'exécution de la tâche. C'est dans cette optique que Schnedecker (*lire et produire des consignes*, 1996) explique que

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.

1.4.2. Processus de planification

La planification est le deuxième mécanisme cognitif que l'étudiant ne peut la contourner. Toute tâche requiert une planification. L'étudiant, pour réussir une bonne planification, doit avoir conscience de la nature et de la fonction de la tâche ; puisqu'on ne travaille pas de la même manière dans les exercices d'évaluation.

En outre, *l'objectif de la lecture d'un document procédural est de construire une représentation cognitive des activités à réaliser dans le but d'appliquer les connaissances délivrées par le document*¹⁷. De ce fait, pour parvenir à exécuter la procédure (la consigne), les apprenants doivent architecturer un plan d'action à partir des représentations qu'ils ont élaborées sur la base des informations fournies par la consigne.

En revanche, dans certaines situations, l'apprenant doit lui-même créer une procédure du fait que la consigne n'énonce pas cette procédure avec les détails nécessaires pour la construire et l'exécuter. A titre d'exemple, Smith et Goodman expliquent que, pour réaliser une étape de la tâche d'assemblage caractérisée par l'instruction suivante : *Enroulez une extrémité du fil électrique autour d'un des boulons*

¹⁶ Ganier, F., Heurley, L., *La Compréhension des Consignes Ecrites*, Paris, Hachette, 2003

¹⁷ Franck, G., Jean-Émile, G., & Michel, F., *Discours procédural et activités mentales : de la compréhension d'instructions complexes à la planification de l'action* in Les discours procéduraux, 2001, p.47-63.

courts. L'utilisateur (l'apprenant) doit trouver un boulon et le prendre, puis décider comment enrouler le fil, et enfin sélectionner la partie du boulon sur laquelle le fil doit être enroulé¹⁸.

A travers cet exemple, nous déduisons que dans certaines situations où la consigne ne présente aucune démarche à suivre, l'apprenant est appelé à utiliser ses stratégies pour choisir la démarche qui peut lui être serviable.

1.4.3. Processus d'exécution des tâches


L'exécution de la consigne témoigne généralement si l'apprenant l'a comprise ou non, puisque l'objectif principal des consignes, c'est de faire bien agir. Donc, ce processus est l'aboutissement de la tâche à évaluer et à vérifier. Ganier et Heurley soutiennent que, « *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* »¹⁹. Il est préférable que l'exécution de la tâche englobe tous les indices des trois processus que nous avons énumérés. Car, une exécution significative nécessite une bonne compréhension de la consigne et une bonne planification de la tâche à réaliser. Connaître et appliquer ces processus rend l'apprenant compétent, performant, autonome et surtout stratège.

Conclusion partielle

Pour clore ce chapitre, la question des consignes est considérable dans l'enseignement/apprentissage, comme nous l'avons constatée dans cette première partie de notre recherche. En effet, les consignes en milieu universitaire sont très variées d'où chaque consigne à un type et une fonction qui va faire agir l'apprenant. Formuler une consigne n'est pas une tâche simple, plusieurs paramètres entrent en jeu notamment : le profil de l'apprenant, les attentes de l'enseignant ... etc. Pour la comprendre, l'apprenant doit avoir la capacité linguistique pour la déchiffrer. Et pour une bonne exécution, il doit passer par les trois processus cognitifs que nous avons explicités dans les paragraphes précédents.

¹⁸ Goodman, L., Smith, E, *Understanding written instructions : The role of an explanatory schema in Cognition & Instruction, vol I*, 1984, p.359-396

¹⁹ Ibid. p.127



Chapitre 2. Les consignes en contexte universitaire : une double analyse

2.1. Présentation du corpus

Le premier semestre est une période restreinte de temps où se manifeste l'évaluation formative et sommative des universitaires ; permettant d'une part de vérifier la progression de l'apprenant et d'autre part, lui attribuer une note jugeant son mérite. Ces évaluations sont conditionnées par des supports (oraux ou écrits) tels que les sujets d'examen, contenant une variété d'exercices et de consignes. En outre, durant cette période, nous avons recueilli 32 sujets d'examens dont 14 pour tous les niveaux de licence et 18 pour les niveaux de master (littérature et science du langage) du département de lettres et langue française de l'Université Kasdi Merbah Ouargla 2019/2020. Nous avons envisagé de mener notre recherche sur l'intégralité de tous les sujets du 1^{er} semestre, mais faute de notre indisponibilité pendant la période des examens, nous avons seulement mis la main sur les 33 sujets disponibles au niveau du service de la scolarité du département.

Notre corpus n'est pas au complet, mais ce qui nous intéresse, c'est le prélèvement des consignes en termes de qualité.

Niveaux	Matières
1 ^{re} année licence	Etude de texte, techniques de travail universitaire, initiation aux textes littéraires, Sciences humaines et sociales et phonétique.
2 ^e année licence	Etude de texte, littérature de la langue d'étude, phonétique et introduction à la linguistique.
3 ^e année licence	Techniques de recherches universitaires, étude de texte, psycho-cognitive, introduction aux langues de spécialité et linguistique.

Tableau n°2 : liste de matières des niveaux licence.

Niveaux	Matières
Master 1 Sciences de langage	Pratiques communicationnelles, méthodologies de recherches universitaires, introduction aux TICE, introduction aux sciences de langage et sémiotique/sémiologie.
Master 2 Sciences de langage	Introduction à la linguistique du terrain, sémiotiques des textes, sémiologie de l'image, genres littéraires et communication scientifiques, corpus-problématique-méthode.
Master 1 Littérature et civilisation	Introduction à la sémiotique du texte, Pratiques communicationnelles, savoir et altérité, théories sociologiques, interdisciplinarité et savoir littéraire, techniques rédactionnelles.
Master 2 Littérature et civilisation	Corpus et choix, corpus-problématique-méthode.

Tableau n°3 : liste de matières des niveaux masters.

2.2. Niveaux d'analyse

Dans cette partie, il sera question d'étudier les consignes existantes dans les 32 sujets recueillis. Pour ce faire, nous nous intéressons à la méthode descriptive et analytique qui est d'ailleurs la plus adéquate pour effectuer cette étude. Donc, nous allons tout d'abord présenter les types de sujets (dissertation, questions à choix multiples, texte etc.) que les enseignants ont utilisé lors de ce semestre ; le but consiste à déterminer le type de la consigne utilisée dans tel ou tel autre sujet ou module.

Ensuite, nous essayerons dans un tableau de catégoriser les consignes présentes dans ces sujets en se basant sur leurs aspects typologiques, formels et fonctionnels.

Pour suivre la logique de notre analyse, nous nous sommes proposés de recenser tous les verbes que contiennent ces consignes afin d'avoir une vue d'ensemble sur les verbes d'opération les plus fréquents et aussi leur valeur sémantique dans ce contexte.

2.2.1. Niveau 1 : Typologie des sujets d'examens

Pour évaluer les compétences de l'apprenant dans un examen, l'enseignant possède plusieurs modalités pour construire son exercice. Alors le choix du type de sujet diffère d'une part d'un enseignant à un autre et d'autre part d'un module à un autre ; sans oublier que les attentes de l'enseignant jouent un rôle déterminant dans le choix du sujet.

Une première observation nous a permis de constater qu'en licence, il y a quatre types d'exercices : Question de réaction, dissertation, QCM et tableau à compléter.

Types d'exercices dans les sujets de licence	Questions de rédaction	Dissertation	Tableau à compléter	QCM	Total
Pourcentages	58,82%	17,64%	17,64%	5,88%	100%
Effectifs	10	3	3	1	17

Tableau n°4 : typologie des sujets d'examens en licence

Types d'exercices dans les sujets de Master	Questions de rédaction	Dissertation	Tableau à compléter	QCM	Total
Pourcentages	26,31%	58,63%	10,56%	10,56%	100%
Effectifs	5	10	2	2	19

Tableau n°5 : typologie des sujets d'examens en masters

Ces deux tableaux nous présentent une typologie des sujets que les enseignants ont utilisés pour évaluer les étudiants pendant l'examen du premier semestre au département de lettres et langue française de l'Université Kasdi Merbah Ouargla de l'année académique 2019/2020 ; et aussi nous indique le degré et le pourcentage de ces types de sujets dans les différents niveaux.

Comme nous l'avons mentionné, il y a quatre types des sujets : *QCM*, *question de rédaction*, *dissertation* et *tableau à compléter*.

L'acronyme *QCM* signifie questionnaire à choix multiple(s). A travers cette signification, nous avons une première impression que le *QCM* est un outil d'enquête quantitative dans lequel est présenté une série des questions contenant des multiples réponses. Dans l'enseignement, le *QCM* est utilisé comme un type des sujets ayant des multiples réponses pour chaque question. Parmi ces réponses, il y a celles qui sont correctes et celles qui sont fausses. Le *QCM* permet aux enseignants de vérifier si l'étudiant a bien compris ou saisi les réponses justes, ou bien s'il est capable d'identifier les erreurs.

Le pourcentage de ce type de sujets est trop faible dans les deux niveaux. Cela suppose que, d'une part, la majorité des enseignants n'opte pas pour le *QCM* et d'autre part, le *QCM* est utilisé dans les modules faisant partie de l'unité méthodologique à l'exemple de *Méthodologies des recherches universitaires*.

Quant à la *question de rédaction*, il s'agit d'un autre type d'activité d'évaluation qui met l'apprenant dans une situation de rédaction. Cette activité est constituée d'une ou plusieurs questions auxquelles l'apprenant organise ses réponses en construisant des phrases ou des paragraphes bien structurés.

En licence, le pourcentage de *question de rédaction* est relativement important avec un taux de 58,82%. Cette élévation peut s'expliquer par l'importance de rédaction dans les classes de langues. En effet, les enseignants à travers cette pratique, n'évaluent pas uniquement les connaissances acquises de leurs apprenants pendant les cours ; mais ils les incitent également à appliquer et améliorer leurs compétences rédactionnelles.

En ce qui concerne le master, le pourcentage de *question de rédaction* est de 26,31%. Les étudiants en master, contrairement à ceux de licence, ont un niveau élevé en matière de rédaction. Nous pouvons déduire que les enseignants les ont habitués à rédiger régulièrement.

Pour la dissertation, c'est un exercice où l'apprenant expose ses idées en trois grandes parties : l'introduction, le développement et la conclusion. Elle porte sur plusieurs sujets (littéraires, philosophiques, historiques, culture générale...) sous

forme d'une citation ou d'un extrait. Elle occupe une place de choix en master avec un pourcentage éminent de 58,63%. Ce type d'exercice met l'apprenant dans une opération d'organisation (formes, structures) et aussi dans une situation d'argumentation, de discussion, de position, d'analyse etc. Tout ce mécanisme met en jeu les compétences linguistiques et le savoir-faire de l'apprenant. Raison pour laquelle, la dissertation occupe 17,64% en licence ; car les étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e année n'ont pas suffisamment des compétences pour effectuer concrètement cette tâche.

