

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique

« Didactique du FLE »

THÈME

*Les difficultés de la compréhension et la production de
l'écrit d'un texte explicatif chez les apprenants de la
1ere année moyenne*

Présenté Par :

Madame BOUHENIKA Hadjer

Soutenu le : 13 Mai 2018

Devant le jury composé de :

Président :	Mr BESSATI Samir	Université Chadli Ben Djedi. El-Tarf
Examinatrice :	Mme BOUSSAHA Najla	Université Chadli Ben Djedi. El-Tarf
Rapporteur :	DR Souame Schahrazed	Université Chadli Ben Djedi. El-Tarf

Année universitaire 2017-2018

SOMMAIRE

titre	page
Remerciement	
Introduction	1
<i>Premier partie : Partie théorique</i>	6-38
I. La structure d'un texte explicatif	6
1. Définition d'un texte explicatif	6
2. La structure d'un texte explicatif	8
II- La difficulté de la compréhension de l'écrit d'un texte explicatif	17
1- Définition de la compréhension de l'écrit	17
2- Les difficultés rencontrées par les apprenants	18
3- Stratégies	26
III- La difficulté de la production écrite d'un texte explicatif	31
1- Que veut dire « écrire »	32
2- La complexité de la tâche de rédaction d'un texte explicatif	33
3- Stratégies de rédaction	35
<i>Deuxième partie : partie pratique</i>	39-48
I. Le corpus de recherche	39
1- Description du protocole expérimental	40
2- Description du lieu de recueil de données	40

3-	Description de la population expérimentée	42
4-	Présentation du corpus	42
5-	La mise en pratique de l'expérimentation	43
6-	Analyse du corpus	46
7-	Impression générale	47
	Conclusion	48
	Références	
	Annexes	

Introduction générale

Dans le domaine éducatif, l'oral, la lecture et l'écriture sont considérés comme le socle sur lequel repose tout processus d'enseignement. En didactique des langues, les compétences orales et écrites sont les objectifs fondamentaux de tout apprentissage. La compétence écrite a un intérêt particulier pour les élèves qui doivent passer des examens en fin d'année scolaire, pour la simple raison que les évaluations sommatives de fin de cycle sont uniquement par écrit. Dans le domaine des langues étrangères, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. A ce propos Thảo (2007) écrit que « Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes. » mais que la production écrite « est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)... ». Donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer. Au cycle moyen, l'enseignement du français a comme but primordial la maîtrise de la langue comme moyen de communication qu'il soit oral ou écrit, ce qui exige une bonne maîtrise du français. Dans ce palier d'enseignement, l'apprenant doit au moins avoir une idée générale et globale sur les différents types de textes auxquels il devra faire face dans son processus d'apprentissage tout comme dans son quotidien. A chaque année de ce palier correspond un type précis de textes, au bout de la première année, l'apprenant doit identifier les textes de type explicatifs et prescriptifs. Le texte explicatif a pour but de répondre à une question en mettant les éléments informationnels en relation logique les uns avec les autres : liens de causalité, relations partie/tous etc. La stratégie explicative utilisée dans ce type de texte vise à susciter des questionnements, des pourquoi dans l'esprit du lecteur, et une recherche du « parce que » pour y répondre, c'est ce qui rend la tâche d'écriture d'un texte explicatif difficile chez les apprenants. Cette activité cognitive, en raison de sa difficulté, ne s'acquiert qu'après de longues années d'apprentissage (Berninger, and Swanson ;1994 ; Piolat, 2004 ; Scardamalia, and Bereiter, 1986) et ne se limite pas à l'apprentissage d'une série de règles et de compétences de bas niveau (compétences orthographiques et grammaticales). Elle se met

en place dès l'âge précoce de l'apprenant et son apprentissage/enseignement doit se poursuivre tout au long de son cursus. Mais cet enseignement ne peut être efficace que si l'enseignant est conscient lui-même de la complexité de cette activité cognitive et des moyens pédagogiques à mettre en œuvre (Piolat 2004). L'enseignement se fait, donc, et se vérifie à travers des textes car à l'aboutissement de tout apprentissage l'apprenant doit être capable de rédiger un texte en mettant en œuvre ses acquis. Ce qui explique l'intérêt particulier que portent les nouveaux programmes à l'enseignement de l'écrit. Ce dernier aide d'une manière efficace l'enseignant à évaluer le degré d'acquisition des enseignements donnés aux élèves parce que, comme nous l'avons déjà noté, les apprenants doivent mettre en œuvre ce qu'ils ont appris dans des textes écrits. La séance de production écrite est mise en premier plan dans les programmes de l'enseignement du français. Malheureusement, le contact direct que nous avons eu avec le milieu d'enseignement, à travers notre expérience en tant qu'enseignante, ou bien à travers nos discussions avec les enseignants à ce sujet, ont prouvé que la séance de production écrite reste la séance la plus difficile à gérer à cause du désintérêt total des apprenants ou bien aux énormes difficultés rencontrés par ceux qui, malgré tout, essaient d'écrire quelque chose. Le fait d'éviter d'aborder la production écrite des sujets d'examens exprime très bien les difficultés que rencontrent nos apprenants lors de l'écriture. Malheureusement, nos apprenants se trouvent en difficulté devant une consigne d'écriture, écrire, pour eux, représente un grand problème. Yves Reuter explique la peur des apprenants face à l'acte d'écriture du fait de la simple raison qu'ils sont toujours confrontés à des textes finis et qui ne portent aucun indice du travail dont ils ont fait l'objet, ce qui les pousse à considérer l'écriture comme quelque chose qui vient d'un seul coup et non pas comme le résultat de tout un travail.

La présente recherche s'intéresse donc aux difficultés produites à l'écrit par les apprenants de 1^{ère} année moyenne. Elle a pour objectif de répondre à une question que nous considérons comme importante et cruciale dans l'apprentissage du français, à savoir: Quel est l'effet du texte explicatif sur l'enseignement/apprentissage du fle ?

Nous supposons qu'un texte explicatif sur la santé, vu ses caractéristiques d'explications scientifiques, aurait un impact dans l'intégration des procédés explicatifs .

Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse, nous avons choisi un échantillon d'apprenants de 1^{ère} année moyenne, du collège Larbi Tebessi dans la commune de Oum Tebhoul. Nous analysons des données à partir d'un corpus réalisé dans la séance production écrite située à la fin de la séquence et visant à intégrer les acquis de cette dernière pour s'exprimer facilement à l'écrit.

Nous avons divisé notre travail en deux grandes parties :

La première partie de notre mémoire, qui est la partie théorique, présente les définitions et les différents concepts auxquels nous nous sommes référée dans l'analyse de nos données. Nous essayons de définir des termes de la didactique de l'écrit. Comme notre travail relève également de la didactique des textes explicatifs, nous avons passé en revue la structure d'un texte explicatif nous avons essayé notamment de montrer les difficultés rencontrés par les apprenants lors de la compréhension et la production de l'écrit.

Dans une deuxième partie, nous avons essayé de donner une description objective des conditions dans lesquelles nous avons fait le recueil des données , analysé le corpus de la recherche et définit, à travers le recueil de données, les différentes difficultés observées sur le terrain chez les élèves de 1^{ère} année moyenne, en prenant pour référence le texte explicatif. Ces difficultés seront ensuite étudiées et traitées en vue d'y apporter, si possible, des solutions ou des propositions d'amélioration.

- **Définition du texte explicatif:**

Le texte explicatif consiste à **donner des informations organisées** dans un domaine particulier de la connaissance (biologie, géographie, histoire, grammaire, littérature...), pour **faire comprendre** un fait, un phénomène, une situation.

Il est principalement présent dans les ouvrages scientifiques et techniques, les encyclopédies, les ouvrages de vulgarisation, les manuels scolaires, la presse.

Il peut aussi être inséré dans un récit, réel ou de fiction, littéraire ou non littéraire. Les procédés explicatifs essentiels sont **la définition** du phénomène, **la comparaison**, **la reformulation** et **le recours à l'exemple**.

La présentation matérielle participe de l'explication : la disposition en **paragraphes** et le recours à différents **procédés typographiques**(alinéas, numérotation...) facilitent la prise de notes.

Généralement, le texte explicatif est considéré comme un niveau supérieur d'un texte informatif, ce dernier est un texte objectif qui s'appuie sur des faits et sur des recherches scientifiques et qui a comme but primordial d'aborder le sujet plus en profondeur, ce que ne ferait pas le texte informatif.

