

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université Ibn Badis -Mostaganem-  
Faculté des Lettres et des Arts- Département de Français-  
École doctorale de Français-Pôle Ouest-  
Magistère en didactique

**Les difficultés rencontrées par les apprenants de 2ème A.S.  
lors de la rédaction d'un texte explicatif**

Mémoire présenté par Chali Wahiba  
Encadrée par le Professeur Marie -Cécile Guernier  
Université Stendhal –Grenoble-

Année universitaire 2007/ 2008

## **Remerciements**

Nous remercions les membres du jury qui nous ont fait l'honneur d'évaluer ces quelques années de travail.

Nous ne remercierons jamais assez, le Professeur Marie-Cécile Guernier pour son soutien et pour sa confiance. Ses critiques éclairées, ses conseils et ses encouragements ne nous ont jamais fait défaut.

Nous remercions le Professeur Hadj Miliani pour ses encouragements.

Nous voudrions remercier également Hami, notre époux, pour sa patience, son écoute et sa présence auprès de nous dans les moments les plus difficiles.

Une pensée particulière pour notre fille Meriem, qui j'espère nous pardonnera nos absences répétées auprès d'elle.

Enfin, nous ne pourrions terminer nos remerciements sans une pensée affectueuse pour nos parents, nos neveux, nos frères, sœurs et beau frère pour tout l'amour, le réconfort et l'aide prodigués pendant toutes ces années de dur labeur.

## Sommaire

<b>Introduction générale.....</b>	<b>3</b>
-----------------------------------	----------

### **Première partie. L'analyse du programme de 2ème année secondaire**

<b>Chapitre 1. La réforme dans le programme .....</b>	<b>8</b>
<b>Chapitre 2. L'enseignement de l'écrit au secondaire .....</b>	<b>16</b>
<b>Chapitre 3. L'enseignement par les compétences.....</b>	<b>24</b>

### **Deuxième partie : La description et fonctionnement d'un texte**

<b>Chapitre 4. La structure du texte .....</b>	<b>31</b>
<b>Chapitre 5. Les typologies textuelles .....</b>	<b>36</b>
<b>Chapitre 6. Le texte explicatif.....</b>	<b>47</b>
<b>Chapitre 7. Les procédés explicatifs.....</b>	<b>54</b>

### **Troisième partie : La partie expérimentale**

<b>Chapitre 8. La description méthodologique.....</b>	<b>60</b>
<b>Chapitre 9. L'analyse du corpus .....</b>	<b>77</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>89</b>
<b>Bibliographie générale .....</b>	<b>91</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>98</b>

## **Introduction générale**

La recherche entreprise dans ce mémoire traite de la problématique de l'écrit et plus précisément de l'écrit scientifique dans le cycle d'enseignement secondaire algérien. En effet, le texte explicatif étant le type de texte le plus présent dans les manuels scolaires, de par sa trame explicative le lecteur est incité à s'interroger et de facto à rechercher des réponses. Le texte explicatif est considéré comme un outil de base pour la construction de différents types de connaissances dans divers domaines d'études et du monde.

L'enseignement de l'écrit a pris un intérêt considérable dans les recherches tant au niveau scolaire que professionnel. En effet, en didactique l'enseignement de la production écrite fait partie des objectifs à atteindre dans le processus d'enseignement/d'apprentissage mais également celui dont les objectifs sont les plus difficiles à atteindre. De plus, la production écrite est considérée comme un acte social. En effet, écrire est une manière de s'exprimer et d'exprimer ses émotions. En d'autres termes son apprentissage nécessite donc, la connaissance du contexte social, linguistique, culturel de l'apprenant.

Ecrire convenablement dans une langue étrangère est un objectif avoué et recherché de tous les enseignants et apprenants. Écrire sans commettre de fautes, avec clarté et surtout d'une manière cohérente où les idées sont claires et s'enchaînent n'est malheureusement pas chose aisée pour un apprenant dans une langue étrangère. David et Plane (1996) confirment cette idée « de toutes les pratiques langagières, l'écrit se révèle la plus complexe et qui nécessite le plus long temps d'apprentissage» (p.3).

En effet, enseigner à l'apprenant à déchiffrer des lettres et à les reproduire ne suffit pas pour acquérir les compétences nécessaires à l'écrit. Bien au contraire, l'important serait plutôt d'appréhender et de déterminer les chemins permettant l'accès à l'écrit. Il arrive qu'un enseignant soit face à un texte produit où peu

d'erreurs orthographiques soient commises, néanmoins les liens entre les paragraphes ou entre les parties du texte produit sont peu satisfaisants sinon inexistantes.

Cette recherche est motivée par un constat réalisé sur des productions d'apprenant en français langue étrangère au sein de nos classes de deuxième année secondaire (2<sup>ème</sup> AS). Nous avons noté, en effet, que les productions écrites des apprenants présentent des défaillances telles que la non maîtrise des procédés d'explication, l'incohérence des productions mais aussi un mauvais emploi d'organisateur textuels sinon l'absence totale de ces connecteurs.

L'objectif de notre travail est de montrer que les apprenants du cycle secondaire et plus précisément ceux de 2<sup>ème</sup> AS éprouvent des difficultés quant à l'utilisation des procédés explicatifs lors de la rédaction d'un texte à visée informative.

Notre travail tourne autour de deux questions de recherche principales :

1. Est-ce que les différentes réformes qui ont touché l'enseignement de la production écrite au cycle secondaire sont la cause des défaillances relevées dans les productions des apprenants ?

2. Est-ce que la faiblesse des compétences chez les rédacteurs relève seulement de lacunes générales en matière de compétence rédactionnelles ou bien elles résultent de la complexité à organiser et à structurer un texte de type explicatif ?