Et enfin, *tableau à compléter* représente 17,64% en licence et 10,56% en master. C'est l'un des exercices qui consiste à remplir un tableau ou un passage par les éléments manquants. Ce type d'exercice nécessite la mémorisation ; cela veut dire que l'apprenant doit mémoriser une certaine connaissance avant d'y procéder. Il paraît un peu difficile d'effectuer ce genre d'exercice pour la raison suivante ; les étudiants du système LMD sont très faible en matière du parcourisme car le système même n'en fait pas appel. Les enseignants de ce système préfèrent autonomiser les apprenants.

2.2.2. Niveau 2 : Typologie des consignes existant dans les sujets d'examen

Le 2^e niveau de notre analyse se poursuit cette fois-ci sous une autre catégorie, celle de types des consignes existant dans les sujets qui constituent notre corpus. Pour parvenir, nous avons analysé les types de consignes sous deux angles dont le premier est lié à la *forme*, et le seconde est lié au *genre*.

Types Niveaux	Forme		Genre	
	Consigne courte	Consigne longue	Consigne simple	Consigne complexe
Licence	88,46%	11,53%	66,66%	33,33%
Master	72%	28%	48%	52%

Tableau n°6 : classification formelle et typologique des consignes

Le présent tableau nous divulgue le pourcentage de la classification des consignes en fonction de leurs formes et leurs types. En effet, nous avons uniquement deux formes et deux types des consignes. La première fait allusion à la structure syntaxique et le second fait allusion à l'exécution de la tâche.

La *consigne courte* est celle qui contient peu d'unités linguistiques. Elle facilite à l'apprenant la décortication et l'exécution de la tâche demandée. Cependant, nous remarquons un pourcentage considérable de 88,46% en licence et 72% en master.

Cela prouve que les enseignants du département de français ont une énorme considération dans le choix des consignes du point de vue didactique et pédagogique.

Par ailleurs, la *consigne longue* est celle qui contient beaucoup d'unités linguistiques. Sa longueur pourrait être source d'incompréhension dans la mesure où elle contient des éléments non fiables qui pourraient générer des implicites au moment de l'exécution de tâche. Elle n'occupe que 11,53% en licence et 28% en master. Ces taux faibles témoignent suffisamment que les enseignants utilisent rarement les consignes longues ; tout simplement parce qu'ils sont conscients de ses effets. De préférence, il faut dire l'essentiel en peu de mots.

Pour les types de consignes, nous percevons à travers ce tableau un taux de 66,66% des consignes simples contre 33,33% des consignes complexes dans les sujets de licence, et un pourcentage de 48% des consignes simples contre 52% des consignes complexes dans les sujets de masters.

Rappelons qu'une consigne est simple lorsqu'elle admet uniquement un verbe directeur et implique une seule tâche. Sa simplicité peut se traduire aussi par sa qualité de concision, précision et de compréhensibilité. Dans ces conditions, l'étudiant se positionne facilement et répond brièvement à la tâche demandée. Il est important de signaler que les consignes simples sont des consignes fermées ; c'est-à-dire trop directes et strictes limitant le champ de réponse de l'étudiant. Exemple : *Deux sujets de réflexion vous sont proposés ; vous répondrez au sujet de votre choix librement sous forme d'une dissertation (pas plus de vingt-cinq lignes)*. Cf à l'annexe C13M1SL

Par ailleurs, les consignes complexes ont un caractère très différent. Leur complexité se résume en deux niveaux majeurs dont le premier est lié à la syntaxe ; c'est-à-dire que l'énoncé de la consigne admet plusieurs verbes directeurs et exprime plusieurs tâches. Tandis que le second est typiquement lié au degré de la compréhensibilité ; c'est-à-dire que l'énoncé de la consigne est ouvert et difficile. Ouvert parce qu'elle élargie le champ réflexif de l'apprenant et difficile parce qu'elle demande des compétences linguistiques bien fondées. A l'appui de ces données, nous avons constaté que les consignes ayant d'ambiguïté sont les consignes complexes.

Fonctions Niveaux	Consignes buts	Consignes procédures	Consignes structures	Consignes cri- tères
Licence	6,89%	34,48%	17,24%	41,37%
Master	3,70%	22,22%	18,51%	55,55%

Tableau n°7 : classement fonctionnel des consignes

Le présent tableau exprime les pourcentages fonctionnels des consignes que nous avons collectées. Avant de procéder au commentaire de ce tableau, nous attirons l'attention du lecteur que notre analyse est basée uniquement sur les fonctions des consignes suggérées par Philippe Meirieu. A cet effet, quatre fonctions font l'item de cette analyse. En suivant ce bilan, nous constatons que les consignes buts et les consignes structures ont un taux de pourcentage faible en licence comme en master. D'après notre remarque, les consignes structures ont une fonction particulière par rapport aux autres ; par exemple elles attirent l'attention de l'étudiant sur un aspect précis ou bien le mettent en garde contre une éventuelle erreur. Raison pour laquelle Philippe Meirieu les qualifie à des consignes auxiliaires. Elles sont toujours accompagnées d'une autre consigne.

Par contre les consignes procédures et les consignes critères couvrent un pourcentage élevé. Conformément à notre analyse, il est à constater que ces deux consignes jouent un rôle d'un grand intérêt dans l'évaluation et la formation de l'apprenant. En effet, les consignes procédures interpellent l'apprenant à adopter une des démarches possibles ou bien de suivre strictement les procédures qui lui ont été proposées pour parvenir à la réalisation de ses tâches. Cependant, en choisissant d'utiliser les démarches possibles, il devient autonome. Mais lorsqu'il se sert des procédures données par la consigne, dans ce cas il devient moins autonome car il doit les adopter uniquement.

Quant aux consignes critères, elles suscitent l'attention de l'apprenant de vérifier si la tâche accomplie convient aux attentes de l'enseignant. Donc la qualité du produit fini est l'un des critères des enseignants qui formulent des consignes critères.

2.2.3. Les verbes utilisés dans les consignes des sujets d'examens 2019/2020

Dans cette partie, notre objectif principal est de montrer et comprendre l'importance des verbes dans la formulation des consignes. Ce sont des verbes directeurs, parce que leurs usages ne sont pas faits au hasard ; donc il est essentiel de bien comprendre leur sens et l'action qu'ils mènent. Ils sont aussi appelés *verbes noyaux* parce qu'ils permettent à l'étudiant de construire une représentation sur l'objectif à atteindre. Ces verbes sont un moyen qui guide l'étudiant dans une situation d'évaluation en le poussant directement à réaliser une tâche.

2.2.3.1. Présentation générale de ses verbes

Compte tenu de notre analyse, nous avons recensés 28 verbes ; certains sont du 1^{er} groupe et d'autres du 3^e groupe. L'étudiant doit connaître la signification de ces

verbes pour une bonne exécution de la consigne, autrement dit, pour éviter les hors sujets. En effet, ces verbes ont une forte influence sur les types d'activités et sur les types de réponse attendue.

Pour poursuivre notre analyse, nous classons dans un tableau, ces verbes et leurs occurrences.

Les verbes des consignes dans les sujets de Licence	Occurrences	Les verbes des consignes dans les sujets de Master	Occurrences
Expliquer	4	Expliquer ;	7
Analyser, compléter, rédiger, répondre, transcrire	3	Faire, répondre ;	3
Citer, discuter, identifier, lire	2	Analyser, commenter, justifier, rédiger ;	2
Approcher, appliquer, classer, dégager, déterminer, prendre, présenter, relever, relier, représenter	1	Citer, cocher, dire, discuter, distinguer, indiquer, lire, traiter ;	1

Tableau n°8 : les verbes utilisés dans les consignes des sujets de Licence et Masters

Ce tableau nous présente la liste ainsi que les occurrences des verbes directeurs utilisés dans les consignes des sujets d'examen en licence et en master. Comme nous l'avons constaté, les verbes les plus utilisés sont *expliquer* et *analyser*. Cela témoigne à suffisance que les enseignants du département de français optent pour les activités de rédaction telle que la dissertation. Ce choix renforce l'épanouissement des étudiants surtout dans la compétence rédactionnelle.

2.2.3.2. Valeur sémantique des verbes utilisés dans les consignes d'examen

Dans cette partie, nous avons essayé de cerner la valeur de certains verbes, et aussi nous avons tenté de trouver l'équivalence de quelques-uns.

Analyser : décomposer un texte en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports.

Approcher :

Appliquer : utiliser convenablement un modèle établi sur des passages.

Citer : C'est recopier exactement ce qui a été dit dans un texte ou par quelqu'un. C'est aussi nommer une personne ou faire une liste de plusieurs choses.

Classer : C'est ranger par catégories.

Cocher : mettre une croix dans la case de la bonne réponse.

Commenter : émettre une série d'observations sur un jugement en vue d'en élargir le sens.

Compléter : C'est finir quelque chose qui a été commencé, ou qui n'est pas complet (une phrase, un paragraphe, un tableau...).

Dégager : ressortir les idées ou les éléments qui se trouvent dans un texte ou dans une citation.

Déterminer/ Identifier : repérer, retrouver, ... un passage, un élément ou une idée.

Dire : exprimer en formulant des phrases.

Discuter : débattre le bien-fondé d'un jugement en examinant le « pour » et le « contre ».

Distinguer : mettre en parallèle deux ou plusieurs faits, mécanismes, ... afin d'en isoler les différences.

Expliquer : rendre compte du sens et de la raison d'être d'un jugement par une analyse précise et méthodique.

Faire : réaliser une tâche bien précise.

Indiquer : faire voir de façon précise.

Justifier : donner les raisons, les arguments pour conclure dans ce sens.

Lire : prendre connaissance et comprendre un texte.

Prendre en notes : noter une information par écrit.

Présenter : exposer une question, un problème, avec les développements nécessaires, de façon ordonnée.

Rédiger : assembler des éléments pour former un tout nouveau et cohérent, ou faire une production originale et compréhensive.

Relever : faire ressortir un élément ou un passage dans un texte.

Relier : montrer les aspects communs de deux notions.

Répondre : fournir des réponses à un ensemble des questions.

Représenter : traduire un passage sous forme d'un schéma ou un schéma sous forme d'un texte.

Traiter : faire un développement sur une citation, une question etc.

Transcrire : c'est une opération qui consiste à substituer à chaque phonème ou à chaque son d'une langue un graphème ou un groupe de graphème d'un système d'écriture²⁰.

2.2.3.3. Différentes activités

Les verbes utilisés dans les consignes ne sont pas tous équivalents, ils recouvrent des activités différentes. Parmi ces activités, nous avons : activité de rédaction, activité de classement, activité de repérage, activité d'explication, activité de présentation et activité d'application.

Activités	Verbes
Activité de rédaction	Rédiger, répondre, commenter
Activité de classement	Classer, citer
Activité de repérage	Cocher, relever, déterminer, identifier
Activité d'explication	Analyser, expliquer, approcher, discuter, justifier
Activité de présentation	Dégager, distinguer, compléter, présenter, représenter
Activité d'application	Appliquer

Tableau n°9 : différentes activités fixées par les verbes des consignes

Ce tableau nous présente les différentes activités introduites par les verbes des consignes. Comme nous l'avons constaté, il y a des verbes qui recouvrent une même activité ; mais cela ne veut point dire qu'ils génèrent la même opération. C'est-à-dire leurs modes opérationnelles se diffèrent.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons analysé notre corpus en commençant par la présentation de celui-ci ; ensuite nous avons poursuivi notre analyse en mettant l'accent sur

²⁰ Wiktionnaire

les typologies des sujets et des consignes que les enseignants ont utilisé dans ce semestre. Et pour achever cette analyse, nous nous sommes intéressés cette fois-ci aux verbes d'action des consignes.