A travers le texte explicatif, le destinataire (l'auteur) informe, fait comprendre une affirmation, un fait ou un phénomène à un destinataire (lecteur) en y apportant des

explications, il est essentiel d'adapter le texte selon le public cible, c'est pour quoi Jean Michel Adam le considère comme étant un texte qui se caractérise par la volonté d'expliquer des concepts ou de faire comprendre quelque chose à quelqu'un. il est approprié d'éclairer le texte en utilisant des définitions, des exemples de ce qui est expliqués. C'est pourquoi ce texte écrit à la troisième personne du singulier « il » cherchera souvent à répondre à une question initiale: comment (se fait il que ?) Pourquoi? Dans quelles circonstances?....

Le texte explicatif peut être défini, du point de vue Communicationnel, comme "une relation de communication entre deux agents, relativement à un objet : le locuteur A fait savoir ou fait comprendre à son interlocuteur B ce qu'est un certain objet en le décrivant, en l'analysant devant lui, en explicitant éléments ou aspects. Cette façon de parler est didactique, et la procédure enjeu une explicitation".⁽¹⁾

Il rend la réalité palpable et physique ; notamment la présence des sensations (auditive-visuelle- olfactive- tactile- dégustative).

Puisque le texte explicatif tend à faire comprendre quelque chose non su, on va du plus évident au moins évident.

- 1- On annonce premièrement les choses connues.**
- 2- Puis celles qui ne le sont pas.**
- 3- Enfin, celles qu'on n'attendaient pas (les toutes nouvelles).**

1/ la structure d'un texte explicatif :

(1) –Marie-Jeanne BOREL "Aspects logiques de l'explication", in Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Nenchâtel n° 38, septembre 1981

Le texte explicatif est constitué de trois phases importantes:

- **La phase de questionnement** liée à l'introduction, où la problématique est exposée et annoncée.
- **La phase explicative** correspond au développement, où les *parce que* de la question sont formulés de manière implicite ou explicite.
- **La phase conclusive** correspond à la conclusion, où l'information est résumée et où l'on lance le destinataire vers une nouvelle réflexion (ouverture).

1- L'introduction :

Dans cette partie, l'émetteur présente le phénomène, le fait soit sous forme de question préalable, soit sous forme d'affirmation, en montrant pourquoi le phénomène suscite les questions du destinataire et nécessite une explication.

L'introduction est divisée en trois parties :

Le sujet amené Pourquoi parle-t-on de ce sujet? Qu'est-ce qui nous amène à vouloir parler de sujet? L'effet entonnoir (de général à particulier). Il introduit le sujet du texte (mise en contexte). Dans ce type de texte, la question à laquelle le texte tentera de répondre de façon complète ne sera pas présente dans cette partie de l'introduction

Le sujet posé C'est la question à laquelle on veut répondre! ***Pourquoi l'Homme veut-il conquérir Mars?***

Le sujet posé éclaire de manière détaillé et précise l'objet du texte, soit la grande question à approfondir dans un texte explicatif.

Le sujet divisé De quoi sera-t-il question? Sur quoi baserons-nous notre explication?

Ce dernier présente les grandes divisions du texte, soit la façon dont la question ou le sujet sera approfondi dans le développement du texte. Le sujet est, à ce stade, divisé en grands blocs de contenu qu'on appelle **aspects**.

2/Le développement :

PREMIÈRE CAUSE (Aspect 1):

- Organisateur textuel (Tout d'abord, en premier lieu etc.)
- Cause économique
- Explication (à l'aide de procédés explicatifs)
- Mini-conclusion

DEUXIÈME CAUSE (Aspect 2) :

- Organisateur textuel (Ensuite, en second lieu etc.)
- Cause scientifique
- Explication (à l'aide de procédés explicatifs)
- Mini-conclusion

Chaque nouveau paragraphe de développement d'un texte explicatif apporte une réponse directe à la question de l'introduction. Étant donné que cette question se pose majoritairement en *Pourquoi*, ces aspects doivent constituer en soi des *Parce que* à cette question.

L'auteur ordonne et organise la présentation des blocs de contenu selon son style et la nature des informations. Il est très important de regrouper les blocs de faits et d'information en suivant un **ordre logique**. Souvent, l'émetteur amorce cette partie en citant les renseignements et les informations les plus importants pour compléter avec les informations secondaires.

Sujet

Thème

(idée principale #1)

Thème

(idée principale #2)

Sous-thème

(idées secondaires qui appuient l'idée principale #1)

Sous-thème

(idées secondaires qui appuient l'idée principale #2)

- ✓ Dans cette partie, Chaque thème devrait être discuté dans un paragraphe séparé. Le contenu est organisé autour de l'aspect discuté : le thème est présenté comme idée principale et les sous-thèmes sont présentés comme idées secondaires pour appuyer l'idée principale.
- ✓ Tous les éléments présentés dans le paragraphe sont des faits permettant de répondre à la grande question présentée en introduction.

✓

- ✓ Pour rendre le texte explicatif cohérent et obtenir une progression logique et claire, l'auteur met en œuvre des **organiseurs textuels et des marqueurs de rapports** permettant d'établir des bons liens entre les idées, voici quelques types d'organisation :

ORGANISATEURS TEXTUELS

1-

Succession, ordre : Au premier abord, dans un premier temps, d'emblée, en premier lieu, le premier aspect, pour commencer, primo, de plus, d'une part... D'autre part, enfin, en terminant, d'abord, ensuite, premièrement, tout d'abord, à ce sujet, en ce qui concerne, pour ce qui est de, quant à, alors que,

2- Explication : aussi, autrement dit, car, c'est pourquoi, de ce fait découle, en d'autres termes, en effet, en fait, en un mot, on comprend alors que, pour tout dire, à cause de, en d'autres mots, pour cette raison, ainsi, c'est-à-dire, de même, effectivement, par exemple, à titre d'exemple, comme, les deux point :, les parenthèses ()

3-Opposition : à l'opposé, à plus forte raison, au contraire, cependant, c'est ainsi que, d'ailleurs, donc, en revanche, il est faux de dire que, mais, nonobstant, or, par ailleurs, par contre, plusieurs arguments peuvent être invoqués, pourtant, quand bien même, contrairement à ce que l'on prétend, d'une part, d'autre part, au lieu de, cependant, mais, néanmoins, toutefois

4- Ajout- addition : ajoutons que, de plus, en outre, aussi, d'autant plus, également, et, non seulement... mais, puis

5- Conclusion : finalement, bref, en fin de compte, en résumé, somme toute, en conclusion, ainsi, donc, en définitive, enfin, en somme, ensuite, pour terminer, puis

6- Cause : à cause de, car, comme, étant donné, parce que, puisque, grâce à, vue que.

7- Conséquence : ainsi, alors, aussi, ce qui explique, de sorte que, donc, par conséquent,

8-But : à cet effet, afin de, dans le but de, pour

9- Restriction : bien que, cependant, mais, même si, néanmoins, seulement, toutefois

10-Alternative : d'une part, d'autre part, ou, soit

11- Temps : les indicateurs de temps (durée, date, moment, fréquence...) au début du siècle, aujourd'hui, au moment où, chaque fois, depuis ce temps, en l'an 2000, ensuite, il était une fois, la veille, le lendemain, les années passèrent, lorsque, puis, à ce jour, depuis, hier, demain, pendant ce temps, quelques jours plus tard, ce jour-là, en ce début de matinée, dès les premiers instants, il était alors midi, au fur et à mesure, à 20h30, au soleil couchant.