Notre travail de recherche s'articule autour de trois parties lesquelles se divisent en neuf chapitres :

La première partie du travail est consacrée à l'analyse du nouveau programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire. En effet, ce niveau a été touché par une réforme en 2006. Nous en présentons, dans le premier chapitre, la nouvelle version et nous en étudierons les objectifs. Par ailleurs, nous élaborerons une comparaison entre l'ancien et le nouveau programme.

Le deuxième chapitre est consacré à l'enseignement de l'écrit au cycle secondaire. Nous définirons d'abord l'écrit en tant que compétence pour aborder ensuite la didactique de l'écriture.

Dans la chapitre trois, nous aborderons la démarche pédagogique en matière d'enseignement de l'écrit telle qu'elle est préconisée dans le nouveau programme: c'est l'approche par compétences. Beacco (2007) définit la compétence comme « une faculté (ou capacité) donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis (dans le cas des langues, ce n'est pas la faculté de langage mais la compétence dans une langue donné qui est à acquérir) » (p.71).

Nous distinguerons ensuite dans ce chapitre la notion de compétence disciplinaire de celle de compétence transversale, pour enfin aborder les différentes compétences à installer chez l'apprenant en matière d'écrit.

La deuxième partie du mémoire comprend quatre chapitres et traite de la description et du fonctionnement d'un texte.

Nous aborderons dans le quatrième chapitre la structure du texte. Nous en ferons la distinction avec le discours puis nous aborderons la notion de texte en tant que structure. Nous relèverons les outils permettant d'appréhender l'organisation textuelle.

Le chapitre cinq traite de la notion de typologies textuelles selon Charaudeau (1992); Combettes (1983) et Adam (1997). Charaudeau (1992) détermine les traits saillants dans l'organisation des textes et s'intéresse au discours et à la visée énonciative d'un texte. Quant à Combettes (1983), il s'intéresse aux enchainements intratextuels en décrivant les séquences à l'intérieur des textes. Adam (1997), par contre, reprend Charaudeau (1992) cependant considère qu'au sein d'un même texte peuvent « coexister » des séquences organisées en fonction des différentes visées énonciatives à l'intérieur du discours.

Le sixième chapitre traite du texte explicatif en particulier. Nous commencerons tout d'abord par introduire la notion de structure de la séquence

explicative comme proposée par Adam. Ensuite nous définirons les concepts de discours, texte ou séquence ainsi que les types de texte explicatif, informatif ou expositif. Une fois tous les concepts définis, nous aborderons la structure et les fonctions du texte explicatif.

Le chapitre sept traite des moyens linguistiques mis en œuvre pour la rédaction d'un texte explicatif et les procédés explicatifs tels que la comparaison, l'illustration, la reformulation la définition, l'exemplification et l'énumération.

La troisième partie constitue la partie expérimentale de notre travail et comprend deux chapitres, le huitième et le neuvième.

Le huitième chapitre, se charge de la description méthodologique. Nous présenterons le corpus, la consigne, les participants et les conditions expérimentales.

Dans le chapitre neuf, nous proposerons les différentes analyses auxquelles nous avons soumis notre corpus. Nous avons en effet effectué une analyse pragmatique, ensuite une analyse sémantique et enfin textuelle. Nous interpréterons les résultats obtenus et nous conclurons notre chapitre par des propositions didactiques.

Le travail s'achève par une conclusion générale.

**Partie I**  
**Analyse du programme de 2<sup>ème</sup> Année secondaire**



## **Chapitre 1. La réforme dans le programme**

Dans cette partie nous nous proposons de présenter en un premier temps les réaménagements apportés au programme de 2ème AS dans l'enseignement du français, c'est-à-dire les changements qui le caractérisent. En second lieu, nous effectuerons, l'analyse proprement dite du contenu du programme. Précisons néanmoins que nous portons un intérêt plus particulier à l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

### **1.1. Présentation du réaménagement et étude du programme de 2ème AS**

Avant de présenter le programme de 2006, nous avons estimé nécessaire/utile de faire un bref survol des textes antérieurs pour pouvoir mettre en exergue les changements effectués et les nouveautés mises en place par rapport aux précédents programmes.

En effet, l'école Algérienne a subi des réformes successives en fonction des conjonctures politiques ou pédagogiques. Il est indiqué clairement dans le préambule du nouveau programme de 2006, année de son application, que ce programme a été conçu dans le but de permettre à l'enseignant de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. En d'autres termes, l'élaboration de ce nouveau programme intègre l'apprenant « en tant que partenaire actif dans le processus de son apprentissage ». À cet effet, la commission nationale des programmes est chargée d'élaborer un référentiel qui accorde à l'apprenant, selon la vision ancienne, une place centrale au cours de son processus d'apprentissage.

Dans les programmes précédents de français mis en application depuis juin 1995, l'ultime objectif de l'enseignement du français dans le cycle secondaire consiste à faire de l'apprenant « un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la formation

supérieure, professionnelle, [...] et les contraintes de la communication sociale » (Programmes officiels de français ; Enseignement secondaire juin 1995).

En revanche, l'objectif terminal dans l'actuel programme, serait de produire un discours écrit et oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu communicatif et en s'impliquant nettement.

Il est à signaler aussi que l'année 2004-2005 a connu des changements opérés par le ministère de l'éducation nationale dans les trois paliers : primaire, moyen et secondaire. Ce n'est qu'en 2005-2006 que le nouveau programme, de 1ère année a vu son application sur le terrain et en 2006-2007 celui de 2ème année. Quant au programme de 3ème année il ne sera applicable qu'en 2007-2008.

C'est la raison pour laquelle, nous parlerons d'une interrelation qui existe entre les différentes années de chaque cycle mais aussi et surtout entre les trois paliers. Or, réformer l'enseignement ne veut pas dire nier ou mettre une croix sur l'école d'hier ; au contraire, il faut prendre en compte les aspects négatifs de l'école d'hier en gardant les aspects les plus importants qui peuvent correspondre à l'objectif de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). De ce fait, l'école doit être en mesure, non seulement de transmettre les valeurs et le patrimoine culturel du pays mais aussi de permettre aux apprenants d'apprendre ces valeurs linguistiques et culturelles.