Chapitre 3. Difficultés dans l'exécution des consignes : une étude empirique

3.1. Méthode et lieu d'enquête

Toute science est orientée vers la vérification de ses suppositions dans la réalité ; l'observation de cette réalité est donc au cœur de la démarche scientifique.²¹

Dans cette partie, il sera question d'étudier les difficultés rencontrées par les étudiants du département de lettres et langue française de l'Université Kasdi Merbah Ouargla face aux consignes ; et il sera aussi question de vérifier s'ils respectent les trois étapes du processus cognitif. A cet effet, nous nous sommes engagés de procéder à une approche qualitative d'où notre moyen d'investigation dans le terrain est *l'observation*. Nous avons choisi cette technique pour voir la réalité de ce qui passe dans le terrain. De ce fait, nous avons opéré une enquête consistant à observer les copies d'examen du premier semestre des quelques étudiants. Selon le focus de notre analyse, nous nous sommes centrés uniquement sur 20 copies de chaque niveau. Les difficultés que nous avons repérées au niveau de ces copies ne sont pas les mêmes, nous allons les présenter dans un tableau pour en savoir plus.

3.1.1. Les difficultés rencontrées par les étudiants

3.1.1.1. Présentation et interprétation du résultat

3.1.1.1.1. Présentation du résultat

Obs- tacles Niveaux	Problème de dé- chiffrage	Mauvaise compré- hension de la struc- ture des consignes	Absence de planifica- tion
Licence	55%	20%	25%
Master	33%	37%	30%

Tableau n°10 : les obstacles les plus fréquents chez les étudiants de licence et master

Ce présent tableau nous indique les pourcentages des obstacles les plus fréquents chez les étudiants en ce qui concerne les consignes. Selon les copies que nous avons

²¹ Angers, M, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Alger, Casbah, 1997, p.6

observées, nous sommes arrivés à enregistrer trois obstacles majeurs, à savoir : problème de déchiffrage, mauvaise compréhension de la structure des consignes et absence de planification.

En ce qui concerne les étudiants de licence, nous constatons que le problème de déchiffrage occupe un taux élevé de 55% ; tandis que la mauvaise compréhension de la structure des consignes compte un taux bas de 20% et l'absence de planification est relativement à 25%.

Pour les étudiants de masters, les pourcentages obtenus sont quasiment semblables ; 33% pour le problème de déchiffrage, 37% pour la mauvaise compréhension de la structure des consignes et 30% pour l'absence de planification.

a) Problème de déchiffrage

Déchiffrer une consigne, c'est repérer et comprendre les verbes qui doivent orienter la démarche de la réalisation de l'activité. Or, nous avons constaté qu'il y a des étudiants qui confondent certains verbes comme *expliquer/commenter/discuter*. Certes, ces verbes sont dans le même champ d'activité mais chacun nécessite une démarche particulière.

Déchiffrer une consigne consiste aussi à réfléchir sur le sens de ce qui est demandé pour répondre à la question posée ou pour traiter le sujet. Ceci doit se faire en établissant des liens pertinents entre la consigne et les informations du cours.

Et enfin, déchiffrer une consigne, c'est repérer les démarches à effectuer dans la réponse pour satisfaire aux exigences de la consigne.

b) Mauvaise compréhension de la structure des consignes

Tous les étudiants ne comprennent pas de la façon les différentes structures de consignes. Cependant, d'autres les assimilent facilement et les respectent pour exécuter correctement la tâche demandée. Par contre, d'autres éprouvent des difficultés dans l'assimilation de structure établie dans la consigne. En nous référant à la structure de la consigne 3 de l'annexe **C6M2**, nous avons remarqué dans les copies un écart entre cette structure et la réponse des certains étudiants. Ces derniers ont répondu à leur manière sans servir de la structure donnée par l'enseignant de ladite matière. Et aussi si on se réfère à l'annexe **C13M1SL**, si nous remarquons qu'il y a des étudiants qui confondent les nombres des phrases avec les nombres des lignes.

c) Absence de planification

La performance, la qualité, la crédibilité...d'une bonne réalisation sont les fruits d'une bonne planification. Par contre, une réalisation non planifiée est celle qui est mal organisée. En effet, au cours de notre observation effectuée sur les copies, nous avons constaté avec regret des réponses non organisées. Ce qui veut dire que les étudiants de ces copies désorganisées, n'ont pas coordonné le temps de la réalisation de la tâche avec leur organisation. C'est ce qui a donné comme résultat, des travaux inachevés...etc. les procédures qu'ils ont adoptées ne répondent pas aux critères de réussite.

3.1.1.1.2. Interprétation du résultat

Après avoir présenté les pourcentages obtenus, nous procédons à l'interprétation de nos résultats. D'après les données collectées, nous pouvons dire à propos du problème de déchiffrage, que les étudiants ne sont pas à mesure d'adapter des stratégies de lectures adéquates, surtout les étudiants de licence. Déchiffrer une consigne suppose être capable de comprendre les outils spécifiques aux consignes ; c'est-à-dire repérer le verbe d'action, identifier la structure de base et les informations essentielles, être à la hauteur de faire une reformulation équivalente à la consigne de base ... etc. Ce problème de déchiffrage mène directement à une mauvaise compréhension de la structure des consignes. En effet, certains étudiants s'autonomisent dans la structure de leur travail ; certes cette position n'est pas mauvaise mais lorsque la consigne nous donne une structure bien définie, on doit forcément la respecter. Sinon la note de l'évaluation sera affectée. En ce qui concerne l'absence de planification, nous pouvons dire d'une part que les étudiants ne planifient pas du fait que la consigne n'est pas comprise dès le début. Cette incompréhension affecte le premier processus cognitif et entraîne une mauvaise exécution de la consigne. Et d'autre part, ils ne planifient pas par manque du temps. Nous avons constaté cette remarque dans quelques copies où des étudiants ont présenté des travaux inachevés.

3.2. Proposition des solutions

3.2.1. Enseigner la lecture des consignes

Les consignes, vu leurs rôles capitaux dans l'enseignement/apprentissage et aussi leurs grandes contributions dans nos réussites professionnelles, nous encourageons l'ensemble des enseignants de les enseigner aux étudiants. Ces derniers étant donné qu'ils rencontrent des obstacles dans le traitement des consignes, il est nécessaire que l'enseignement des consignes soit intégré dans le programme, en l'occurrence dans les modules d'Unité Méthodologie (à l'instar du module de techniques et travaux universitaires) dès la 1^{re} année licence. Ce dans cette optique que Bianco dit, *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 (Aider les Elèves à Comprendre : du texte au multimédia, 2003, p. 158).*

A cet effet, la lecture et la compréhension des consignes sont des dispositions qu'on peut apprendre et enseigner. Si leur enseignement se fait de façon efficace, les apprenant pourraient connaître les étapes à suivre pour lire, comprendre et exécuter correctement une consigne.

Nous suggérons cette idée parce que les consignes sont :

- Un moyen d'aider l'étudiant dans la conduite de son apprentissage ;
- Un moyen de le guider pour le faire progresser plus rapidement ;
- Un moyen de s'auto évaluer ;
- Un moyen de s'auto construire.

A travers ces efficacités de la consigne, nous nous sommes rendus conscients qu'elle ne se limite pas uniquement à l'exécution des tâches. D'ailleurs nos expériences vécues en salle peuvent en témoigner. Un de nos enseignants a lancé cette initiative. Cependant un bon nombre d'étudiants a suffisamment bénéficié et quelques obstacles ont été surmontés. Donc, l'enseignement de la lecture des consignes nous donnera l'espoir de résoudre quelques difficultés rencontrées par les étudiants dans le traitement de la consigne.

3.2.2. Lire pour s'améliorer

Nul ne doute que la lecture est l'un des moyens les plus efficaces pour s'enrichir linguistiquement. La lecture dans tous ses états peut nous enseigner de nouveaux mots ; et aussi elle nous pousse à utiliser des dictionnaires pour enrichir nos bagages lexical et sémantique. Sur ce, nous incitons les étudiants à lire quotidiennement des textes et plus précisément des textes procéduraux pour connaître le fonctionnement des consignes.

3.2.3. Poser des questions pour savoir plus

Dans toutes circonstances d'apprentissage, il y a forcément une situation où on se trompe, se doute, s'égarer etc. Alors, comment renverser cette situation pour n'est pas être puni dans ses notes ? il suffit de demander, de poser des questions à son enseignant pour savoir. Mais hélas, beaucoup des étudiants ont la phobie de demander quand ils ne savent pas ou quand ils ne comprennent pas. Cette phobie les conduit tout droit à l'échec. Ne pas comprendre les consignes et ne pas demander pour les comprendre, a une lourde répercussion dans nos évaluations. A tous ces étudiants ayant la peur de poser des questions quand ils en ont besoin, nous les incitons d'avoir le courage de s'en débarrasser pour sortir de leur ornière. On ne peut pas apprendre sans poser des questions.

Conclusion partielle

Pour clore, une bonne exécution d'une consigne se traduit par une bonne compréhension et une bonne planification. Exécuter une consigne en respectant les trois étapes du processus cognitif, a pour finalité un travail de qualité avec une bonne fondation. Mais tout le monde n'a pas cette capacité ; il existe encore des étudiants qui ont des lacunes dans la compréhension des consignes. Ceux-ci pourraient résoudre leur défaut s'ils sont appuyés. Surtout si on leur apprend à bien lire et comprendre une consigne.



Conclusion

Tout au long de notre recherche, nous nous sommes attachés uniquement aux consignes en contexte universitaire, plus précisément celles de trente-sept sujets d'examen du premier semestre de l'année universitaire 2019/2020. Ces sujets d'examen de licence et master du département de français o l'Université Kasdi Merbah Ouargla, constituent les premières données de notre étude, les secondes données sont les copies d'examen des étudiants de licence et master. Ces données nous ont permis de fonder notre étude en trois chapitres.

En effet, le premier chapitre s'intitule *cadre conceptuel de la consigne*. Dans cette partie, nous avons commencé par définir le terme consigne via des encyclopédies et des auteurs clés dans ledit domaine. Ensuite, nous avons mis l'accent sur les différents types des consignes qui sont les consignes *orale, écrite, courte, longue, simple et complexe*. Dans ce même chapitre, nous avons élargi notre étude en touchant les différentes fonctions des consignes qui sont entre autres *consigne-but, consigne-guidage, consigne-structure et consigne-critère*. Dans le même ordre d'idée, nous avons entamé la formulation et nous avons achevé le chapitre ce point *lecture-compréhension d'une consigne*.