Dans cette phase explicative, l'auteur peut employer un ou plusieurs procédés explicatifs qui permettent de formuler une explication claire :

Procédé	Définition	Exemple
La définition	Elle donne le sens exact d'un mot au sein d'un texte. Une réponse de la question «qu'est ce que.. »	La salinité de l'eau est une mesure de la quantité de sel en milligrammes par mètre cube d'eau.
La reformulation	Il s'agit de la reprise d'une explication sous	L'énergie géothermique utilise la vapeur d'eau et l'eau chaude

	<p>une forme différente.</p> <p>Redit la même chose en d'autres termes.</p>	<p>présente dans les sols pour les transformer en énergie dans les installations appropriées.</p> <p><i>Autrement dit</i>, l'énergie est produite à partir de sources thermiques se trouvant sous la croûte terrestre et dont on se sert pour actionner des turbines ou produire du chauffage.</p>
L'exemple	<p>Illustration du propos par une application concrète.</p> <p>consiste à fournir des éléments tirés de la vie concrète</p>	<p>Le phototropisme est davantage marqué chez certaines espèces de fleurs, comme le tournesol et le lys.</p>
La comparaison	<p>Elle associe deux idées semblables.</p>	<p><i>Tout comme</i> les éoliennes, les centrales de marée motrice sont soumises aux caprices de la nature.</p>
Le contraste	<p>Il fonctionne de la même manière que la comparaison, sauf que l'on fait ressortir les différences plutôt que les ressemblances.</p>	<p><i>Contrairement</i> au pétrole, l'hydro-électricité est une énergie renouvelable.</p>
L'illustration visuelle	<p>Il s'agit d'appuyer les idées sur un court document écrit, une photo, un schéma ou un</p>	<p>Présentation d'un schéma expliquant le fonctionnement d'une centrale hydro-électrique.</p>

	graphique.	
--	------------	--

3 – Conclusion

La conclusion reformule la problématique ou le sujet principal, résume les explications ou les faits importants et propose une ouverture. La conclusion est généralement introduite par un organisateur textuel (*somme toute, finalement, etc.*).

- ✓ La **synthèse** rappelle les aspects du texte. Ces mêmes aspects font également partie du sujet divisé de l'introduction.
- ✓ L'**ouverture**, la partie finale de la conclusion, doit laisser le lecteur sur une réflexion, une projection dans le futur, une information nouvelle, une citation célèbre, etc.
- * La conclusion peut contenir l'opinion personnelle de l'auteur.

Phase conclusive : (environ 40 à 50 mots) commencer par un marqueur de relation soulignant la conclusion. Par la suite, il est important de faire un rappel du sujet et un résumé des aspects présentés dans chaque paragraphe. Puis, l'on termine en formulant une ouverture telle que : souhait, suggestion ou piste de réflexion.

Conclusion	Marqueurs de relation
Marqueur de relation : Le paragraphe doit débiter par un marqueur de relation.	En conclusion, ...
Rappel : Il est important de faire le rappel du sujet.	Pour conclure, ...
Résumé : Il est important de résumer les aspects traités.	Pour terminer, ...
Ouverture : Il faut formuler une ouverture telle que : souhait, suggestion ou piste de réflexion.	Bref, ...
	Donc, ...
	Ainsi, ...

II-La difficulté la compréhension d'un texte explicatif :

Les difficultés d'apprentissage en français et celles de la compréhension de l'écrit, en particulier, sont au cœur de tout processus d'enseignement – apprentissage. Ces difficultés éprouvées par les apprenants constituent de véritables défis pour le personnel éducatif qui les accompagne, particulièrement pour les enseignants car elles relèvent de tout ce qui a un caractère difficile, c'est-à-dire qui donne de la peine, et des efforts et qui cause des soucis

1.Définition de la compréhension de l'écrit :

La compréhension des écrits est un acte complexe qui suppose l'interaction de plusieurs activités chez le lecteur. En situation d'enseignement, les élèves sont amenés à lire et à travailler une multiplicité d'écrits sous diverses formes : textes, documents, tableaux, schémas, graphiques, les interprétations des élèves permettent d'interroger collectivement la réception du « message » et de faire réfléchir aux mécanismes de la compréhension. Intégrer les hypothèses des élèves, qui sont la trace d'un questionnement, les aidera à construire un pouvoir sur les textes et sur le monde. Comprendre l'écrit, c'est aller du simple décodage (le déchiffrement) des lettres et des mots à l'analyse et l'interprétation de textes. Le processus de compréhension consiste ainsi à explorer le message afin de vérifier les hypothèses de départ que conçoit le lecteur.

2.Les difficultés rencontrées par les apprenants :

□ Les apprenants trouvent des difficultés majeures pour maîtriser la langue : un texte n'est plus seulement une suite linéaire obéissant à des lois syntaxiques, mais il a aussi sa cohérence et ses relations internes. Les apprenants se heurtent fréquemment à des problèmes touchant au code linguistique et ont tendance à s'arrêter devant chaque point de langue.

□ Vouloir déchiffrer le texte élément par élément constitue un obstacle énorme pour les apprenants en les déviant du sens global du texte.

□ La faible qualité de lecture : au moment où il est recommandé aux apprenants (à ce niveau) d'automatiser les processus de reconnaissance de mots, la plupart seraient incapable de dépasser le cadre du décodage ; ce qui ne leur permet pas de libérer de l'énergie pour les processus de plus haut niveau qui permettent l'accès au sens.

Selon Roland Goigoux, le traitement de l'écrit se compose des facteurs suivants :

1-*Le lexique, le vocabulaire* : qui peut fort bien gêner la compréhension du texte et qui est différent du décodage car on peut décoder des mots sans être capable de comprendre leur sens.

2-*la syntaxe propre à l'écrit* : il s'agit, par exemple, des relatives et des subordonnées. En effet, les apprenants n'arrivent pas, quelques fois, à accrocher la deuxième proposition à la première et c'est la raison pour laquelle la question sera mal traitée.

3-*l'organisation textuelle* : cela concerne l'enchaînement des du texte : les reprises pronominales, les substitutions lexicales qui constituent des informations dispersées si les liens ne sont pas faits. De même que, les pronoms personnels, les connecteurs et le temps verbaux jouer un rôle important dans la compréhension.

Un enseignement efficace des textes assure les progrès continus de tous les élèves, peu importe leur point de départ. L'information sur le développement précoce des enfants qui intègrent le système scolaire peut fournir d'importantes pistes sur la manière de structurer les programmes et l'appui qui favoriseront le meilleur départ possible pour tous les élèves.

La spécificité de l'activité de lecture est de permettre d'appréhender une entité littéraire pour comprendre et analyser le contenu, y compris le non-dit, pour découvrir la

conception du monde en vue d'élargir les horizons culturels des apprenants et les sensibiliser à la diversité linguistique francophone.

Selon un grand nombre de linguistes, La compréhension des textes est considérée comme une activité cognitive (Jean François Le Ny, 1989 : 120) et que la représentation du texte établit une *reconstruction* de la signification, autrement dit, cela constitue la capacité à construire à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. C'est pourquoi, tous les textes, sans exception, se situent dans un contexte et dans un cadre communicationnel bien précis. Le texte explicatif, de par sa composante, sa structure et sa finalité, est un texte où les éléments de la communication tels qu'émetteur, récepteur et référent, se placent dans un cadre multidimensionnel.

Du point de vue référentiel, le texte explicatif requiert chez le lecteur une certaine familiarisation avec des concepts techniques, la faculté de procéder parfois des inférences et le concours d'un nombre considérable de connaissances antérieures. Pour cela, le texte explicatif présente des difficultés spécifiques et « véhicule » souvent des informations étrangères à la culture des apprenants contribuant ainsi à renforcer l'échec dans les milieux scolaires.

Pour que la compréhension d'un discours explicatif soit efficace, celui qui explique doit posséder un savoir sur l'objet expliqué et sur le rapport de l'autre à l'objet. Dans ce cas, l'émetteur est capable de résoudre le problème posé. Il est en possession d'un savoir qui peut modifier la position du récepteur à l'égard de la difficulté. Il s'agit de faire comprendre.

Dans ce contexte, Joëlle Chesny (1981 : 77) spécifie le positionnement de l'émetteur et le situe dans un cadre communicationnel en affirmant que : « *quand on explique, on interrompt un discours premier pour combler un manque exprimé ou supposé chez l'interlocuteur, manque qui entrave la bonne poursuite de la communication. Le locuteur effectue alors une sorte de parenthèse, nécessaire pour que la communication puisse se poursuivre dans de bonnes conditions* ».

Dans un article consacré aux discours explicatifs, Marie-Jeanne Borel (1980 : 32), , explique clairement la position de l'émetteur en affirmant que : « *Le locuteur doit être perçu par l'interlocuteur comme légitime à occuper la position haute dans l'échange, comme détenteur du savoir qui manque* ».

Pour Marianne Ebel (1981 : 56) le savoir de l'émetteur constitue une sorte de pouvoir incontestable. Selon son approche, l'émetteur est une instance qui ne présente aucune ambiguïté quant à son explication. Elle soutient que : « *Le discours explicatif se présente comme discours d'autorité. Il est émis par un locuteur auquel ne sont contestés ni pouvoir ni savoir. S'il a remise en question de cette autorité, on entre dans le domaine de la polémique, et on ne peut plus parler d'explication* ».