### **1.1.1. La nouvelle version du Programme de 2ème AS**

L'école doit répondre actuellement à la mission d'instruction, de socialisation de l'apprenant algérien. À cet effet l'apprenant au cours secondaire doit avoir des capacités et des aptitudes de réflexion et de jugements. C'est pourquoi, l'école doit permettre aux futurs bacheliers d'avoir un niveau de culture plus au moins égal avec un socle scientifique commun qui sera utilisé plus tard une fois que l'apprenant sera inséré dans la société.

Il est nécessaire de souligner que l'objectif du nouveau programme est de former des créateurs, des initiateurs dans un monde en perpétuel changement et non pas de simples exécutants. Pour accomplir cette tâche, l'école doit davantage transmettre aux apprenants une méthode efficace à poursuivre qu'un contenu élaboré préalablement. Autrement dit, l'apprenant ne doit pas acquérir tout au long de son apprentissage des contenus figés, stéréotypés en dehors desquels, il serait incompetent, au contraire l'enseignant doit proposer des méthodes qui facilitent la construction d'une autonomie. Donc, il inclura l'apprenant dans son apprentissage.

### **1.1.2. L'analyse du programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire**

L'idée générale de la réforme du système éducatif algérien est de faire en sorte que les apprenants puissent « fonctionner » dans des situations de vie et de travail en disposant de compétences. C'est la raison pour laquelle le Ministère de l'Éducation et l'école doivent par conséquent analyser leurs pratiques afin de faciliter l'adaptation des jeunes à ce nouveau monde auquel ils sont confrontés.

Ainsi, l'actuel programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire instaure des notions nouvelles innovantes par rapport aux programmes précédents avec l'introduction de deux concepts majeurs ; à savoir le projet pédagogique et la compétence. Ces deux concepts marquant un tournant décisif dans la méthodologie d'enseignement du français dans le cycle secondaire.

Néanmoins, nous pouvons noter que les programmes de français de juin 1995, qui sont une réécriture du programme de l'époque, facilitent et améliorent la communicabilité des programmes. Ces programmes cherchent à rendre leur application plus efficace. Par ailleurs, la notion de compétence était déjà abordée cependant, elle n'avait pas la même acception que celle dont parlent les nouveaux documents officiels.

Dans les programmes de 1995, les documents officiels abordent la compétence par opposition à la performance et dont la définition est purement

Chomskyenne. Elle se situe sur deux plans : la compétence et la performance. La première est analysée en tant que capacité ou un savoir linguistique implicite des sujets parlants et qui est purement inné. Cet aspect de la théorie est néanmoins discuté. La seconde, concerne l'emploi effectif de la langue, les énoncés du vrai locuteur auditeur, avec ses faiblesses et ses limites, dans les situations authentiques. C'est à partir d'une utilisation réelle qu'on peut parler de compétence lors de l'enseignement/apprentissage.

En outre, la notion de projet didactique était également introduite dans ce programme. Le projet didactique était considéré comme moyen permettant à l'apprenant d'acquérir des compétences finales selon son plan de formation à savoir 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, ou 3<sup>ème</sup> année secondaire. Signalons par ailleurs, que généralement tous les programmes de toutes matières confondues sont construits à partir d'une structure commune avec un vocabulaire commun. C'est ainsi que la finalité de la réforme est de simplifier les programmes en passant d'une forme de programmes comportant un nombre considérable d'objectifs à une forme de programme véhiculant un nombre de compétences plus restreint.

### **1.1.3. Le profil d'entrée en 2<sup>ème</sup> année AS**

Selon le nouveau programme mis en circulation, l'apprenant est capable ou est censé être capable de comprendre et d'interpréter des textes en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataire(s). Une fois mis en situation de communication, l'apprenant devra rédiger et adapter son texte en fonction de son auditoire, sans quoi la communication n'atteindra pas les objectifs assignés. Il doit être également en mesure de produire un texte sur les deux plans (écrit vs oral) sur un thème choisi tout en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié. À ce niveau, nous pouvons déceler que la compétence pragmatique est recherchée. Sachant que cette compétence est désignée selon Beacco (2007) comme

compétence «qui met au centre de la communication non la fonction descriptive/référentielle mais une fonction actionnelle » (p.84).

#### **1.1.4. Le profil de sortie en 2ème AS**

Au terme de l'année scolaire et de toute une année d'apprentissage, l'apprenant doit pouvoir produire un discours écrit et oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat<sup>1</sup>.

De ce fait, plusieurs compétences sont à installer tant à l'oral qu'à l'écrit en fonction des objectifs à atteindre. Le document officiel mentionne deux catégories de compétences à installer : la première appelée compétences disciplinaires, la seconde transversales. En ce qui concerne les compétences disciplinaires, nous pouvons avancer qu'elles comprennent un ensemble hétérogène de compétences. Nous en citons quatre types :

Les compétences de lecture sur les deux niveaux (écrit et oral), les compétences de production à l'oral et à l'écrit, les compétences transversales qui sont constituées de deux concepts importants de la réforme : compétence qui constitue la pierre d'assise du programme des programmes dorénavant, tout ce qu'on voudra apprendre aux apprenants sera traduit sous forme de compétences et transversale ou transversalité qui suppose que chaque intervenant de l'école permette à tous les apprenants, peu importe leur degré scolaire et la discipline d'enseignement, de développer un certain nombre de compétences particulières estimées et identifiées comme étant essentielles à la formation des apprenants.

Enfin, la compétence de communication. En 2ème AS, le texte est considéré comme un objet de communication. L'apprenant doit alors être capable de faire la distinction entre d'une part le contenu du texte et ses intentions informatives, et d'autre part la présence de l'énonciateur dans son propre discours.