Dans le deuxième chapitre, il a été question de procéder à l'analyse de nos données. A cet effet, nous avons poursuivi notre analyse en commençant par une description typologique des sujets d'examen. Cette description nous a permis d'avoir une idée générale sur les types de sujets que les enseignants du département de français utilisent. Nous nous sommes retrouvés avec quatre types de sujets : *question de rédaction, dissertation, QCM et tableau à compléter*. C'est ce qui nous a permis de sentir un rapport entre les types de sujets et les types des consignes. A propos de ces derniers, nous avons constaté que les consignes courtes et simples sont les plus utilisées en licence. Ce chapitre nous a permis non seulement de classer les consignes selon leurs types et fonctions, mais aussi de savoir comment relier une consigne à une tâche ; autrement dit telle consigne pour tel sujet. Nous avons terminé ce chapitre par une présentation générale des verbes utilisés dans les consignes de sujets d'examen. Ces verbes sont très spécifiques aux consignes d'où ils sont dénommés des *verbes noyaux* ayant des valeurs sémantiques enrichissantes.

Et enfin dans le dernier chapitre, il a été question de procéder à l'analyse de cent copies des étudiants de licence et master (tous les niveaux). Grace à l'observation que nous avons faite auprès de ces copies, notre analyse nous a permis de détecter les difficultés que rencontrent les étudiants du département de français à l'Université Kasdi Merbah Ouargla lors de l'exécution des consignes. En effet, les obstacles majeurs faisant l'objet central de chapitre sont :

- *Problèmes liés au déchiffrement ;*
- *Mauvaise compréhension de la structure des consignes*

- *Absence de planification.*

Pour vaincre ces obstacles nuisibles aux évaluations formatives et sommatives des étudiants, nous avons proposé trois solutions solides. La première consiste à intégrer l'enseignement de lecture-compréhension des consignes dans certains modules ; à l'instar des modules techniques et méthodologies. Si les enseignants dès la 1^{re} année licence, apprennent aux étudiants l'exécution d'une bonne consigne, ces derniers auront moins des difficultés en la matière. Ensuite, la deuxième solution que nous avons proposée, elle vise à interpeler les étudiants à doubler des efforts en matière de lecture pour développer leurs compétences linguistiques. Et enfin, nous incitons les étudiants à poser des questions en cas d'une incompréhension des consignes pour que les enseignants leur viennent en aide.

Cette présente recherche nous a permis dans un premier temps, en tant qu'étudiant et futur enseignant, de maîtriser les différents types et fonctions des consignes. Ensuite, elle nous a donné la chance de connaître la bonne formulation, le fonctionnement et la bonne exécution des consignes. Enfin, cette étude nous ambitionne d'approfondir notre recherche sur les consignes dans d'autres perspectives.



Références bibliographiques

- Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger: Casbah.
- Bianco, M. (2003). *Aider les Elèves à Comprendre : du texte au multimédia*. Paris: Hachette.
- Catherine, S. (1996). lire et produire des consignes. *Pratiques*, 27-45.
- Citateur, A. (2020). *La référentiation*. Ouargla: Pruno.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette éducation.
- Franck, G., Jean-Émile, G., & Michel, F. (2001). Discours procédural et activités mentales : de la compréhension d'instructions complexes à la planification de l'action. *Les discours procéduraux*, 47-63.
- Ganier, F., & Heurley, L. (2003). *La Compréhension des Consignes Ecrites*. Paris: Hachette.
- Ghiglione, R., & Richard, J. (1994). *Cours de Psychologie 3 : Champs et Théories*. Paris: Dunod.
- Giasson, J. (2004). *La compréhension en lecture*. Montréal: De Boek.
- Goodman, L., & Smith, E. (1984). Understanding written instructions : The role of an explanatory schema. *Cognition & Instruction*, I, 359-396.
- Meirieu, P. (1993). *Apprendre, oui mais comment?* (éd. 23). Paris: ESF éditeur.
- Mettoudi, C., & Yaïche, A. (1996). *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*. Hachette éducation.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens: CRDP d'Amiens.
- Zakhartchouk Jean-Michel. *Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique*. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22, 2000. Les outils d'enseignement du français. pp. 61-81;



Annexes

Inventaire des tableaux

Tableaux	Titres	Pages
1	Typologie de Yaïche et Mettoudi	19
2	Liste des matières de licence constituant notre corpus	26
3	Liste des matières de master constituant notre corpus	26
4	Typologie des sujets d'examen en licence	27
5	Typologie des sujets d'examen en master	27
6	Classification formelle et typologique des consignes	29
7	Classement fonctionnel des consignes	30
8	Classification des verbes noyaux des consignes	32
9	Différentes activités fixées par les verbes des consignes	34
10	Les obstacles les plus fréquents chez les étudiants de licence et master	37

Sujets d'examen de licence

Université KasdiMerbah- Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue Française



Examen de la 2^e session
Matière : Étude de textes littéraires

Niveau : L3
Le dimanche 09 juin 2019 à 10h00

Question n°1 (12 pts)

Répondez de façon précise et concise aux questions suivantes :

- A) En vous basant sur des exemples bien choisis, citez et expliquez les procédés par lesquels se manifeste l'écriture de violence dans la littérature maghrébine d'expression française.
- B) Qu'est ce que le caractère subversif de l'écriture maghrébine d'expression française ?
- C) Citez et expliquez les procédés narratologiques par lesquels se manifeste la violence de l'écriture dans le Texte maghrébin d'expression française.

Question n°2 (08 pts)

En étudiant les procédés lexicaux et grammaticaux les plus pertinents, rédigez un court texte dans lequel vous développerez l'axe de lecture correspondant à l'extrait suivant :

« Pas le blanc de l'oubli. Cet oubli-là : oubli de l'oubli même sous les éloges publics (...) mes trois amis ; les empêche, j'en suis sûre, de nous revenir, de nous effleurer, de nous revivifier ! Oh, mes amis, pas le blanc de l'oubli, je vous en prie, préservez-moi ! (...) Pas le blanc du linceul, non plus ! On vous aurait brulés, on aurait éparpillé vos cendres (...) je vous verrais entre mes cils, je vous entendrais tout près, contre la fenêtre entrouverte (...) Ni la poussière, ni le brouillard de l'éloignement (...) » [Assia Djébar, Le Blanc de l'Algérie]

Université Kasdi Merbah- Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française

Matière : Littérature de la langue d'étude 2
L2. Janv. 2020



Texte (Guilleragues, *Les Lettres portugaises*)

« Considère, mon amour, jusqu'à quel excès tu as manqué de prévoyance. Ah ! malheureux, tu as été trahi, et tu m'as trahie par des espérances trompeuses. Une passion sur laquelle tu avais fait tant de projets de plaisirs ne te cause présentement qu'un mortel désespoir, qui ne peut être comparé qu'à la cruauté de l'absence qui le cause. Quoi ! cette absence, à laquelle ma douleur, toute ingénieuse qu'elle est, ne peut donner un nom assez funeste, me privera donc pour toujours de regarder ces yeux dans lesquels je voyais tant d'amour, et qui me faisaient connaître des mouvements qui me comblaient de joie, qui me tenaient lieu de toutes choses et qui enfin me suffisaient ? Hélas ! les miens sont privés de la seule lumière qui les animait, il ne leur reste que des larmes, et je ne les ai employés à aucun usage qu'à pleurer sans cesse, depuis que j'ai appris que vous étiez enfin résolu à un éloignement qui m'est si insupportable, qu'il me fera mourir en peu de temps. Cependant il me semble que j'ai quelque attachement pour des malheurs dont vous êtes la seule cause : je vous ai destiné ma vie aussitôt que je vous ai vu et je sens quelque plaisir en vous la sacrifiant. J'envoie mille fois le jour de mes soupirs vers vous, ils vous cherchent en tous lieux, et ils me rapportent (...) qu'un avertissement trop sincère que me donne ma mauvaise fortune, qui a la cruauté de ne souffrir pas que je me flatte, et qui me dit à tous moments : cesse, cesse, Mariane infortunée, de te consumer vainement, et de chercher un amant que tu ne verras jamais ; qui a passé les mers pour te fuir, qui est en France au milieu des plaisirs, qui ne pense pas un seul moment à tes douleurs, et qui te dispose de tous ces transports, desquels il ne te sait aucun gré. Mais non, je ne puis me résoudre à juger si injurieusement de vous, et je suis trop intéressée à vous justifier : je ne veux point imaginer que vous m'avez oubliée. Ne suis-je pas assez malheureuse sans me tourmenter par de faux soupçons ? »

Questions

1. En procédant à une lecture immanente du texte ci-dessus, identifiez sa thématique en étudiant ses caractéristiques :
 - A. Formelles
 - B. Lexicales
 - C. Syntaxiques
 - D. Stylistiques
2. Rédigez un court paragraphe bien structuré qui vous permettra de présenter ce texte.

Examen 1 : Sciences Sociales et Humaines

Nom et Prénom :

Spécialité : 1ère année langue française

Exo1 : Reliez les termes suivants à leurs définitions :(6pts)

Termes : Anthropologie – Psychologie – Linguistique – Histoire – Sociologie - Droits

1. Science qui analyse la nature et les lois du langage.=
2. Science qui étudie les comportements sociaux au sein d'un groupe donné.=
3. Science qui étudie l'être humain sous tous ses aspects physique et culturelle.=
4. Science qui étudie les sentiments, les idées et comportements d'une personne ou groupe.=

Exo 2 : Classez les disciplines suivantes dans le tableau : (5pts)

Maths, Théologie, Droits, Art, Sociologie, Géographie, Lettre, Psychologie, Archéologie, Médecine.

Science humaines et sociale	Sciences diverses
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Exo3 : Complétez le texte par les termes qui conviennent : (6pts)

Les Termes : Identité – Socialisation – École – Internet – Révolution – Famille - Comportement.

Depuis l'arrivée de..... dans les foyers, les relations entres individus ne cessent de changer, car ce réseau est devenu un lieu decomme ou..... ;ou l'individu peut forger des liens avec n'importe qui dans le monde, mais cette véritable technique a influencé la définition de soi et le concept de..... se trouve changé.

Exo 4 : Appliquez ce modèle aux exemples suivants : (3pts)

1. Analyse du phénomène de l'addiction chez les adolescents.
2. Écrire un article sur le divorce en Algérie.

Qui ? \iff Dit quoi ? \iff Comment ? \iff A qui ? \iff Avec quel effet ?

1.
2.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française

EMD1
2019/2020

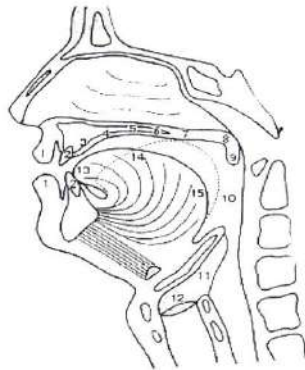
1 ^{ère} année	Licence	Semestre : 01
Date : 09/01/2020	Phonétique Corrective I	Salle : S01-S02-Amphi A
Horaire : 14h-15.30h		Durée : 1h 30

Section 1 : (5 pts.)

- Quelle est la différence entre la phonétique et la phonologie ?
- Définissez les différentes branches de la phonétique ?