Sylvie Plane (2004 :107) pour sa part, explique comment le statut de l'émetteur, dans un contexte didactico-scolaire peut représenter une position de supériorité par rapport au demandeur d'explication. Elle soutient l'idée que : « *celui qui explique est toujours en position haute, car le demandeur de l'explication est censé être une personne qui ignore la réponse. Elle lui est fournie par l'intermédiaire de l'expliqueur. Dans cette optique, le maître est en même temps un acteur que sa fonction place au-dessus des élèves et un locuteur que son savoir instaure comme expert*».

Pour le récepteur, la compréhension du texte explicatif correspond à la reconstruction d'une signification par une réorganisation de contenus sémantiques acquis. Cette situation le conduit à hiérarchiser les informations non pas en fonction de leur importance textuelle, mais en fonction de leur pertinence par rapport à l'objectif de recherche. Cette stratégie demande à la fois un bon contrôle attentionnel et l'utilisation raisonnée du dispositif textuel.

Pour que le texte explicatif soit compris, l'émetteur doit toujours se mettre à la place du récepteur, et voir d'une part, quels sont ses besoins et d'autre part les difficultés qui peuvent se poser. De cette façon, la compréhension est assurée.

Il est à noter que la construction du texte explicatif pour un récepteur concret a des exigences déterminées par le genre discursif, le contenu, l'adéquation au récepteur et le respect des normes de la langue écrite. Si les informations présentées sont peu pertinentes au regard de l'intérêt du récepteur, il peut, dans cette optique, refuser ce qui est dit et

produire, au moins intérieurement, un contre-discours qui annule ce qu'il reçoit. Si l'explication n'est pas reçue par le récepteur dans un cadre pertinent et où elle répond à ses préoccupations, elle n'aura aucune valeur pragmatique de la part de celui qui la reçoit. Sylvie Plane (2003 :113) souligne à cet effet : « *Elle n'est pertinente (l'explication) que si elle est adaptée aux attentes et aux savoirs préalables du destinataire, et elle ne prend sens que dans la situation dans laquelle elle s'inscrit* ». Dans le même contexte, C. Garcia-Deban (1986 : 134) estime que : « *le rédacteur ou l'émetteur doit estimer a priori les besoins de son lecteur virtuel, essayer de se mettre à sa place pour sélectionner les points qui nécessitent des explications plus développées, les termes qui appellent une définition* ».

De nombreuses études ont permis de montrer en quoi la qualité du contrôle ⁽²⁾ que le lecteur exerce sur son activité de lecture affecte la qualité de sa compréhension. « *Les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)* ⁽³⁾ ». Ces derniers emploient d'une manière massive des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées ce qui les prive de pouvoir contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. Ils ne comprennent pas l'utilité des processus d'*intégration sémantique* en cours de lecture ni la nécessité de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Ils ne remettent pas en cause les représentations ou les interprétations qu'ils se font dès le début du texte.

⁽²⁾ –Ce contrôle dépend de la maîtrise de processus de plus haut niveau : les stratégies dont le lecteur dispose (ou dont il ne dispose pas !) et la manière dont il régule leur utilisation.

⁽³⁾ –Goigoux (2000)

La question que l'on se pose, c'est la place de la lecture dans le monde actuel ; le savoir lire est-il nécessaire au moment où les images remplissent notre espace ? Avec l'apogée des moyens audiovisuels, la lecture n'a pas perdu de son importance, au contraire, pour mieux les exploiter ces moyens nécessitent un indispensable savoir-lire qui est encore plus impérieux pour la personne qui veut s'approprier des connaissances plus larges sur notre monde. Lire paraît être une nécessité sur le plan de l'information et des relations sociales. La maîtrise de la lecture est un des enjeux les plus importants de notre époque. Elle est même une priorité de l'éducation.

En lecture, le lecteur reçoit de l'information visuelle, la traite, la stocke et élabore petit à petit le sens du texte. Cet ensemble d'opérations très complexes relève du décodage : le texte vient au lecteur. Cependant, le lecteur qui commence à décoder un texte n'est pas vierge de toute information. Il a déjà en mémoire une connaissance du monde, une connaissance des discours et des textes : le lecteur vient au texte. Dans l'activité de lecture, les opérations de décodage sollicitent en permanence la compétence du lecteur, son vécu, sa manière d'être lecteur. Et inversement. Comprendre un texte revient ainsi à construire une représentation mentale de ce texte, en fonction d'un déjà-là et d'un apport opéré par le texte. Il y a donc deux opérations fondamentales : prendre en compte les apports du texte au fil de la lecture et anticiper la suite grâce aux connaissances qu'on a déjà sur les textes en général, sur le texte lu et sur la situation qu'il décrit.

La lecture d'un texte se développe donc selon deux pôles en interaction perpétuelle : le décodage et l'anticipation. Il convient de ne pas réduire le décodage au b a ba phonographique. Certes celui-ci est indispensable, mais pas suffisant. L'identification des mots et de leurs sens est aussi indispensable, mais pas moins que la construction du sens des phrases. De même les structures textuelles du texte (réseau anaphorique, connecteurs, système du verbe...) appellent un décodage. Le texte est en fait un réseau complexe de structures linguistiques imbriquées et chacune d'elles doit être décodée. On voit ainsi que le travail de la langue (orthographe, vocabulaire, grammaire de phrase et de texte) construit chez l'élève un ensemble de connaissances qu'il active automatiquement lors du décodage. Si ces connaissances sont bien assimilées le lecteur ne décode plus que partiellement le texte, il reconnaît des indices de structure et active des modèles abstraits. Le décodage sert alors à affiner la situation décrite par le texte et à intégrer entre elles les

différentes structures reconnues. On voit donc que la culture du lecteur le libère de certaines tâches de décodage.

Reconnaitre un texte explicatif dans un genre spécifique permet d'anticiper sur la suite à venir. Le lecteur qui possède les connaissances nécessaires se construit donc une attente que le texte viendra confirmer ou infirmer. Trop anticiper risque d'emmener le lecteur sur de fausses pistes interprétatives. Il doit donc en permanence contrôler ses anticipations à l'aune de ce que le décodage du texte lui apporte. Cela signifie que l'information - qu'elle soit directement tirée du texte ou activée par la culture du lecteur - doit être contrôlée et intégrée à la représentation mentale que le lecteur se construit du texte. En termes plus pédagogiques cela signifie que l'information doit être hiérarchisée (on garde ce qui est important) et assemblée à l'information déjà stockée (on l'insère dans un schéma d'ensemble). Le lecteur décide donc de garder certaines informations parce qu'elles permettent de construire la représentation finale du texte.

Qui n'a jamais eu d'élève lisant très bien à haute voix, mais ne comprenant pas le sens du texte? La lecture est plus que l'identification de mots écrits, c'est aussi un processus complexe qui amène l'élève à réfléchir et à résoudre des problèmes de lecture. La lecture est perçue comme un processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration. Elle est également perçue comme un processus de communication, un processus actif et interactif. Composante essentielle d'un programme de lecture efficace, l'enseignement de la compréhension en lecture se fait en cours d'apprentissage de la lecture, qu'il s'agisse de lecture aux élèves, de lecture partagée, de lecture guidée ou de lecture autonome.

La lecture a toujours été un vecteur fondamental de la langue comme discipline scolaire. Dans les programmes, cette discipline est considérée comme une composante potentielle de l'apprentissage et un champ de compétence au même titre que la compétence orale. Ainsi cette activité qui est présentée une introduction et une ouverture sur le monde est alors devenue l'un des objectifs de l'éducation formelle ; parce qu'on ne peut imaginer un enseignement sans une base d'aptitude en lecture. La linguistique générale a toujours critiqué la représentation de la langue par l'oral. La marginalisation de l'écrit, la primauté

est à la parole, certes, puisqu'on apprend à parler avant d'apprendre à lire, mais « la lecture vient doubler la parole ». ⁽⁴⁾

La lecture est indéniablement le meilleur moyen d'acquérir des connaissances, parce que tout apprentissage passe obligatoirement par l'acte de lecture. L'Office national de lecture français précise qu'on peut apprendre des choses par d'autres canaux, mais la lecture demeure la voie privilégiée des principaux apprentissages en raison de sa très grande efficacité pour apprendre ou organiser les savoirs. ⁽⁵⁾

La lecture fournit alors un important relai entre ce qui se sait et ce que l'on désire savoir. Pour cela, l'école utilise la lecture de textes afin d'amener l'élève à acquérir volontairement des connaissances. Ces textes permettent d'un côté de découvrir des notions nouvelles et d'autre côté de consolider les acquis précédents.