---

<sup>1</sup> Nouveau Programme officiel de 2ème année

Cette capacité favorise la construction d'une série d'interrogations qui permettraient à l'apprenant de dégager les traces de l'énonciation d'un texte.

Parmi ces interrogations, celles sur le contexte d'énonciation, la transparence du texte, le degré d'objectivation du discours. Ainsi, à travers son écrit, ou plus précisément sa production écrite, l'apprenant adressera toujours son message à l'intention d'un ou (des) allocutaire(s) ciblé(s).

## **1.2. L'étude du programme de 2ème AS**

### **1.2.1. La nature**

Le nouveau programme établi par le Ministère de l'Éducation Nationale est destiné aux apprenants de 2ème année secondaire. Il évoque les compétences et aborde l'ensemble des résultats d'apprentissage auxquels les apprenants devront accéder moyennant l'apprentissage par projet. Il sert à guider les enseignants dans leurs interventions pédagogiques auprès des apprenants. Ce programme comporte quarante six pages. Il est complété par un document d'accompagnement du programme (livré indépendamment). Il précise les modalités de mise en application et il donne des éclaircissements sur les notions clés utilisés dans un glossaire proposé en annexe.

### **1.2.2. Le préambule**

Le préambule présente le nouveau programme dans le cadre de la refonte du système éducatif qui doit prendre en compte les transformations politiques, sociales, économiques et culturelles que connaît le pays et celles que connaît le monde : mondialisation des échanges, développement des technologies de l'information et de la communication. Il note également que les nouveaux programmes (toutes disciplines confondues) ont pour finalité majeure l'éducation

des apprenants à une citoyenneté responsable et active dotée d'un esprit critique et d'initiative.

Pour ce faire, il préconise l'approche par compétences comme moyen d'apprentissage l'estimant apte à répondre au monde du travail et surtout dans un monde en perpétuel changement.

### **1.2.3. Les objectifs de l'enseignement du français en 2ème AS**

Contrairement aux objectifs précédents des anciens programmes de français qui étaient de doter l'apprenant d'un outil de communication lui permettant de comprendre et de se faire comprendre, l'actuel programme en vigueur a pour objectifs de rendre l'apprenant apte à produire des discours de genres sociaux différents (littéraires ou non littéraires) en tenant compte des contraintes sociales de la communication.

Etant donné que l'objet de notre mémoire traite de l'écrit, nous nous attarderons davantage sur les compétences de production à l'écrit. Le terme de « capacité » est pris comme synonyme de « compétence » dans la mesure où les deux termes impliquent la notion d'être capable. Le Dictionnaire pratique de Didactique de FLE (Robert, 2002) donne tout d'abord une acception courante du terme compétence à savoir « une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier » (p.30).

En 2ème année secondaire, les compétences d'apprentissage à l'écrit sont les suivantes :

a. L'apprenant doit être capable de planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu. C'est-à-dire, en matière d'écrit, l'apprenant doit être en mesure de produire un texte en fonction d'une situation de communication donnée et d'un public précis. À cet effet, il doit se situer en tant qu'émetteur tout en examinant les conditions dans lesquelles il produit son écrit afin de cibler son destinataire.

b. Il doit savoir organiser sa production. Cette compétence exige une capacité à accommoder et à agencer son écrit en fonction d'un type de discours bien précis en fonction d'une consigne donnée.

c. L'apprenant doit être en mesure d'utiliser la langue de façon appropriée et il doit réviser son écrit. Donc, il doit maîtriser dans une certaine mesure le bon fonctionnement de la langue du point de vue syntaxique et lexical.

d. Il doit aussi vérifier la pertinence et la précision dans son écrit en fonction du type de texte rédigé. Mais aussi il doit revoir son écrit pour une autocorrection éventuelle ou même une consultation de toute autre source d'information<sup>2</sup>. Par exemple habituer l'apprenant à utiliser un manuel de langues étrangères tel que le dictionnaire pour pouvoir corriger des écrits. Toutes ces compétences à installer en matière d'écrit se développent en fonction du temps, quant aux objectifs d'apprentissage, ils recouvrent tout le cursus.

---

<sup>2</sup> Les compétences ont été prises du nouveau programme officiel de 2ème année



## **Chapitre 2. L'enseignement de l'écrit au secondaire**

### **2.1. La définitions de l'écrit**

Il n'est pas plus difficile tâche que celle d'écrire. Le plus grand des orateurs pourrait éprouver le plus grand des malaises à prendre une plume pour s'exprimer. Pendant longtemps, l'écriture visait la simple acquisition d'une compétence scripturale ou graphique. Or, l'écriture est un des actes langagiers les plus complexes qui nécessite énormément de temps en matière d'apprentissage.

En effet, le texte écrit est une somme d'idées bien ordonnées, un produit finalisé, une trace immobile formant un tout parfait n'ayant rien de commun avec la pensée initiale, brute, dont il est issu. Le scripteur peut à tout moment, rectifier, modifier, ajouter, déplacer, une chose que ne connaît point l'orateur. Le propre de l'écrit est d'immobiliser la pensée le temps de la formuler et de ne la livrer qu'après traitement.

Notons aussi que contrairement à l'oral, l'écrit exige une certaine « noblesse », une certaine richesse du vocabulaire employé. Ceci en raison d'une certaine distance que doit prendre le scripteur vis-à-vis du ou des lecteur(s). Toutes ces spécificités de l'écrit énumérées plus haut, font de ce dernier une activité assez ardue à maîtriser ; mais surtout à enseigner et à apprendre.