Section 2 : (5 pts.)

- Identifiez les différentes parties de l'appareil phonatoire :



- Voile du palais
- Lèvres
- Pharynx
- Racine de la langue
- Glotte
- Dents
- Palais dur
- Apex
- Alvéoles
- Luette
- Dos de la langue
- Larynx

Section 3 : (5 pts.)

- Transcrivez phonétiquement le passage suivant :

« Oui, la poésie, c'est l'infini. Vous avez le droit, vous lecteur, de tout demander et de tout vouloir, excepté une borne. Vous pouvez demander à la fleur de chanter, à l'étoile d'embaumer, à la strophe d'écumer. Vous pouvez exiger de l'océan un sourire et d'une bouche de volcan un baiser. Vous pouvez prendre les cheveux d'une femme et les mettre dans le ciel, et imposer, même à la science stupéfaite forcée d'enregistrer dans sa nomenclature ce rêve et de s'en servir, la chevelure de Bérénice ... En poésie, le prodige est de droit. Il y a un impossible qui est le possible de l'art. »

Victor Hugo *Proses philosophiques* (1850-1865)- Le goût

Section 4 : (5 pts.)

- Déterminez les aspects articulatoires des voyelles suivantes :

[u] [ɑ̃] [a] [ɛ] [ɔ] [i]

Bonne chance.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITE KASDI MERBAH – OUARGLA-
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Division de français

EMD ° I
Matière : Etude de texte
Niveau : 2ème année LMD Durée : 1H30/ Matière assurée par : [REDACTED]

Sujet **La mort de Gavroche**

« Le petit Gavroche, fils des Thénardier devenu gamin des rues, trouve la mort sur les barricades, le 5 juin 1832, lors d'une manifestation républicaine ».

« A force d'aller en avant, il parvint au point où le brouillard de la fusillade devenait transparent.

Si bien que les tirailleurs de la ligne rangés et à l'affût derrière leur levée de pavés, et les tirailleurs de la banlieue massés à l'angle de la rue, se montrèrent soudainement quelque chose qui remuait dans la fumée.

Au moment où Gavroche débarrassait de ses cartouches un sergent gisant près d'une borne, une balle frappa le cadavre.

- Fichtre ! fit Gavroche. Voilà qu'on me tue mes morts.

Une deuxième balle fit étinceler le pavé à côté de lui. Une troisième renversa son panier. Gavroche regarda, et vit que cela venait de la banlieue.

Il se dressa tout droit, debout, les cheveux au vent, les mains sur les hanches, l'œil fixé sur les gardes nationaux qui tiraient, et il chanta :

*On est laid à Nanterre,
C'est la faute à Voltaire,
Et bête à Palaiseau,
C'est la faute à Rousseau.*

Puis il ramassa son panier, y remit, sans en perdre une seule, les cartouches qui étaient tombées, et, avançant vers la fusillade, alla dépouiller une autre giberne¹. Là, une quatrième balle le manqua encore. Gavroche chanta :

*Je ne suis pas notaire,
C'est la faute à Voltaire,
Je suis petit oiseau,
C'est la faute à Rousseau.*

Une cinquième balle ne réussit qu'à tirer de lui un troisième couplet :

Joie est mon caractère,

C'est la faute à Rousseau.

Cela continua ainsi quelque temps.

Le spectacle était épouvantable et charmant. Gavroche, fusillé, taquinait la fusillade. Il avait l'air de s'amuser beaucoup. C'était le moineau becquetant les chasseurs. Il répondait à chaque décharge par un couplet. On le visait sans cesse, on le manquait toujours. Les gardes nationaux et les soldats riaient en l'ajustant. Il se couchait, puis se redressait, s'effaçait dans un coin de porte, puis bondissait, disparaissait, reparaisait, se sauvait, revenait, ripostait à la mitraille par des pieds de nez, et cependant pillait les cartouches, vidait les gibernes et remplissait son panier. Les insurgés, haletants d'anxiété, le suivaient des yeux. La barricade tremblait ; lui, il chantait. Ce n'était pas un enfant, ce n'était pas un homme ; c'était un étrange gamin fée. On eût dit le nain invulnérable de la mêlée. Les balles couraient après lui, il était plus lesté qu'elles. Il jouait on ne sait quel effrayant jeu de cache-cache avec la mort ; chaque fois que la face camarde² du spectre s'approchait, le gamin lui donnait une pichenette.

Une balle pourtant, mieux ajustée ou plus traître que les autres, finit par atteindre l'enfant feu follet. On vit Gavroche chanceler, puis il s'affaissa. Toute la barricade poussa un cri ; mais il y avait de l'Antée³ dans ce pygmée ; pour le gamin toucher le pavé, c'est comme pour le géant toucher la terre ; Gavroche n'était tombé que pour se redresser ; il resta assis sur son séant, un long filet de sang rayait son visage, il éleva ses deux bras en l'air, regarda du côté d'où était venu le coup, et se mit à chanter :

Je suis tombé par terre,

C'est la faute à Voltaire,

Le nez dans le ruisseau,

C'est la faute à...

Il n'acheva point. Une seconde balle du même tireur l'arrêta court. Cette fois il s'abattit la face contre le pavé, et ne remua plus. Cette petite grande âme venait de s'envoler ».

Victor Hugo, « *Les Misérables* », (1862), V, 1


analysez le texte précédent à la lumière des éléments suivants :

- 1- Dégagez l'idée principale du texte.
- 2- Discutez les idées qui parcourent le texte, en explicitant les caractéristiques du mouvement littéraire qui y figurent, ainsi que les caractéristiques de l'ère de sa création.

Nom.....

Prénom.....

Groupe.....



Université KASDI Merbah Ouargla
Faculté des lettres et des langues
Département de Lettres et Langue Française
Examens Terminaux du premier semestre

2^{ème} A. Français
Matière : Introduction à la linguistique
2019 / 2020
01h30

—

20

Aucun document n'est autorisé !!

Question 01 (08 pts)
Répondez par vrai ou faux et corrigez les énoncés faux :

1- André Martinet appelle les unités significatives minimales les « phonèmes »
.....
.....
.....

2- La grammaire distributionnelle consistait à construire des règles de manière empirique à partir de corpus de textes.
.....
.....
.....

3- Pour Saussure, chaque signe tire sa valeur à partir de ses rapports avec les autres signes de la langue et non de lui-même.
.....
.....
.....

4- le syntème est la combinaison de plusieurs monèmes qui représentent plusieurs choix.
.....
.....
.....

5- Chomsky développe une grammaire de règles de réécriture héritée de la grammaire fonctionnelle.
.....
.....
.....

6- La linguistique moderne étudie de manière normative et scientifique la langue dans l'ensemble de ses manifestations.
.....
.....
.....

Question 02 (10 pts)
Soit les énoncés suivants :

1- La jeune fille a oublié sa petite valise.

2- La mère aime sa fille.

1

une autodiscipline et une responsabilité personnelle, un soutien mutuel, une diminution de l'absentéisme et, au bout du compte, un rendement bien meilleur.

Le stress a également un coût direct et indirect pour l'entreprise (cotisation assurance, pertes). [...] Il a été estimé à un million de francs pour accident et par salarié. Mais ce n'est pas tout. L'incidence des arrêts de travail (d'un jour) sur les finances de l'entreprise n'est pas négligeable. Au Grand-Duché, surviennent 100 accidents de ce type par jour soit 27.000 par an. En 2000, se sont ajoutés 16 accidents mortels sur les lieux du travail et 14 lors du trajet travail, soit un décès tous les neuf jours. «La prévention du stress au travail est donc primordiale. [...] » Conclut Paul Weber.

D'après un article de Lydie GRECO (LA VOIX, 8.12.2001)

Analysez le texte précédent à la lumière des éléments suivants :

1. Par quelles étapes pourrait-on éviter le stress au travail ?
2. De quelles façons, la vie privée peut-elle influencer (négativement et positivement) la vie professionnelle
3. Quels sont pour les entreprises les avantages financiers d'une lutte anti-stress au travail ?

UNIVERSITE KASDI MERBAH – OUARGLA
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue française



Module: Introduction aux langues de spécialité *** Niveau: 3^e Année

FICHE DE TRAVAIL

EMD
01

07/01/2020

Consigne/ dans le cadre des connaissances du cours, vous approcherez linguistiquement et cognitivement le texte extrait de la revue *El-Djeïch*¹.

Nom et Prénom:

Groupe:

¹ *El-Djeïch* : revue mensuelle de l'Armée Nationale Populaire éditée par l'Etablissement des publications militaires, N° 627, Octobre 2015, p. 40.

3- Lisez attentivement l'article du journal Le Monde, puis faites en un résumé de 100 mots (+/- 10%). Pour vous aider, l'introduction est déjà donnée

Dans une étude publiée vendredi 17 mars par la revue Science, des chercheurs de Georgia Institute of Technology analysent les corrélations* entre l'activité cyclonique observée depuis 1970 et les variations de certains paramètres climatiques. Selon eux, la hausse du nombre de cyclones* violents est liée à l'augmentation de la température de surface des océans dans la zone tropicale plus qu'à tout autre facteur. Cependant ; les spécialistes estiment que ces travaux ne closent pas les discussions. « *L'étude analyse ce qui s'est passé au cours des trente dernières années ; mais elle n'est pas conclusive en ce qui concerne l'avenir*, dit Jean Claude André, directeur du Centre européen de recherche et de formation avancée en calcul scientifique. *Les modèles numériques ne permettent pas de dégager une tendance claire, dans la mesure où d'autres paramètres que la seule température de surface de l'eau peuvent jouer. C'est en particulier le cas de la variation de la force des vents en fonction de l'altitude**. » Mais les chercheurs ne sont pas parvenus à identifier une orientation univoque de ce dernier facteur au cours des trois dernières décennies.

De plus, les climatologues n'ont pas toutes les cartes en main, « *Il n'est pas exclu que l'accroissement de l'activité cyclonique que nous observons puisse être le fait de cycles naturels s'étalant sur plusieurs décennies* » ajoute M. André.

Beaucoup attendent le prochain rapport, début 2007, du Groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat pour voir un consensus* se former sur la question. Mais, précise M. André, il « *est aujourd'hui en cours de rédaction, et il est peu probable qu'il tranche le débat* ».

Corrélation =relation. Cyclone =ouragan, tempête violente. Consensus =accord.

Altitude =hauteur, élévation

Le 21 mars 2006, le journal Le Monde posait la question d'un lien éventuel entre violence des ouragans et réchauffement des océans.

Pour certains chercheurs, dont ceux du Georgia Institute of Technology,.....

.....

En effet,.....

.....

Pour d'autres,

Parce que.....

.....

De plus,

.....

Peut-être faut-il.....

.....