En outre la lecture permet aussi à l'élève d'établir une relation directe avec l'auteur, même si ce dernier n'est plus. Les pensées de l'écrivain, les poèmes du poète arrivent intacts au lecteur. La lecture n'est plus ici une simple transmission de savoir, elle incite à affiner la pensée, à améliorer le style et à l'amplifier d'une dimension humaine, voire humaniste pour l'insérer dans une échelle de valeur. « La lecture aide donc à apprendre mais aussi à penser et à situer ses pensées dans le temps et dans l'espace. » ⁽⁶⁾

3-Stratégies

Il est possible d'aider les élèves qui ont de la difficulté à comprendre les textes explicatifs ou à distinguer l'essentiel de l'accessoire. Nous pouvons en effet schématiser chacun des textes à lire ou utiliser les tableaux généraux fournis dans les livres du commerce. L'important est de présenter une structure à l'élève avant la lecture afin qu'il puisse anticiper les détails importants.

(2) –Martinet, André. *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1978 (cité dans Rafoni, J.C. *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, l'Harmattan, 2010, p. 26)

(5) –Centre national de la lecture, *Maitriser la lecture*, Paris. Odile Jacob, 2004, 240 p

(6) –CNL *ibid*

Selon la structure du texte, tirez-en un schéma explicatif ou un schéma conceptuel.

Dégagez le thème abordé dans le texte en se basant sur des questions.

. Adaptez la complexité des schémas aux capacités des élèves.

Ainsi, On ne peut enseigner efficacement cette activité cognitive sans tenir compte des besoins particuliers des élèves. Les enseignants doivent donc s'efforcer de proposer à des activités d'apprentissage qui :

- sont à la fois accessibles et stimulantes;
- favorisent l'épanouissement;
- sollicitent la participation active des élèves;
- conviennent à l'âge des élèves;
- améliorent le concept de soi.

Pour rendre l'activité de compréhension d'un texte plus efficace, il est nécessaire d'acquérir les habiletés de lecture de base, notamment :

- comprendre la correspondance entre les sons et les symboles;
 - lire des mots simples;
 - lire spontanément un nombre accru de mots;
 - utiliser des stratégies (s'appuyer sur les illustrations, le contexte, etc.) pour lire des mots nouveaux;
 - comprendre des récits simples.
-
- Lire à haute voix des textes intéressants à intervalles réguliers.
 - Étiqueter les objets qui se trouvent dans la classe.
 - Utiliser des babillards munis de pochettes pour aider les élèves à lire en suivant du doigt, à reconnaître les consonnes initiales, etc.
 - Utiliser une approche multimodale (stratégies visuelles, auditives, tactiles et kinesthésiques).
 - Inscrire sur des cartes les mots clés et les mots que l'enfant reconnaît globalement.
 - À l'aide des cartes, établir des généralisations à propos des consonnes initiales et finales, des stratégies phonétiques, etc.

- Inscrire des phrases sur des étiquettes à découper pour aider l'élève à reconnaître globalement les mots et à comprendre les récits.
- Transposer les sons sur le plan tactile à l'aide de matériaux comme le papier d'émeri et les éponges.
- Demander à l'élève de dessiner ce qu'il entend (sons ou récits simples).

Acquérir les habiletés de lecture avancées, notamment :

- décoder des mots plurisyllabiques;
- comprendre des récits complexes;
- comprendre des idées abstraites;
- faire des inférences;
- formuler des prévisions.

Stratégies : IL est nécessaire de suivre des stratégies pour améliorer la compétence de l'élève en compréhension des textes généralement et ceux de type explicatifs particulièrement :

- Jumeler un élève en difficulté avec un bon lecteur et leur demander de lire à haute voix les passages difficiles; inciter le meilleur lecteur à lire les passages les plus longs.
- Enseigner aux élèves à faire une lecture préliminaire des textes et à dresser la liste des mots difficiles.
- Fournir aux élèves une copie du texte à lire sur laquelle les idées maîtresses sont mises en évidence.
- Enregistrer les textes dont la lecture est essentielle.
- Choisir des textes qui ont le même contenu mais qui présentent un niveau de difficulté moindre.
- Fournir aux élèves une liste des mots importants qui seront employés au cours d'une leçon.
- Aider les élèves à se constituer un lexique personnel sur des fiches.
- Expliquer que les conjonctions signalent des liens entre les idées.
- Fournir aux élèves des résumés ou des versions simplifiées des textes à lire.

- Conseiller aux élèves dont les yeux s'égarer sur la page de placer un signet au-dessus ou au-dessous des lignes de texte.
- Enseigner la stratégie LDE et donner aux élèves des occasions d'anticiper la suite d'un texte et de le résumer.
- Enseigner des stratégies de lecture efficaces telles que faire une lecture préliminaire, surligner des passages et prendre des notes.
- Préparer des enregistrements des textes afin que les élèves puissent lire en écoutant.

Pour favoriser la compréhension en lecture chez les élèves, il faut chercher à développer chez eux différentes habiletés supérieures de la pensée. Le questionnement dépassera donc le simple repérage,

la compréhension des textes explicatifs a beaucoup évolué au cours des dernières années ; d'une lecture passive à une lecture interactive intégrant trois variables : le lecteur, le texte et le contexte et faisant usage de différents modèles de compréhension : le modèle onomasiologique et le modèle sémasiologique, sans oublier les diverses situations de lecture, dans lesquelles peut se trouver le lecteur, bien que la situation de communication n'empêche pas ce même lecteur de se faire le projet de lecture et la conduite adaptée à chaque situation. Cette évolution est due en grande partie aux nouvelles théories élaborées dans le domaine de la lecture, aux différents besoins du lecteur ainsi qu'au progrès qu'ont connus les différents supports qui présentent le texte comme étant un matériel écrit.

Il serait donc bénéfique et efficace que tous les facteurs et les points cités dans cette partie soient pris en considération et mise en valeur afin de mettre au point des stratégies d'intervention appropriées et afin de rendre l'activité de compréhension des textes explicatifs soit efficace, dans le milieu scolaire.

3-la difficulté de la production d'un texte explicatif :

Le dépistage des difficultés scolaires est une démarche continue.

L'observation révèle aux enseignants les forces et les besoins de leurs élèves. .

Certains enfants semblent comprendre les concepts mais ne parviennent qu'avec peine à exécuter les travaux écrits.

D'autres comprennent des idées complexes s'ils se livrent à des expériences mais ne les assimilent pas s'ils les appréhendent dans des textes. D'autres enfin paraissent toujours travailler avec application mais échouent à chaque activité particulièrement dans les activités de compréhension et de production écrite.

Il arrive que les élèves en difficulté d'apprentissage dissimulent leur gêne sous des dehors turbulents. Ainsi, l'enfant qui ne possède pas les habiletés nécessaires pour copier des données inscrites au tableau s'agitiera pendant les activités de prise de notes. Par ailleurs Enfin, l'élève qui épelle avec difficulté écrira maladroitement ou refusera de réviser un brouillon mal écrit.

Pour favoriser la réussite scolaire de tels élèves, il faut d'abord comprendre les causes de leurs problèmes. Ces causes sont probablement connues si les élèves ont été soumis à une démarche d'évaluation officielle; il peut notamment s'agir d'une difficulté d'apprentissage ou d'un état pathologique. Si, au contraire, les élèves n'ont pas subi d'évaluation en bonne et due forme ou s'ils subissent les effets de facteurs environnementaux, les causes de leurs problèmes d'apprentissage peuvent demeurer obscures. Les élèves qui ont été victimes de négligence, de mauvais traitements ou de traumatismes, par exemple, peuvent aussi bénéficier d'adaptations et de soutien en classe.

1/3 Que veut dire « écrire » :

Ecrire, consiste à s'exprimer par voie écrite, c'est établir une communication au moyen d'un texte, c'est écrire un texte dans une langue écrite. Rédiger est une tâche difficile, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques correctes et une suite de phrases bien formées, mais à réaliser une série de systèmes de réponses cohérentes à une situation problème donnée.