### **2.2. La définition de l'acte d'écriture**

La production d'écrits est le moyen de maîtriser la langue comme outil de construction individuelle, sociale et culturelle de chacun. Produire un écrit est le moyen le plus efficace d'apprendre à appréhender la langue pour ce qu'elle est : un « complexe ». La « réussite » d'un écrit se mesure par l'utilisation simultanée de savoirs sur la langue, de niveau et de nature extrêmement variés, mobilisés dans un système d'interactions exigeant des compétences relevant de divers niveaux (niveau pragmatique, respect du schéma textuel, progression des idées).

L'acte d'écriture n'est plus considéré de manière normative ou comme habileté spontanée et innée ; une sorte de don qui serait le fruit du hasard, une fatalité même mais plutôt comme acte complexe contenant plusieurs composantes et qui peut s'enseigner. Souvent l'activité d'écriture est appelée en classe de français « production de texte » ou « expression écrite » ou bien même « production écrite ».

Parmi les différentes définitions de l'écriture, nous avons retenu quelques unes allant des plus rudimentaires au plus spécialisées. Le dictionnaire le Robert (1994) définit l'écriture comme « manière de s'exprimer par écrit » (p.361).

Quant au Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE (2002), explique l'écriture comme « activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (...). Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité » (p. 62). Cette dernière définition rejoint la définition donnée à l'écriture par le groupe de DIEPE<sup>3</sup> à savoir :

a. Écrire, c'est produire une communication. Sous cet aspect, la compétence consistera à assurer une communication réussie à l'intérieur des limites où est confiné le scripteur. Cette compétence implique notamment de savoir produire un message qui véhicule un contenu conforme à une intention. Se positionner à la place du lecteur et respecter les conditions matérielles de communication.

b. Écrire, c'est aussi produire une communication au moyen d'un texte. À ce niveau, la compétence consistera à réaliser un produit conforme aux conditions et aux caractéristiques de la textualité écrite (organisation, respect des genres, cohésion, progression).

---

<sup>3</sup> Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit ; groupe constitué en 1991 et conduisant un projet sur d'évaluation du français écrit au secondaire.

c. Écrire, c'est produire un texte dans une langue donnée. La compétence sera, ici, de s'avoir se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de cette langue dans son usage écrit.

### **2.2.1. La différence entre écrit et écriture**

Bien que cela puisse paraître dérisoire et rudimentaire, il est indispensable de distinguer entre « l'écrit » et un « écrit ». La première acception du terme concerne le phénomène de production, et représente le « processus d'écriture ». C'est en somme les définitions qui ont été données plus haut. La deuxième acception du terme désigne quant à elle le produit de ce processus. Ce produit est constitué d'un « discours écrit qui remplit plusieurs fonctions langagières (raconter, décrire, convaincre) et s'inscrit dans un texte pouvant revêtir différentes formes (article de presse, publicité, lettre, livre) » (Dictionnaire Pratique de didactique des langues ; p.62).

### **2.3. L'enseignement et temps consacré à l'écrit dans le secondaire**

L'expression écrite représente dans un cours de français l'aboutissement d'une série d'activités menées dans différentes séquences. Les séances de compréhension de l'écrit, du lexique, de la syntaxe ont pour objectif de faire acquérir à l'apprenant des connaissances, toute une série de savoirs et de savoir-faire pour les réinvestir dans une production écrite en fonction des objectifs du projet didactique.

Bien que dans l'actuel programme de 2ème année, les activités d'expression écrite et orale se chevauchent tout au long de la réalisation du projet il n'en demeure pas moins que le problème de l'écrit reste toujours posé, les apprenants n'arrivent pas à développer une réelle compétence d'écriture. Les lacunes persistent et perdurent et l'enseignant est confronté chaque année à des apprenants en difficultés, en quête de moyens pour améliorer leur niveau.

En général, le temps consacré à une discipline apparaît dans le règlement pédagogique et est un des éléments du programme officiel. Or, dans l'actuel programme de 2ème AS, le temps imparti à la production écrite n'est point mentionné officiellement c'est la raison pour laquelle les professeurs de la matière doivent organiser leurs temps selon les activités en question à savoir celles qui relèvent de la préparation à l'écrit de celles qui relèvent de la production écrite proprement dite. Une telle imprécision des programmes laisse une trop grande marge de manœuvre aux enseignants.

Reuter (1996) rappelle qu' «écrire dans de véritables situations d'écriture est indispensable à une véritable formation de l'écrit. L'apprentissage passe par la pratique des apprenants, par leur faire, par leur écriture » (p.106). Ce qui revient à dire que le temps que l'on passe à écrire influence, d'une façon ou de l'autre, la qualité du texte à produire, et le manque de temps la met certainement en péril.

Dans la pratique pédagogique, le temps consacré à la production écrite reste nettement insuffisant et mériterait d'être révisé. En effet, Il est certain que le temps imparti à la production de l'écrit est insuffisant par rapport à celui consacré à l'oral. Les apprenants sont mis qu'occasionnellement en situation d'écrit. Par conséquent, le goût de l'écriture n'est pas développé; facteur pourtant primordial pour leur réussite.

Par ailleurs, l'activité de l'écriture croise d'autres activités dont les apprenants ne parviennent pas à s'approprier les objectifs. Or le risque est grand de réduire les apprenants à des actes d'exécution à travers lesquels ils n'accèdent qu'à des opérations sans jamais s'approprier le sens des actes qu'ils produisent.

## 2.4. Les finalités de l'écriture

L'écriture a longtemps été perçue comme un don, produit d'une inspiration. Or, si l'écriture est un don, elle ne relève pas de l'enseignement encore moins de l'apprentissage. Écrire doit se construire comme une manière de se dire et d'exister dans le monde. C'est un mode de connaissance et de socialisation. L'écriture ne doit pas être vécue comme une peur mais comme un mode de pensée, de parole, une pratique langagière.