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française

EMD 01
2019-2020

1 ^{re} année	Licence	Semestre : 1
Date : 07/01/2020	Initiation au texte littéraire	Salle : 7/8/Amphi A
Horaire : 12h-13h30		Durée : 1h :30m

Question n°1 :

➤ Lisez le texte suivant, puis répondez aux questions. (10pts)

Les ombres du soir descendaient ; le soleil horizontal, passant entre les branches, lui éblouissait les yeux. Ça et là, tout autour d'elle, dans les feuilles ou par terre, des taches lumineuses tremblaient, comme si des colibris, en volant, eussent éparpillé leurs plumes. Le silence était partout ; quelque chose de doux semblait sortir des arbres ; elle sentait son cœur, dont les battements recommençaient, et le sang circuler dans sa chair comme un fleuve de lait. Alors, elle entendit tout au loin, au-delà du bois, sur les autres collines, un cri vague et prolongé, une voix qui se traînait, et elle l'écoutait silencieusement, se mêlant comme une musique aux dernières vibrations de ses nerfs émus. Rodolphe, le cigare aux dents, raccommoait avec son canif une des deux brides cassées.

Madame Bovary, 1857

1/ Qui est l'auteur de ce roman ? (1pts)

.....

2/ Comment appelle-t-on ce genre de roman ? (1pts)

.....

3/ Quel est le prénom du personnage éponyme (Madame Bovary) ? (1pts)

.....

4/ Quels sont les points de vue adoptés pour les deux personnages dans ce texte ? (4pts)

➤ Pour :

➤ Pour :

5/ Que peut annoncer le choix de ces points de vue quant à l'avenir de ce couple ? (3pts)


.....

.....

.....

.....

.....


 Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
 UNIVERSITE KASDI MERBAH - OUARGLA
 Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
 Division de français

EMD n° 1 Matière : Etude de texte Niveau : 3 ^{ème} année LMD Durée : 1H30/ Matière assurée par : ██████████

« Liberté primitive, je te retrouve enfin ! Je passe comme cet oiseau qui vole devant moi, qui se dirige au hasard, et n'est embarrassé que du choix des ombrages. Me voilà tel que le Tout-Puissant m'a créé, **souverain de la nature**, porté triomphant sur les eaux, tandis que les habitants des fleuves accompagnent ma course, que les peuples de l'air me chantent leurs hymnes, que les bêtes de la terre me saluent, que les forêts courbent leur cime sur mon passage. Est-ce sur le front de l'homme de la société, ou sur le mien, qu'est gravé le sceau immortel de notre origine ? Courez-vous enfermer dans vos cités, allez-vous soumettre à vos petites lois; gagnez votre pain à la sueur de votre front, ou dévorez le pain du pauvre; égorgez-vous pour un mot, pour un maître; doutez de l'existence de Dieu, ou adorez-le sous des formes superstitieuses : moi j'irai errant dans mes **solitudes**; pas un seul battement de mon cœur ne sera comprimé, pas une seule de mes pensées ne sera enchaînée; je serai libre comme la nature; je ne reconnaitrai de souverain que celui qui alluma la flamme des soleils et qui d'un coup de main fit rouler tous les mondes ».

Chateaubriand, « *Voyage en Amérique* », 1827

- **Questions :**

- Analysez le texte ci-dessus à la lumière des éléments suivants :

- 1- Dégagez l'idée principale du texte.
- 2- Discutez les idées qui parcourent le texte, en explicitant les caractéristiques du mouvement littéraire qui y figurent, ainsi que les caractéristiques de l'ère de sa création.
- 3- Discutez la signification des mots soulignés dans le texte.

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue française

Examen du 1^{er} semestre de phonétique Janvier 2020
2^{ème} LMD

Transcrivez les phrases suivantes en Alphabet Phonétique International : (6,5 pts)

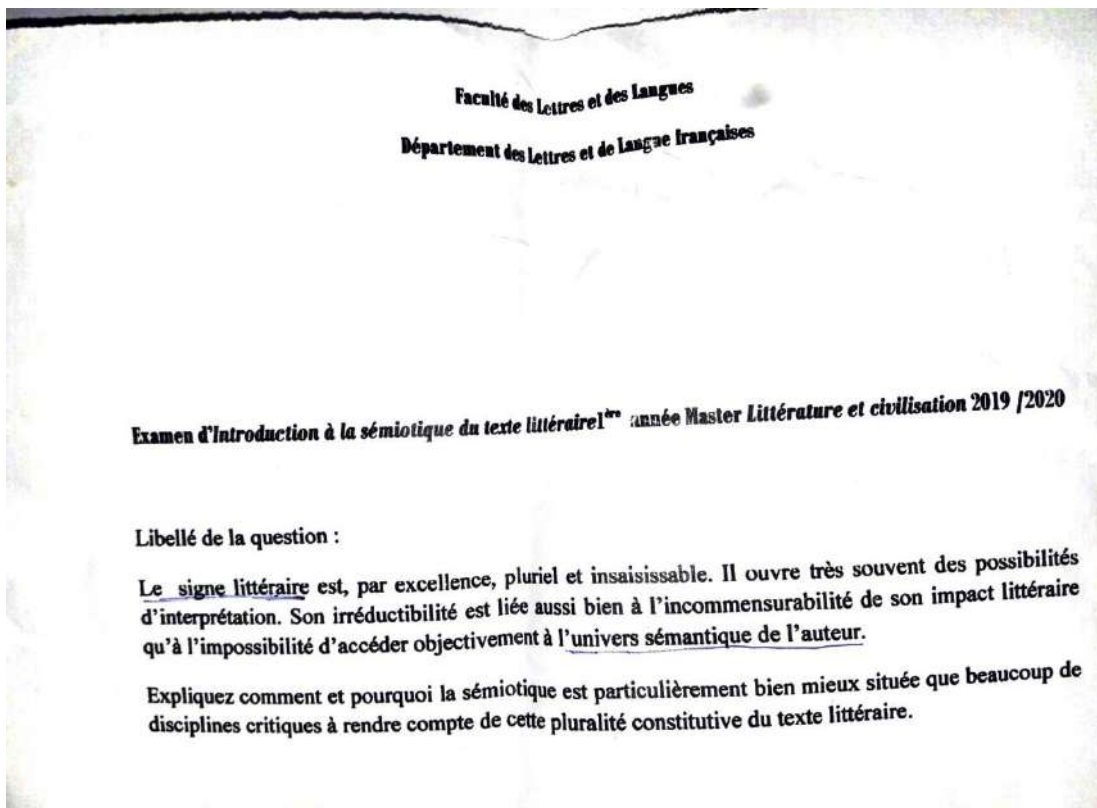
- 1- Vous lui trouvez un petit nombre de notions morales qui se rapportent à son état actuel.
- 2- C'est le même sceau qui s'est imprimé différemment dans ses différentes matières.
- 3- Connaître un objet, c'est connaître sa cause, et la suivre dans tout l'ordre de ses effets.
- 4- L'esprit humain coule avec les événements comme un fleuve.
- 5- Il ne faut ni dénigrer ni imiter, mais inventer et comprendre.

Transcrivez avec l'orthographe normale le texte phonétique suivant : (5 pts)

1. [m w a z e m l a s u p o p w a]
2. [ε s k ə v a a l a k ə p a ŋ]
3. [ə n a p r i ə r a k u r s i p u r a l e f e l q i]
4. [z ə m ə l a v l e f ə v ə t u l e z u r]
5. [v u l e v u s ə r t i r d ə l a k l a s]

Complétez le tableau ci-dessous en mettant chaque consonne dans la case qui convient :

(8,5 pts)			Bilabiale	Labio-	Apico-	Prédorso-	Prédorso-	Dorso-	Dorso-	Dorso-
			s	dentale	dentale	alvéolaire	Prépalatale	palatale	vélaire	uvulaire
ORALES	Occlusives	sourde								
		sonore								
	Constrictive	sourde								
		sonore								
	NASALES									

Sujets d'examen de Master

CIMIL

Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de Langue françaises

Examen de Techniques rédactionnelles 1^{ère} année Master *Littérature et civilisation* 2019 /2020

Libellé de la question :

Dites quelles sont les attitudes de motivation, d'organisation, de mémorisation, de lecture, de prise notes, d'attention et d'étude que l'étudiant doit prendre dans un processus de recherche.

A. À partir du signe linguistique « Algériens » relevé de cette caricature, vous expliquez le principal point de différence entre la conception saussurienne du signe et celle de Peirce. 04 pts

B. Vous analysez cette caricature. Pour ce faire, vous respectez les étapes suivantes : décrire, contextualiser, interpréter. 08 pts

Bon courage

Université Kasdi Merbah-Ouargla

Le 08 /01/2020

Faculté des lettres et des langues étrangères

Module : Interdisciplinarité et savoir litt

Département de Lettres et Langue Française

Niveau : 1^{re} année master

Option : Littérature et civilisation

Durée : 1h 30



E.M.D.1

Partie théorique 5pts

- 1-Quelle est la différence entre le co-texte et le contexte ?
- 1-Donnez deux types d'analyse comparative et expliquez-les.
- 3- Qui est le sociologue disant que l'acte littéraire est un acte de communication ?
- 4- Sur quoi la variation lexicale, dans le roman africain francophone, se base-t-elle ?

Partie pratique 15pts

Lorsque Amer-Ou-Kaci était à Paris et qu'il lui arrivait parfois de songer à son village, il imaginait ce village comme un petit point insignifiant, loin, au-delà des splendides horizons, un coin sauvage, obscur et malpropre où se terraient des êtres connus, pitoyables, que l'imagination enlaidissait jusqu'à les rendre grotesques. Et le voilà, à présent, parmi eux ! Et chose curieuse, il s'y sent bien. Il n'est pas dans un pays de mauvais rêves. C'est l'autre pays, celui qu'il vient de quitter, qui est, lui, imaginaire et l'écrase de sa magnificence. Il voit bien, maintenant, qu'il était tout petit, là-bas, minuscule ! Ici, tout est à sa mesure, les hommes et les choses. Il se sent important, capable d'agir, de créer, d'occuper une place. Pourquoi a-t-il oublié son village ? Pourquoi n'a-t-il pas songé à ses champs, sa maison, sa famille ? Il a oublié amis et ennemis ; il a disparu même des mémoires ; son père fut enterré par d'autres ; sa mère a cessé de l'attendre. Il a toutes ces choses à se reprocher ! Mais il est simple de se racheter, il suffit d'être là et de voir ; (on se remet de s'intéresser, à goûter la vie des siens). En somme, c'est reprendre pied dans la réalité.

Mouloud FERAOUN, *La terre et le sang*, 1953.

Analysez le texte ci-dessus en prenant en compte les points suivants :

- Son genre et son type ✓
- Ses personnages et leurs types ✓
- Ses strates d'historicité ✓
- Ses temps verbaux et leurs valeurs ✓
- Sa/ses fonction (s) de langage ✓
- Sa symbolique ✓

N.B. Aucun document n'est autorisé.