La production écrite est une activité cognitive complexe et signifiante qui aide l'apprenant à la construction et à l'expression de ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les transmettre et les communiquer à d'autres. Et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation

matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. » (Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.120).

Cet aspect de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

Cet acte n'est pas une aptitude isolée; son acquisition est connectée directement à la lecture car ces deux aspects du langage écrit s'évaluent de façon simultanée et interdépendante. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. L'apprenant utilise aussi sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit. C'est pourquoi Tous les travaux portant sur la communication ont montré les interactions entre la compréhension et la production. Il existe bien une dynamique entre l'habileté de lire et celle d'écrire ; l'une soutient l'autre. C'est donc ensemble que ces deux compétences se développent. Les recherches des dernières années confirment qu'il y a dans la vie une période favorable à l'éveil de la lecture et à l'écriture chez l'enfant et dont le développement est marqué par ce que les auteurs appellent *l'émergence de l'écrit*.⁽⁷⁾

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées de la pré écriture, de l'écriture et de la post écriture.

Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'élève puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit la forme de communication utilisée. C'est la somme du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'élève, sa compétence à l'écrit.

2- La complexité de la tâche de rédaction d'un texte explicatif :

Dans la rédaction d'un texte explicatif, un vrai problème se pose dès l'amorce de cette tâche : **à qui s'adresse-t-on ?** Cette information n'est pas précisée dans la consigne. Les rédacteurs ont à choisir de l'écrire pour des enfants ou pour des adultes, pour un manuel

⁽⁷⁾ –.Strickland et Morrow, 1989, (cité dans Thérault, J. Op. Cit. p.1)

scolaire ou pour une encyclopédie. Ce choix conditionne l'organisation d'ensemble du texte, la sélection du vocabulaire...

En effet, il est important de prendre en compte des savoirs supposés chez le lecteur lors de la rédaction d'un texte explicatif. Produire un discours explicatif, c'est aider le destinataire à surmonter une difficulté de compréhension. Il importe donc d'analyser la nature de la difficulté rencontrée par l'interlocuteur : il s'agit de gérer l'obstacle de quelqu'un, autrement dit, de le rapporter à ce que l'on peut savoir de l'autre.

Quant il s'agit d'une situation d'explication orale, l'interlocuteur interrompt celui qui explique en posant des questions, demandant des précisions sur un point, reformulant ce qu'il croit avoir compris et soulevant de nouvelles questions, cela permet une régulation permanente du discours explicatif en fonction des besoins de ce dernier (interlocuteur). Par contre, en situation de production écrite, le rédacteur doit se mettre à la place du lecteur pour estimer a priori ses besoins, essayer de jouer le rôle d'un lecteur pour sélectionner les points qui nécessitent des explications plus développées, les termes qui appellent une définition...

Pour produire un discours explicatif, on doit donc maîtriser plusieurs opérations situées à trois niveaux :

1) Gérer l'interaction, dans ce niveau, il faut mettre en premier plan l'enjeu de la communication et localiser les déterminants de cette dernière, il faut aussi se mettre à la place du lecteur (destinataire) pour pouvoir dégager ses attentes et ses connaissances.

2) Gérer l'objet, concerne la mise en œuvre du savoir disponible sur l'objet et sélectionner les informations nécessaires pour l'explication.

Ces opérations convoquent essentiellement les connaissances disciplinaires.

3) Gérer le discours, Ici le locuteur présente les informations sélectionnées d'une manière efficace.

Dans ce cas là, la prise en compte et la maîtrise des caractéristiques linguistiques de l'écrit à produire intervient afin d'assurer une bonne gestion du discours.

« Si la gestion de l'objet dépend essentiellement de la construction conceptuelle dans le domaine disciplinaire concerné, les premier et troisième points relèvent d'une pédagogie de la communication, qui suppose la pratique de la production de textes dans des

situations diversifiées et leur amélioration, ainsi que l'analyse des caractéristiques linguistiques des textes explicatifs.

Les textes explicatifs ne sont pas l'apanage des activités scientifiques : chaque fois que l'élève a à justifier un point de vue, à clarifier, à répondre à une question par un pourquoi ou un comment, il est en situation de produire un discours explicatif.

Mais, dans ces derniers cas, l'écrit explicatif, quand il est destiné à l'enseignant, ne correspond plus à sa fonction qui est de faire comprendre quelque chose à quelqu'un qui ne comprend pas.

Dans ce cas, il vise à vérifier l'état des connaissances : l'élève doit prouver qu'il a bien compris et non aider un pair à mieux comprendre. L'explication peut sembler dénuée de destinataire et d'enjeux fonctionnels. La situation est fautive d'un point de vue communicationnel.

3- **Stratégies de rédaction :**

Pour faire entrer les élèves dans la culture écrite, le meilleur moyen est de les placer en situation de production d'écrit. Le manque de culture écrite étant dénoncée comme obstacle n°1 à la réussite scolaire.

Selon Nieweler l'expression écrite demande plusieurs exigences pour l'apprenant.

Tout d'abord il est important de respecter l'orthographe des mots. L'apprenant doit aussi savoir organiser les phrases afin de montrer une bonne organisation syntaxique pour comprendre le sens des phrases. L'objectif principal est de réussir à produire un texte fluide.

La rédaction d'un texte explicatif est un processus complexe exige qui demande de nombreuses compétences pour résoudre différents problèmes. Cuq détaille les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite :

□ De bonnes connaissances qui permettent de donner au texte une valeur ajoutée: connaissance sur le thème à traiter ainsi que des connaissances linguistiques et rhétoriques actualisées durant le processus d'écriture.

- La planification des idées : après avoir noté les idées principales sur le sujet, il faut les organiser pour être clair et pragmatique dans le message à transmettre
- La rédaction du texte : organisations syntaxiques et rhétoriques avec le choix du vocabulaire pour formuler mots par mots les idées récupérées.
- La relecture du texte : pour faire des corrections et des améliorations. Cette étape présuppose que le scripteur reconnaît ses erreurs.

Nieweler propose certaines consignes pour améliorer ces quatre processus impliqués dans la production écrite :

1. La collecte d'idées sur les sujets du texte sous la forme d'un *cluster* avec des mots clés qui peuvent être souligné.
2. La diversification des méthodes sur la rédaction d'un texte : en groupe, avec un partenaire et tout seul.
3. La correction du texte à l'aide d'une liste d'orientation avec des consignes à respecter.

Pour faciliter le processus d'écriture, le professeur peut préparer des *fiches d'écritures* qui formulent des questions pour orienter l'apprenant sur les points importants de la production écrite. Il est important que l'enseignant motive et soutienne les apprenants sur la rédaction d'un texte, en donnant notamment des conseils au moment de la correction des fautes. L'objectif de l'enseignant est donc de renforcer et compléter les connaissances acquises.

Pour l'enseignement effectif de la production écrite, il est important que la rédaction de texte se réfère à des situations authentiques pour motiver les élèves. Le fait qu'un élève peut écrire un e-mail ou une carte postale à un ami sur un événement vécu le motive plus que de résumer un texte abstrait

IL faut prendre aussi en considération que pour diminuer les difficultés en production écrites L'enseignement par les pairs a de nombreux effets bénéfiques, surtout quand il s'agit de faire des ateliers d'écriture en plusieurs séances. Ils permettent en effet :

- de procéder à des exercices répétitifs;
- de fournir une aide immédiate aux élèves en difficulté;
- de tisser des liens de camaraderie entre les élèves;
- de faire naître un esprit d'entraide dans la classe.

Un élève peut notamment aider un de ses pairs :

- à lire;
- à réviser une leçon ou un chapitre;
- de rédiger un texte et respecter les critères de réussites proposés par l'enseignant.

Si vous optez pour l'enseignement par les pairs, assurez-vous :

- de former les élèves-enseignants;
- de procéder à une surveillance constante;
- de choisir les élèves-enseignants avec soin; les plus « brillants » ne sont pas nécessairement les plus compétents;
- de tenir compte des besoins des deux élèves en cause.

Pour faciliter le processus d'écriture, le professeur peut préparer des *fiches d'écritures* qui formulent des questions pour orienter l'apprenant sur les points importants de la production écrite. Il est important que l'enseignant motive et soutienne les apprenants sur la rédaction d'un texte, en donnant notamment des conseils au moment de la correction des fautes. L'objectif de l'enseignant est donc de renforcer et compléter les connaissances acquises.