Écrire développe chez l'apprenant l'expression de sa singularité et participe à son processus identitaire. L'acquisition de la compétence d'écriture est déterminant pour la construction du sujet scolaire. C'est l'écriture qui permet à l'apprenant d'entrer dans le monde de l'écrit, de construire ses savoirs à l'école et son propre point de vue sur l'école. L'idée que se fait l'apprenant de l'écriture joue un rôle essentiel dans sa réussite scolaire et dans son projet social.

Apprendre à écrire, c'est également construire des savoirs sur l'objet et le développement de l'esprit critique. Il est évident qu'un apprenant ne prendra pas la décision d'écrire s'il n'est pas initié à ce type d'acte.

Le terme « pousser » implique systématiquement la notion de force et d'obligation. Des lors, l'enseignant ne devra pas obliger l'apprenant à écrire mais tentera bien au contraire de trouver un moyen adéquat pour justement l'amener à produire un écrit en suscitant et en favorisant des situations de productions écrites en classe.

Dans le processus d'écriture, le professeur doit, tout comme l'apprenant, surmonter des réticences. Sa réflexion ne peut s'élaborer qu'à partir de l'apprenant qui est l'agent de cette écriture, un agent en éveil dans cette expérience, et qui grandit, et à qui on apprend comment faire. Il sera donc conduit à réfléchir sur des pratiques, des exemples concrets et particuliers qui favoriseront l'actualisation de ses potentialités, plutôt que sur des principes et des concepts abstraits.

À cet effet l'apprenant, devient « maître » de la situation et n'interviendra que s'il comprend le sens du travail qui lui est demandé. Selon Best (1996), une situation d'apprentissage quelque qu'elle soit n'a de sens, que si elle est en mesure de répondre réellement à un besoin, à un intérêt, « Sans cet intérêt, sans motivation dit-on aujourd'hui, l'attention est de courte durée, la tension intellectuelle se délite et l'apprentissage ne se fait pas. La relation entre le sujet et l'objet à comprendre n'est pas innée. Il appartient donc à l'éducateur de favoriser l'émergence et la genèse de cet intérêt, garant de l'avenir d'un apprentissage » (p.15).

En effet, si l'apprenant se sent interpellé par un sujet qui suscite ; et son intérêt et son imagination, il aura de quoi faire couler de l'encre. L'apprenant est très sensible et se retrouve facilement dans un sujet qui est en cohérence avec ses préoccupations d'adolescent. S'exprimer, rêver, comprendre le monde sont autant de besoins fondamentaux chez l'enfant qui pourront trouver des éléments de réponse dans l'écrit comme finalité.

## **2.5. La didactique de l'écriture**

Écrire fait l'objet d'un apprentissage qu'il convient de mettre en œuvre tout au long de la scolarité. Néanmoins, un grand nombre d'apprenants éprouvent des difficultés profondes à entrer dans le monde de l'écrit. Il appartient aux enseignants de construire des conduites de classe qui donnent accès à l'écrit au plus grand nombre d'apprenants. Il convient que les enseignants s'interrogent sur les pratiques d'écriture favorables à la réussite scolaire. Ils doivent aider les apprenants à devenir un sujet écrivain, conscient des effets produits par ses productions et des usages qu'il peut en faire.

L'accompagnement des apprenants dans l'appropriation des compétences d'écriture nécessite une grande diversité des situations proposées. Cette conception de la didactique du français impose de varier les formes d'aide, d'étayage, d'organisation et de gestion de classe. L'enseignant devient

l'organisateur, la personne ressource, l'expert et un des lecteurs des productions. La classe est alors perçue comme une communauté de sujets, acteurs et auteurs de l'acquisition de leurs compétences. Le développement du sujet écrivain est lié aux choix didactiques de l'enseignant.

Les conceptions de l'activité d'écriture et les conceptions de son apprentissage ne cessent d'évoluer. Les conflits théoriques sont profonds. Longtemps la production d'écrits s'est résumée à la rédaction, forme textuelle à usage exclusivement scolaire. On écrit, alors, pour montrer qu'on sait écrire. Il s'agit d'obéir à une norme puissante et de maîtriser les règles pour acquérir une expression correcte. L'acquisition de ces règles est inaccessible pour de nombreux apprenants et leur interdit l'accès à l'écrit.

Ce modèle est encore en vigueur dans les pratiques scolaires mais vient en opposition aux nouvelles démarches d'enseignement de l'écriture. Cependant la réflexion didactique prend appui sur les théories qui décrivent en quoi consiste la compétence scripturale, il nous a paru néanmoins important de faire référence à d'autres courants de la didactique de l'écriture.

La recherche sur l'écriture s'est inspirée d'une part du modèle des processus rédactionnels issu des travaux de Hayes et Flower (1980) qui considèrent l'acte d'écrire comme une suite d'opérations mentales interactives de l'apprenant (planification, mise en texte, révision). La surcharge cognitive est allégée par l'utilisation d'outils qui facilitent la tâche d'écriture tels des grilles d'évaluation. Ce modèle didactique de la production de l'écrit se base ainsi sur le principe du contrôle cognitif par le développement métalinguistique créant ainsi de nombreuses interactions langagières.

D'autre part, la recherche s'est basée également sur les types de textes et sur leur variation. La didactique propose une typologie des discours et des textes qui suscitent des activités langagières et qui motivent les apprenants qui deviennent ainsi décideurs des modalités de productions en l'occurrence, le

contexte et l'objectif du discours. L'enseignement viserait l'apprentissage de types de discours et de textes diversifiés.

Ces différentes approches de la production de l'écrit n'ont pas suffi à résoudre les problèmes d'écriture des apprenants en difficulté. Apprendre à écrire ne se réduisant pas seulement à l'acquisition de procédures d'écriture. En effet, il ne suffit pas d'apprendre à l'apprenant des modèles d'écriture par lesquels il serait conditionné et en dehors desquels, il ne pourrait produire un texte. Par un tel type d'apprentissage, l'apprenant sera conditionné; puisque tel type de texte suscitera chez lui telle production écrite.