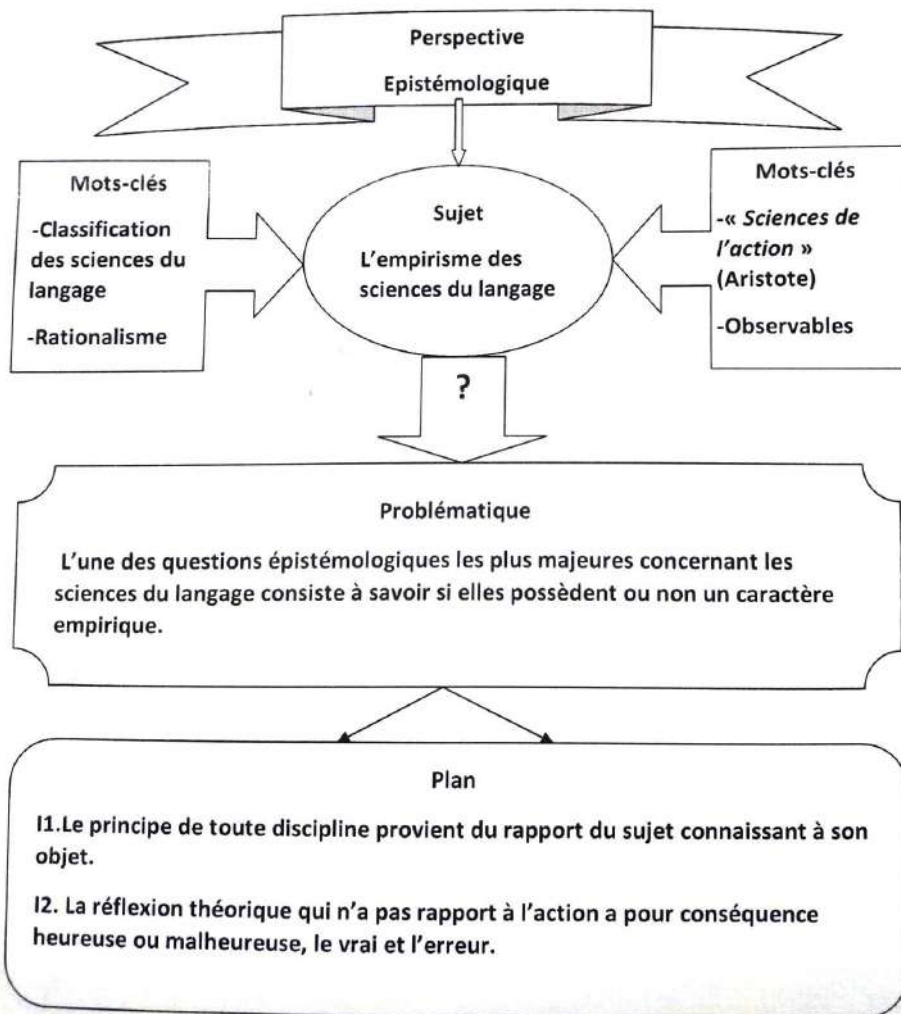
Bonne chance

CAMIL



Matière : Introduction aux sciences du langage

Question : Rédigez une dissertation bien structurée et argumentée qui vous permettra de situer et de développer les idées exprimées par ce schéma représentatif d'une citation de Sylvain AUROUX.



UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue française

Niveau et spécialité : 2^{ème} année master SL/ Litt. Civ.

Matière : corpus problématique et méthode

Date : 07/01/2020

Durée : 01h30

Nom :

Prénom :

Groupe :

1. Le choix du sujet est l'étape fondamentale du travail du mémoire. De quoi dépend sa détermination ?

-
-
-
-
-

2. En quelques lignes expliquez la différence entre une problématique et un problème de recherche !

-
-
-
-
-

3. **Comment élaborer une problématique ?** Très simplement en se posant les questions suivantes, dès le choix de sujet :

- Pourquoi ai-je choisi ce sujet ?
- Où est le problème ?
- Qu'est-ce qui pose problème ?
- Qu'est-ce que je vais apporter aux personnes, aux professionnels ou au système en traitant ce sujet ?

En fonction de votre sujet de mémoire, vous répondrez à chacune de ces questions en faisant attention à la cohérence du texte.

Nous avons choisi de travailler.....
.....
.....
.....

Le problème
.....
.....
.....

En effet, ce qui pose problème.....
.....
.....
.....

En traitant un tel sujet , nous tenterons de.....
.....
.....
.....

4. En se référant toujours à votre thème de recherche, seriez-vous mené à réaliser une étude quantitative ou une étude qualitative ? Justifiez !
.....
.....
.....
.....
.....

Nom
Prénom
Groupe

République Algérienne Démocratique et Populaire
Université Kasdi Merbah- Ouargla
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et langue française
1ere EMD janvier 2020
Module de : **Théories sociologiques**
1^{ère} année Master
Module assuré par le Pr Raïssi Rachid

Faites le bilan des enseignements en expliquant les notions étudiées et en illustrant votre texte par des exemples pris aux TD et aux CM



Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et langue française
Niveau : 2^e Master litt & civ
Module : corpus et choix




La grille de la recherche

Intitulé	La violence de l'écriture dans le roman Algérien.
Problématique	Comment se manifeste la violence dans le roman ?
Hypothèses	Le roman de Yasmina KHADRA a deux aspects, montrant la violence : celui de l'écriture de la violence et celui de la violence de l'écriture.
Méthodes d'analyse	En vue de réaliser un écrit scientifique, l'approche critique sera adéquate à ce genre de travail.
Outils d'analyse	Sémiologie, socio critique, psychanalyse.
Objectifs	Savoir comment cette violence est introduite dans la littérature Algérienne.

Question :

Discutez les données de la grille ci-dessus, en vous appuyant sur vos notes de cours. Votre travail se présentera sous la forme d'une dissertation qui aura soin de respecter les règles inhérentes à ce type d'exercice.



Université KASDI Merbah Ouargla
Faculté des lettres et des langues
Département de Lettres et Langue Française
Examens Terminaux du premier semestre

Master 2 sciences du langage
Matière : Introduction à la linguistique de terrain
01h 30mn

Nom.....

Prénom.....

Groupe.....

20

Aucun document n'est autorisé !!

Question 1 (06 pts)
L'enquête de terrain prend des formes bien différentes. Choisir une approche fait partie de la stratégie de recherche. On oppose généralement l'approche **qualitative** à l'approche **quantitative**.

Qu'est-ce qui vous paraît le mieux convenir : étude quantitative ou étude qualitative ? justifier votre choix en précisant les techniques utilisées (observation, entretien, questionnaire, etc.) pour chacun des cas.

- a- Le directeur d'un établissement pour personnes âgées désire savoir si les services offerts par son institution sont appropriés. Il demande à un intervenant de réaliser une enquête auprès de 20 résidents et du personnel (7 personnes)
- b- Un service de santé voudrait évaluer les établissements pour personnes âgées qui sont sur territoire. Cela représente environ 1500 personnes et 200 salariés. Une enquête doit être conduite pour savoir si les services reçus par les résidents sont appropriés.
- c- *Le bilinguisme de l'enfant : une richesse potentielle. Etude de cas d'un enfant de couple linguistiquement mixte. Master 1-2004/2005.*
- d- Réaliser une enquête pour savoir si les résidents d'une zone géographique sont préparés aux risques majeurs (tremblement de terre, inondation)

Cas	Type d'enquête	Techniques	Justification
a			
b			
c			
d			

QUESTION 2(04 pts)
À quels concepts correspondent ces définitions ?

- 1- Une méthode qui consiste à réaliser des observations en participant soi-même à l'enquête
.....
- 2- Un document à partir duquel l'enquêteur réalise ses entretiens en face à face-
.....

3-Toute société humaine qui, installée historiquement dans un espace territorial déterminé, s'identifie en tant que peuple et a développé une langue commune comme moyen de communication entre ses membres.
.....

4-L'observateur peut modifier, par sa présence, la situation qu'il a choisie de décrire.....

QUESTION 3:(10 pts attention 4 pts sur la langue)

Le terme de 'linguistique de terrain' fait le plus souvent écho aux travaux des ethnolinguistes, des américanistes ou africanistes ; je crois utile de ne pas le réserver à des pratiques d'enquête et de linguiste liées à des langues peu ou pas décrites, et de l'étendre à toute pratique de linguiste qui prend en compte, méthodologiquement et théoriquement, les situations sociales dans lesquelles sont produits les matériaux de langage soumis à l'analyse (Boutet.J, 1994, 23)

En vous appuyant sur vos connaissances de cours, commentez la citation ci –dessus.

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA
 Faculté des lettres et des langues
 Département des lettres et langue française
 Examen du S1 Master
 Genres littéraires et communication scientifique

Nom :

Prénom :

Indiquez le registre pour chaque extrait et justifiez votre réponse

« Quand tu sauras mon crime, et le sort qui m'accable, Je n'en mourrai pas moins, j'en mourrai plus coupable. » Racine

.....

.....

.....

« Aussitôt le preux tire son épée, la lève et l'assène sur la tête du dragon, mais sans même entamer le cuir. Le monstre a senti l'atteinte, pourtant ; il lance ses griffes contre l'écu, les y enfonce, et « fait voler les attaches. » Tristan et Iseult

.....

.....

.....

.....

« Le temps d'apprendre à vivre il est déjà trop tard
 Que pleurent dans la nuit nos coeurs à l'unisson
 Ce qu'il faut de malheur pour la moindre chanson
 Ce qu'il faut de regrets pour payer un frisson
 Ce qu'il faut de sanglots pour un air de guitare
 Il n'y a pas d'amour heureux. » Aragon

.....

.....

.....

« Près du lit où gisait la mère de famille,
 Deux tout petits enfants, le garçon et la fille,
 Dans le même berceau souriaient endormis.
 La mère, se sentant mourir, leur avait mis
 Sa mante sur les pieds et sur le corps sa robe,
 Afin que, dans cette ombre où la mort nous dérobe,
 Ils ne sentissent pas la tiédeur qui décroît,
 Et pour qu'ils eussent chaud pendant qu'elle aurait froid. » Hugo

« Les saint jean bouche d'or qui prêchent le martyr
 Le plus souvent, d'ailleurs, s'attardent ici-bas
 Mourir pour des idées, c'est le cas de le dire
 C'est leur raison de vivre, ils ne s'en privent pas
 Dans presque tous les camps on en voit qui supplantent
 Bientôt Mathusalem dans la longévité
 J'en conclus qu'ils doivent se dire, en aparté
 "Mourons pour des idées, d'accord, mais de mort lente
 D'accord, mais de mort lente » Brassens

Lisez l'extrait suivant:

Gervaise, cependant, se retenait pour ne pas éclater en sanglots. Elle tendait les mains, avec le désir de soulager l'enfant; et, comme le lambeau de drap glissait, elle voulut le rabattre et arranger le lit. Alors, le pauvre petit corps de la mourante apparut. Ah ! Seigneur ! quelle misère et quelle pitié ! Les pierres auraient pleuré. Lalie était toute nue, un reste de camisole aux épaules en guise de chemise; oui, toute nue, et d'une nudité saignante et douloureuse de martyr. Elle n'avait plus de chair, les os trouaient la peau. Sur les côtes, de minces zébrures violettes descendaient jusqu'aux cuisses, les cinglements du fouet imprimés là tout vifs. Une tache livide cerclait le bras gauche, comme si la mâchoire d'un étou avait broyé ce membre si tendre, pas plus gros qu'une allumette. La jambe droite montrait une déchirure mal fermée, quelque mauvais coup rouvert chaque matin en trottant pour faire le ménage. Des pieds à la tête, elle n'était qu'un noir. Oh ! ce massacre de l'enfance, ces lourdes pattes d'homme écrasant cet amour de quiqui, cette abomination de tant de faiblesse râlant sous une pareille croix ! On adore dans les églises des saintes fouettées dont la nudité est moins pauvre. Émile Zola, L'Assommoir, 1877

Quelle est la nature des mots soulignés ? Quelle est la ponctuation dominante dans ce passage ? Quel type de discours ? Pourquoi ?