1/ le corpus de la recherche :

En Algérie, La langue française a un statut particulier, il faut noter aussi qu'il est vraiment complexe vu que cette dernière ne peut pas être considérée comme une langue étrangère pour l'Algérien, qui rencontre cette langue et l'utilise dès son âge précoce (dans son milieu familial, à travers les médias, la télévision...) et bien avant qu'il l'apprenne à l'école. Mais cela ne permet pas de dire, que c'est une langue maternelle parce qu'elle ne remplace pas la langue maternelle des Algériens malgré qu'elle est omniprésente dans leur parler (l'utilisation d'un nombre considérable d'emprunts au français, de mots moitié arabe moitié français...). De par sa présence, dans le parler des Algériens, la langue française n'est plus considérée comme langue étrangère, elle doit être considérée plutôt comme une langue seconde. La question de contact de langues est donc très présente, elle est à prendre en considération lors de l'analyse de notre corpus, vu que les élèves sont des plurilingues. Elle peut expliquer les difficultés rencontrées par les élèves

Dans le but de trouver des éléments de réponse aux hypothèses que nous venons d'émettre, nous avons eu recours à une expérience faite auprès des élèves de première

année moyenne. Les pages qui suivent vont nous donner plus de détails sur ce que nous avons suivi comme protocole expérimental.

Dans cette partie, nous allons décrire le protocole expérimental qui est, à notre avis, susceptible de répondre à notre problématique. Nous allons par la suite expliciter les circonstances dans lesquelles nous avons travaillé,

1.1- Description du protocole expérimental :

Jusqu'à maintenant, nous avons développé les notions qui peuvent nous servir de base pour l'analyse du corpus, mais il faut revenir toujours à notre but primordial qui consiste à donner une description réelle de ce qui se passe dans nos classes et de vérifier quel type d'impact peut avoir **l'introduction des** dans le programme de 1ere année moyenne sur le niveau des écrits des élèves. Pour cela nous avons envisagé un protocole expérimental que nous pensons susceptible de donner des réponses aux questions posées lors du développement de la problématique. Dans ce chapitre nous allons décrire en détail ce protocole.

Dans un premier temps nous avons préposé aux élèves de préparer une série d'activités afin de leur préparer à la rédaction, cet entraînement avait comme objectif d'amener les élèves à découvrir quelles sont les paramètres et les critères à suivre et à respecter lors de la rédaction d'un texte de type explicatif.

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux élèves de rédiger un texte expliquant comment vivre en bonne santé.

1.2 -Description du lieu de recueil de données:

La classe est un milieu d'interactions sociales, humaines et pédagogiques par excellence. C'est un espace où les acteurs de l'acte pédagogique, le professeur et les élèves, devraient agir, interagir et déployer chacun ses efforts afin d'en tirer largement plaisir et profit dans un climat d'entente, de coopération et de respect mutuel.

Ainsi, pour être plus proche de ses élèves, l'enseignant doit partager avec ceux-ci leurs moments de joie et de tristesse et prendre en considération les caractéristiques de leur tranche d'âge. Il sera également très utile d'avoir au moins une idée sur les conditions de

vie socio-économique de chaque élève, si l'on veut réussir l'enseignement surtout dans sa dimension humaine.

Le professeur devrait aussi garder à l'esprit, avant d'imposer un programme, qu'il est impossible de motiver les élèves et de les faire participer à un cours si le sujet ne répond pas à leurs besoins d'apprentissage, ou ne convient pas avec leurs capacités intellectuelles.

La participation des apprenants est un indice primordial si l'on veut parler des interactions. Grâce à elle, on peut savoir si l'élève est encouragé par le professeur, s'il en a peur ou non, s'il est motivé et intéressé par le cours et si son point de vue est respecté par les autres.

Comme notre travail concerne l'enseignement moyen, nous avons choisi un C.E.M (Collège d'Enseignement Moyen) qui se trouve au cœur de la commune de Souarekh (Oum Theboul), daïra d'El kala

l'école « Larbi tebessi» a ouvert ses portes aux élèves en 1981. Ce C.E.M assure l'éducation de 347 élèves

L'enseignement dans cette école est assuré par 36 enseignants dont cinq (5) de français.

1.3 -Description de la population expérimentée :

La population concernée par notre recueil de données est constituée de 32 apprenants d'une classe de 1ère année moyenne dont 19 filles et 13 garçons. Ils ont commencé leurs apprentissages de la langue française en 3ème année fondamentale, mais cela n'empêche

pas de dire que la majorité d'entre eux éprouve des lacunes dans la maîtrise dans cette langue soit à l'oral ou à l'écrit.

1.4-Présentation du corpus :

Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique, notre travail fait partie du domaine de la recherche en didactique de l'écrit, ce qui signifie que nous allons travailler sur des écrits. Dans notre cas, il s'agit des productions écrites des apprenants. La séance comporte deux objectifs principaux : le développement de connaissances générales et l'amélioration des compétences. D'un côté, le thème choisi sur la santé permettait de sensibiliser l'élève à la nécessité d'être toujours en bonne santé et de protéger son environnement, brièvement. De l'autre côté, les exercices étaient tournés pour améliorer les compétences de l'élève au niveau des productions écrites.

Pour ces élèves de 1ère année moyenne, nous avons présenté dans un premier temps une série d'activités dans le but de préparer les apprenants à la tâche de rédaction, ces activités servent à développer les performances à l'écrit d'un texte explicatif chez les apprenants en mettant en premier lieu la structure et les caractéristiques d'un texte explicatif, elles l'aident aussi à acquérir le lexique nécessaire pour sa rédaction.

Dans le deuxième temps, Nous avons demandé aux élèves de rédiger des courts textes qui expliquent l'importance de vivre en bonne santé en se basant sur les activités de préparation précédentes. Une fois les feuilles sont ramassées et corrigées, Nous avons découvert que ces élèves éprouvent des difficultés de rédiger un texte explicatif sans des orientations, donc nous avons demandé de réécrire le même texte en donnant la même consigne mais en ajoutant cette fois-ci une boîte à outil qui contient le vocabulaire et le lexique qui semble nécessaire pour améliorer leurs écrits.

2-la mise en pratique de l'expérimentation :

Pour la classe expérimentale, le travail s'est déroulé exactement comme nous avons prévu, pour recueillir les données, nous avons programmé trois (03) séances, chacune se

déroule en une heure. Comme le premier projet du programme scolaire de la 1^{ère} moyenne a pour objectif principal de rédiger un texte afin d'expliquer comment vivre en bonne santé, nous avons choisi les activités présentés dans la 1^{ère} séance de préparation à l'écrit vu qu'elles répondent à nos attentes et aux besoins des apprenants, Le but principal de cet entraînement était d'amener les élèves à découvrir les critères de réussite d'un texte explicatif à travers une activité de compréhension de l'écrit, nous avons commencé à interroger les élèves en leur posant des questions qui visent à la fois la compréhension du texte et à extraire les principales caractéristiques d'un texte de tel type.

Cette séance est suivie par une séance de production écrite , son but primordial est d'identifier les difficultés rencontrés par les apprenants lors de la production écrite d'un texte explicatif et d'analyser les erreurs commises. Et pour que nous puissions vérifier et confirmer l'origine de ces dernières, nous avons proposé une consigne aux apprenants. En effet, ces derniers doivent rédiger un texte explicatif d'une dizaine de lignes portant sur l'importance de la propreté des mains pour rester en bonne santé en présence de l'enseignant. Les apprenants ont dû suivre un certain nombre de consignes afin d'assurer la bonne articulation de notre travail. Dans ce type de texte, il fallait prendre en compte le vocabulaire utilisé dans les exercices précédents. Ils leur restaient 35 minutes de rédaction pour un texte de 60 mots environ. Par contre, ils avaient la possibilité de poser des questions et ils en ont beaucoup profité. A la fin de la séance, nous avons ramassé les textes pour les corrigés à la maison afin de leur donner une idée sur leurs capacités rédactionnelle. Dans la troisième séance , nous leur avons demandé de refaire la même chose, mais cette fois-ci nous avons accompagné la consigne d'écriture par une boîte à outil, cette dernière contient tous les moyens et les outils qui aident les élèves à améliorer leurs écrits.

Activité 01

Exercice 01 :

Texte support :

Les caries dentaires :

La carie dentaire peut évoluer pendant plusieurs semaines sans provoquer de douleurs. Mais qu'est-ce qui la provoque ?