Bien au contraire, le rédacteur doit devenir auteur de son texte. C'est cette conception que l'école doit prendre en compte dans sa formation à l'écrit. Les situations didactiques doivent modifier le rapport des apprenants à l'écriture et leur faire acquérir une position d'auteur et de questionneur de textes.



## **Chapitre 3. L'enseignement par les compétences**

La conception de l'actuel programme de 2<sup>ème</sup> année prend pour base théorique plusieurs disciplines à savoir la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par les compétences. En fonction de notre sujet, nous nous attarderons sur l'approche communicative et l'approche par les compétences.

### **3.1. La définition de la compétence**

Une compétence est un savoir-agir réfléchi et fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Autrement dit une façon d'agir efficacement dans une situation donnée qui démontre que la personne maîtrise un certain nombre d'habiletés et de connaissances. Par exemple, un conducteur automobile est compétent lorsqu'il est capable de se rendre à sa destination, dans le temps de parcours qu'il s'était fixé, sans avoir fait d'accident, abîmé son véhicule ou enfreint les règles de la conduite automobile.

Ce savoir-agir nécessite, bien sûr, la maîtrise de différentes habiletés telles que savoir démarrer le véhicule, utiliser l'accélérateur, les freins, les rétroviseurs, garder sa ligne de route, stationner, exécuter des virages. Ce savoir-agir nécessite aussi de maîtriser des connaissances multiples telles les connaissances relatives par exemple au code de la route, aux affichages du tableau de bord.

Une compétence est donc un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances qui doivent être utilisées efficacement dans un contexte réel. Dans son cours de maîtrise (2000), Springer traite des différentes acceptions du concept de compétence selon les courants et les théories linguistiques et sociale. Dans le domaine de l'enseignement /apprentissage des langues, Springer (2000) analyse la différence qui réside entre la compétence Chomskyenne et la compétence de communication en se basant sur l'approche communicative.

Pour Chomsky (1969), la compétence est associée à la connaissance. Elle fonctionne par opposition à la performance et relève de l'ordre du savoir et non du savoir-faire. Corder (1981), (cité par Springer, 2000), donne une définition de la compétence qui s'oppose totalement à celle de Chomsky. Il considère que « le répertoire de connaissances de l'apprenant est en constante évolution, surtout en matière de communication en langues étrangère. La compétence est décrite en acte : c'est-à-dire - Etre capable de - » (p.10).

Vergniaud (1999), (cité par Springer, 2000) présente et définit le concept de compétence de manière très rudimentaire mais non négligeable. Ainsi pour lui, « être compétent signifie non seulement faire quelque chose mais aussi savoir- le faire face à des situations nouvelles différentes tout en sachant les traiter de manières réussies» (p.11).

### **3.2. La distinction entre compétence disciplinaire et compétence transversale**

Le terme de *compétences transversales* est constitué de deux concepts dans la réforme du curriculum. C'est la pierre angulaire du programme de l'ensemble des cycles de formation. Dorénavant, tout ce que l'apprenant va acquérir comme connaissances sera traduit sous forme de compétences et non en objectifs, comme il était le cas dans les anciens programmes. Quant au terme « *transversales* » ou le concept de « transversalité » suppose que chaque intervenant de l'école permette à tous les apprenants, peu importe leur degré scolaire et la discipline d'enseignement, de développer un certain nombre de compétences particulières identifiées comme étant essentielles à la formation des apprenants. L'acquisition de ces compétences particulières devient alors la responsabilité de l'ensemble des intervenants de l'école et ces compétences sont abordées par tous les programmes.

Enfin le terme de *compétences disciplinaires* est plus spécifique à l'enseignement. En effet, Il touche aux les éléments qui constituent les programmes scolaires et qui ont pour objectif l'appropriation du contenu particulier d'une ou de plusieurs disciplines .Autrement dit, la compétence

disciplinaire s'effectue dans des situations réelles et contextualisées. Elle a pour de mobiliser les ressources internes et externes de l'apprenant.

### **3.3. La distinction entre compétence disciplinaire et compétence transversale en matière de production écrite**

L'écriture est un concept qu'il convient de définir au regard des nouveaux programmes mis en application. En effet, écrire est à la fois une activité graphique, une activité transversale au service des diverses disciplines ou alors une activité disciplinaire à part entière.

Ces trois aspects de l'écriture s'inscrivent dans les programmes actuels. Ainsi, écrire, c'est avant tout s'approprier des gestes graphiques indispensables à une écriture rapide et lisible. Cet apprentissage débute à l'école primaire et se poursuit jusqu'aux cycles supérieures, où l'objectif s'oriente simultanément vers un renforcement des savoirs acquis au cours des cycles précédents et vers l'appropriation d'une écriture plus personnelle.

Mais écrire, c'est également rédiger un résumé, une synthèse, un rapport. C'est aussi recopier le cours du professeur du tableau. Ainsi, il est donc considéré comme une aide par rapport aux autres matières. De ce fait, l'écriture se construit comme une activité transversale. Au même titre que la lecture et le langage oral, l'écriture est « la base de l'accès à toutes les connaissances, ainsi, l'apprenant va se servir de l'écriture pour organiser les compétences requises [...], pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui a été compris et acquis » (Gabaston & Bouthrin, 2005 ; p.6)

L'enseignement transversal est réparti en fonction des horaires impartis à chaque discipline et des savoirs et types d'écrits qui la caractérisent. Enfin, toujours selon Gabaston et Bouthrin (2005), « écrire c'est rendre compte d'un événement vécu, compléter, transformer un texte, en écrire un épisode nouveau. En d'autres termes, c'est produire de manière autonome un texte structuré,

répondant à des consignes claires et respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation » (p.6).