Quel est le registre dans cet extrait ?

Citez, puis expliquez deux figures de style qui participent à la réalisation de ce registre ?

Université Kasdi Merbah-Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue française

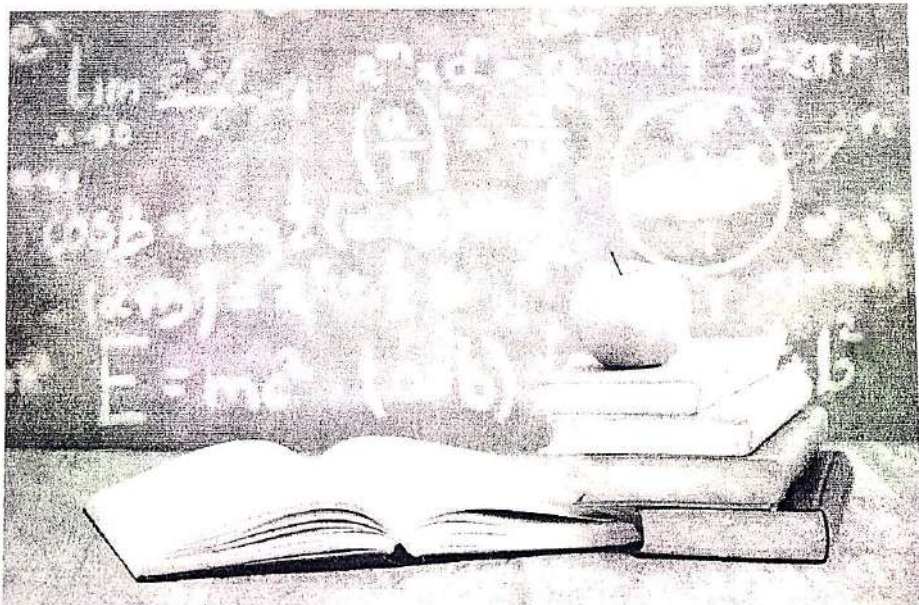


1^o EMD

Matière : Sémiologie de l'image

Niveau : 2^e année Master (SL)

Faites une analyse sémiotique de l'image ci-dessous.



C12M2SL



**EMD 01
2019-2020**

Master I	Sciences du langage	Semestre : 01
Date : 07/01/ 2020	<i>Introduction aux TICE</i>	Salles : 01, 02, 03
08 h 00 – 09 h 30	TICE	Durée : 01 h 30

Votre sujet

❶ « Penser la communication c'est admettre [...] cette réalité anthropologique : il n'y a pas de communication sans incommunication. Altérité et incommunication restent l'horizon de toute communication. »

[Dominique WOLTON, « Avant-propos : Le moment de la communication », *HERMÈS* 38, 2004, p. 11.]

❷ « La communication, inséparable de la complexité, requiert la mobilisation de toutes les sciences et connaissances, "anciennes" et "nouvelles". Elle renvoie toujours finalement à la liberté et à la reconnaissance de l'Autre. C'est pourquoi elle est inséparable de la démocratie. »

[Dominique WOLTON, « Avant-propos : Le moment de la communication », *HERMÈS* 38, 2004, p. 11.]

Votre consigne

Deux sujets de réflexion vous sont proposés ; vous répondrez au sujet de votre choix librement sous forme de dissertation (*pas plus de vingt-cinq lignes*).

Votre démarche :

- (1) Une introduction (01 § de deux à trois phrases).
- (2) Un développement en trois à cinq points (03 à 05 §§ de deux à trois phrases chacun).
- (3) Une conclusion (01 § d'une phrase).



Département de français / Contrôle du 1er semestre

Matière: M.R.U / 1ère année Master Sciences du langage

mercredi 09 janvier 2020 / Durée: 1h:30

Nom et Prénom:

Section1: (06points) Répondez par "vrai" ou "faux"

- La problématique est la précision de l'ensemble des éléments du problème de recherche. Il s'agit de la construction scientifique du sujet que l'on veut traiter. Elle se fonde sur la question principale qui précise la partie du thème qu'on a choisi de traiter.
- Un même thème peut donner naissance à diverses questions.
- Dans une recherche scientifique, il ne faut pas situer son travail par rapport aux autres qui ont été menés sur le même thème.
- Avant le questionnement de départ, il faut formuler les hypothèses de travail.
- La subjectivité du chercheur pourrait surgir dans l'interprétation des résultats par contre la phase d'analyse.
- La faisabilité d'un thème de recherche dépend uniquement de sa précision.

Section2: (06points) Cochez les deux bonnes réponses pour répondre à chacune des questions suivantes:

- ✓ Qu'est-ce qu'un mémoire de Master ?
 - Il est forcément un apport supplémentaire et original à la connaissance scientifique dans une discipline particulière.
 - C'est un travail qui doit traiter un sujet précis et qui tente d'appliquer des règles et des normes scientifiques.
 - Il exige de la rigueur et l'exactitude dans le traitement du sujet et demande des preuves et des démonstrations.
 - C'est un travail qui doit apporter du nouveau sur trois axes: Le thème traité; la méthodologie suivie et les résultats obtenus.

Qu'est-ce qu'un avant-projet ?

- Étude préparatoire d'un projet, exposé rédigé de cette étude.
- Il trace les traits théoriques fondamentaux qui orientent le parcours de la recherche.
- Il s'agit de l'application des règles d'ordre général sur terrain.
- C'est une analyse attentive et approfondie des données collectées.

Section 3: (08 points) Comment distinguez-vous les termes suivants:

• Théorie/pratique :

.....

.....

.....

.....

.....

• Méthodologie/approche :

.....

.....

.....

.....

.....

• Technique/procédé:

.....

.....

.....

.....

Université Kasdi Merbah-Ouargla
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et langue Françaises



**EXAMEN TERMINAL DU S1-M1
(Sciences du langage/ Littérature & Civilisation)**

2019/2020

Matière : Pratiques communicationnelles
Enseignant : M. FETITA B. K-ed.
Durée : 1H30

Traitez un sujet au choix

Sujet 1

Expliquez en quelques lignes que veut-on désigner par "pratique communicationnelle" ✓

Sujet 2

Il est entendu que les pratiques communicationnelles, dans un domaine précis, nécessitent une *interaction* qui permet la mutualisation des pratiques et la vulgarisation des informations ; expliquez en quelques lignes comment opère l'interaction.

Sujet 3

Les pratiques communicationnelles, dans l'oral comme dans l'écrit, se conforment à des normes d'usage propres au domaine du savoir ; expliquez en quelques lignes en vous basant sur des exemples contextualisés.

Sujet 4

"Dans tout domaine professionnel les pratiques communicationnelles entretiennent des relations stratégiques de détermination et d'organisation reliant le contexte communicationnel inhérent au domaine aux usages dans le quotidien, donc aux pratiques normalisées pour une optimisation de la communication professionnelle."

En vous basant sur des exemples contextualisés, expliquez la citation.

Bon courage



Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et langue française
Niveau : 2^e Master SL
Module : sémiotique des textes



LE RENARD ET LE BOUC

Capitaine Renard allait de compagnie
Avec son ami Bouc des plus haut encornés.
Celui-ci ne voyait pas plus loin que son nez ;
L'autre était passé maître en fait de tromperie.
La soif les obligea de descendre en un puits.
Là chacun d'eux se désaltère.
Après qu'abondamment tous deux en eurent pris,
Le Renard dit au Bouc : Que ferons-nous, Compère !
Ce n'est pas tout de boire ; il faut sortir d'ici.
Lève tes pieds en haut, et tes cornes aussi :
Mets-les contre le mur.
Le long de ton échine
Je grimperai premièrement ;
Puis sur tes cornes m'élevant,
A l'aide de cette machine,
De ce lieu-ci je sortirai,
Après quoi je t'en tirerai.
Par ma barbe, dit l'autre, il est bon ; et je loue
Les gens bien sensés comme toi.
Je n'aurais jamais, quant à moi,
Trouvé ce secret, je l'avoue.
Le Renard sort du puits, laisse son Compagnon,
...Et vous lui fait un beau sermon
Pour l'exhorter à patience.
Si le Ciel t'eût, dit-il, donné par excellence
Autant de jugement que de barbe au menton,
Tu n'aurais pas à la légère

Descendu dans ce puits. Or adieu, j'en suis hors ;
Tâche de t'en tirer, et fais tous tes efforts ;
Car, pour moi, j'ai certaine affaire
Qui ne me permet pas d'arrêter en chemin.
En toute chose il faut considérer la fin.

Fable de La Fontaine

Question :

Faites une analyse sémiotique, en vous appuyant sur la typologie des relations isotopiques. Votre travail se présentera sous la forme d'une dissertation qui aura soin de respecter les règles inhérentes à ce type d'exercice.

Résumés

La consigne joue un rôle déterminant dans l'enseignement/apprentissage. Sa formulation est une tâche de grande considération, cette importance pousse les enseignants à produire des consignes adaptées, favorables et accessibles à tous les étudiants. Ces derniers doivent exploiter leurs compétences linguistiques et leur métacognition pour une bonne exécution de ces consignes. Or, ils existent encore des étudiants soumis à des difficultés lors du traitement des consignes. Nous avons soulevé ces obstacles dans cette modeste recherche ; et nous avons proposé des diverses pistes afin de résoudre ces difficultés.

Mots clés : Consigne, processus cognitif, tâche, lecture-compréhension, traitement.

Abstract

The instruction plays a decisive role in teaching/learning. Its formulation is a task of great consideration; this importance pushes teachers to produce instructions that are adapted, favourably and accessible to all students. Students must use their language skills and meta-cognition to ensure that these instructions are carried out correctly. However, there are still some students who experience difficulties in processing instructions. We have raised these obstacles in this modest research; and we have proposed various avenues to resolve these difficulties.

Key words: instruction, cognitive process, task, reading-understanding, processing.

ملخص

تلعب التعليمات دورًا حاسمًا في التدريس / التعلم. تعتبر صياغتها مهمة ذات اعتبار كبير، وهذه الأهمية تدفع المعلمين إلى إنتاج تعليمات مناسبة ومواتية ومتاحة لجميع الطلاب. يجب عليهم استخدام مهاراتهم اللغوية وما وراء المعرفة من أجل التنفيذ السليم لهذه التعليمات. ومع ذلك، لا يزال هناك طلاب يواجهون صعوبات في معالجة التعليمات. لقد أثرنا هذه العقبات في هذا البحث المتواضع. وقد اقترحنا سبلًا مختلفة لحل هذه الصعوبات.

الكلمات المفتاحية: تعليمات، عملية معرفية، مهمة، فهم القراءة، العلاج.