La carie dentaire est une infection des tissus de la dent. Elle est souvent provoquée par les aliments sucrés que les enfants consomment en grande quantité sans se brosser les dents ou pas régulièrement. Lorsqu'ils le font, ils n'utilisent pas un dentifrice au fluor. Chaque brossage doit durer trois minutes.

Comme on le voit, les caries dentaires sont un problème de santé grave. Il doit être combattu sérieusement.

Je comprends et j'explique le texte

- 1- Quel est le problème abordé dans le texte ?
- 2- De combien de parties est composé ce texte ?
- 3- Comment appelle-t-on la première partie ?
- 4- Retrouve dans le texte la partie qui se rapporte à l'explication.
- 5- Cite les procédés explicatifs utilisés dans ce texte.
- 6- Dans quelle partie trouve-t-on la conclusion ?

Exercice 02 :

Pour éviter les microbes.

Ecris deux ou trois phrases à travers lesquelles tu expliqueras à tes camarades pourquoi il est important de se laver les mains. Utilise au moins deux mots de liste suivante dans chaque phrase.

- Nettoyer- se laver- le savon liquide- les mains- se débarrasser- l'eau- les microbes- le lavage.

Activité 02 :

La consigne d'écriture :

« Tous ensemble pour la propreté » est le titre de l'article à insérer dans le journal de l'école. Avec l'aide de ton professeur, rédige un court texte à travers lequel tu expliqueras l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.

Analyse du corpus :

Généralement, les erreurs orales peuvent être acceptées dans les milieux scolaire parce qu'elles sont considérées comme des écarts moins graves que celles de l'écrit. Par contre, celles écrites sont systématiquement signalées dès qu'elles apparaissent sur la copie de l'apprenant, elles constituent des indices d'apprentissage et c'est grâce à elles, l'enseignant peut intervenir pour apporter un commentaire constructif qui aide l'apprenant à mieux produire de l'écrit.

En corrigeant les copies, nous avons constaté que certains apprenants ont recopié la consigne d'écriture telle qu'elle est vu qu'ils rencontrent une grande difficulté dans l'apprentissage de la langue française, en plus, il est très difficile de décider si un texte très court avec une syntaxe simple avec peu de fautes est meilleur qu'un texte qui contient plus de fautes mais qui utilise différents styles de phrases et un vocabulaire plus complexe. Comme nous avons mentionné au début il ya certains apprenants pensent en arabe et rédigent en langue française par le biais d'un dictionnaire bilingue parce que les étudiants sont incapables de trouver le mot ou l'expression adéquate sans passer par l'intermédiaire de leur langue cible. Les apprenants vont sans aucun doute utiliser des ressources acquises en leur langue maternelle.

Ce qui concerne l'écriture ou l'orthographe française, les apprenants éprouvent d'énormes difficultés à cause de différentes exceptions et de la méconnaissance de l'orthographe français. Donc l'apprenant comme l'enseignant sont appelés à consulter le dictionnaire pour vérifier l'orthographe du mot employé.

Avançons alors un ensemble d'exemples illustrant la complexité de cette orthographe lors de la correction des copies.

- **Des accents:** *évité* au lieu de : *éviter*
- **De voyelles escamotées :** «*mladies*», au lieu de «*maladies*»
- **la marque du pluriel :** «*les main* » au lieu de «*les mains* »

Nous devons mentionner qu'une erreur orthographique peut être à l'origine des interférences produites par les étudiants du français. Prenant d'exemple les accents : un emploi incorrect des accents engendre une interférence d'ordre phonologique, l'étudiant écrit *trés* au lieu de *très*.

Avec l'expérience, l'enseignant peut parfois anticiper certaines erreurs que les apprenants pourraient commettre. Or la remédiation ne se réduit pas à l'anticipation d'erreurs mais elle exige une stratégie bien étudiée de la part des enseignants pour essayer de trouver une solution globale à ce problème.

Il faut également que l'enseignant fasse respecter les objectifs de la séance pour optimiser la chance des élèves à réussir.

Impression générale :

Dans l'ensemble la séance s'est bien passée. La participation active des apprenants m'a constamment encouragée dans la démarche à suivre, même si nous avons remarqué qu'il ya certains élèves qui donnent de fausses repenses et d'autres considères comme débutants posaient plus de questions et Rédigeaient des textes structurés d'une façon plus simple en utilisant un vocabulaire plus moins varié par rapport aux élèves avec un niveau de français un peu plus élevé. Cela n'empêchait pas de les orienter. Nous avons vu qu'ils me comprenaient et qu'ils étaient motivés ce qui m'a motivée en retour.

En somme, nous pouvons dire que notre expérimentation effectuée au collège Larbi Tebessi a été bénéfique à plusieurs points. Il nous a permis d'être en contact réel avec notre cible ; à manager et à comprendre les groupes et à déterminer quel type de pédagogie mettre en pratique dans des situations de compréhension et de production des

textes explicatifs. Ce travail nous a également permis de passer de la théorie à la pratique et enfin d'acquérir des savoirs faire et des savoirs faire faire. Nous repartons tout fier d'avoir touché la réalité du terrain du doigt.

Conclusion générale :

« Communiquer en langue étrangère a toujours été l'objectif primordial de l'enseignement des langues. »³³ (Zetili A, 2002 : 45)

Tout apprentissage repose sur un phénomène que les didacticiens appellent « la constellation didactique » composée de trois éléments : l'enseignant, l'apprenant, le savoir. L'enseignement d'une langue étrangère n'est certes pas une entreprise aisée, surtout quand il s'agit de la langue française, avec ses règles et ses accords, et de surcroit pour des enfants qui n'ont jamais eu la chance de contacter un natif de cette langue.

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons traité principalement les facettes de l'enseignement/apprentissage inhérentes à l'apprenant, dénonçant sa faiblesse en

production écrite. Soyons raisonnables. La part de responsabilité de la faiblesse de l'apprenant est aussi à la charge des méthodes, des programmes, des horaires, des textes et des contenus.

Tout ce qui précède justifie l'intérêt porté à l'enseignement de l'écrit dans les nouveaux programmes issus de la réforme du système éducatif algérien. Dans le cycle moyen, tout enseignement se fait et s'évalue à travers le texte (l'écrit). Toute cette attention portée à l'enseignement de l'écrit est, cependant, en butte à des difficultés récurrentes. Les inspecteurs, les enseignants, les parents d'élèves et même l'homme de la rue peuvent, facilement, constater que nos élèves sont faibles, ils ne lisent pas, ils écrivent très mal, ils n'arrivent même pas à répondre à une question lorsqu'il s'agit de la langue française. C'est, justement cet écart entre les objectifs d'enseignement et la réalité qui a constitué pour nous une raison suffisante et convaincante pour nous conduire à mener une recherche relevant du domaine de la didactique de l'écrit.

Pour cela, un protocole expérimental qui visait à porter des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posées au début de notre recherche, a été préparé et réalisé au niveau d'un CEM se trouvant au centre ville de la wilaya de Constantine, l'expérience que nous avons menée auprès des apprenantes de 3ème année moyenne avait montré l'utilité de l'introduction des outils d'auto-évaluation dans les nouveaux programmes. Les apprenantes, à l'aide, des questions de la grille d'auto-évaluation proposée arrivaient à écrire des textes plus adéquats et plus conformes aux attentes de l'enseignant.

Par cette recherche limitée, nous avons voulu soulever un problème, celui de l'auto-évaluation, son importance pour l'apprenant et pour l'enseignant. Signaler un problème, nous pensons, c'est faire déjà un pas dans sa résolution et nous espérons avoir fait ce pas.

D'autres recherches sont actuellement en cours, menées par des collègues ou des instances officielles locales, pour tenter de trouver une solution définitive au phénomène

de la chute du niveau en français chez les enfants et précisément dans les productions des textes explicatifs. Nous devons adhérer à une telle initiative en y apportant notre part de contribution la plus minime soit-elle.

Annexes :

Références :

Marie-Jeanne BOREL "Aspects logiques de l'explication", in Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Nenchâtel n° 38, septembre 1981

–Ce contrôle dépend de la maîtrise de processus de plus haut niveau : les stratégies dont le lecteur dispose (ou dont il ne dispose pas !) et la manière dont il régule leur utilisation.

–Goigoux (2000)

–Martinet, André. *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1978 (cité dans Rafoni, J.C. *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, l'Harmattan, 2010.

–Centre national de la lecture, *Maîtriser la lecture*, Paris. Odile Jacob, 2004.