Il convient donc de bien faire la distinction entre, compétence transversale, et, compétence disciplinaire en matière d'écriture. Dans le sujet d'étude de notre travail, nous nous situerons au niveau de la compétence disciplinaire, à savoir l'écriture en tant que production d'écrits.

### **3.4. La définition de la compétence communicative**

En 2ème AS, le texte est considéré comme objet de communication. L'apprenant doit alors être à ce stade en mesure de distinguer d'une part le contenu du texte et son intention informative, d'autre part la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, à travers son écrit, ou plus précisément sa production écrite, l'apprenant adressera toujours son message à l'intention d'un ou (des) allocutaire(s) ciblé(s). Dans les années 70, Hymes, donne une définition au concept de compétence et qu'il appellera compétence de communication. Selon lui, la compétence de communication engloberait deux types de savoirs : ceux qui renvoient aux règles linguistiques et ceux qui renvoient aux règles d'usage de type social ou culturel.

À cet effet, une visée pragmatique de l'action langagière donnera la priorité au discours sur la langue, à l'usage sur le système, à la performance sur la compétence. La compétence ne serait pas donc figée, stable au contraire elle est adaptable et modifiable.

La didactique des langues étrangères et plus précisément les didacticiens se sont approprié la notion de compétence de communication proposée par Hymes (1970). La compétence en langue en milieu scolaire concerne non seulement la langue et la communication mais aussi la culture des pays étudiés.

Savignon (1983) (cité par Springer, 2000), tente de modéliser cette notion de compétence de communication à des fins d'apprentissage. Le Cadre Européen

commun de référence (1998) intègre le courant communicatif dans un projet et évoque le concept de compétence de communication. Il en relève trois (3) composantes:

- a. Sociolinguistique Elle renferme tous les paramètres socio culturels relatifs à l'utilisation d'une langue et qui pourraient affecter toute communication entre des utilisateurs de culture différente.
- b. Linguistique Elle relève du savoir et savoir-faire du système d'une langue (phonétique, syntaxique, lexicale) indépendamment de toutes les autres composantes.
- c. Pragmatique Elle s'intéresse à l'utilisation fonctionnelle des ressources d'une langue.

### **3.5. La définition de la compétence scripturale**

La compétence scripturale englobe tout ce que nous jugeons, théoriquement, indispensable pour accomplir des performances. Dabène (1991) la définit comme étant « L'ensemble des composants dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité » (p.10). Il s'agit d'une hypothèse de travail, d'un postulat théorico-méthodologique: les performances sous-tendent l'existence d'une compétence particulière et non une simple maîtrise du graphique. Il s'agit aussi de ce que l'enseignant reconstruit à propos de chaque sujet après avoir étudié ses diverses compétences. C'est le résultat de l'évaluation de ce qu'il sait faire ou non en matière d'écriture. Nous sommes ici dans l'ordre du non observable « directement » à la différence des performances.

La compétence scripturale renferme plusieurs composantes pouvant s'analyser en fonctions de trois paramètres: des savoirs, des savoir -faire et des représentations.

En termes de savoirs, Dabène (1991), définit les savoirs linguistiques, sémiotiques et socio-pragmatiques.

- a. Les savoirs linguistiques relèvent de tout ce qui est en relation avec la maîtrise du linguistique (lexique, syntaxe, orthographe) et du textuel (types de textes, types de discours).
- b. Les savoirs sémiotiques concernent le fonctionnement des signes linguistiques et notamment, des signes écrits et / ou graphiques.
- c. Les savoirs socio-pragmatiques : sont des savoirs importants cependant négligés en classe d'apprentissage. Selon Dabène (1991), « Ces savoirs indispensables à l'exercice d'une compétence élargie renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée ». La raison majeure de la méconnaissance de ces savoirs pragmatiques est « la primauté accordée aux textes littéraires dans l'enseignement de l'écrit » (p.16).

En termes de savoir-faire, beaucoup de travaux ont appréhendé l'écrit par cet angle là que se soit du côté de linguistique textuelle (la grammaire du texte) ou alors de la psychologie cognitive (avec l'étude du processus rédactionnel).

En termes de représentations, c'est aussi l'une des composantes à laquelle nous attachons peu d'importance en matière d'enseignement de l'écrit et pourtant elle n'en demeure pas moins dissociée de l'écrit que n'importe quel scripteur produit. En effet ; les représentations, les investissements et les valeurs liées à la tâche, à la situation, à l'émetteur, au récepteur conditionnent tous en somme le texte produit. Pour reprendre Dabène (1991), nous dirons que l'enseignement de l'écrit, c'est aussi le guidage de la construction des représentations.

Tous ces éléments constitutifs de la compétence scripturale détaillés ci-dessus doivent former non pas des objectifs d'enseignement mais des objectifs d'apprentissage qui nécessitent la mise au point de stratégies adéquates.

## **PARTIE II**

### **La description et fonctionnement d'un texte**

## Chapitre 4. La structure du texte

### 4.1. Texte et discours

Si dans un passé récent, le terme de discours ne référait qu'à une production orale, de nos jours, celui-ci recouvre non seulement le discours oral mais aussi le texte écrit ; c'est-à-dire qu'il s'applique aux énoncés oraux et écrits. Fuchs (2000) qui ne fait pas de distinction entre texte et discours avance la définition suivante : « objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques) » (p.22).

Il semble qu'il n'y ait pas de mot plus polysémique que « discours » dans le champ de la linguistique. Le Dictionnaire le Robert (1994) définit le discours comme :

1. « expression verbale de la pensée »
2. « Ensemble des énoncés, des messages écrits ou parlés que constitue la langue » (p330).

Le Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE (2002) quant à lui, définit le discours comme suit : « En linguistique, le discours désigne soit le langage mis en action et assumé par le sujet parlant, soit tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles de d'enchaînement des suites de phrases », (p.58).

De toutes ces de définitions, l'idée qui s'en dégage est que le discours désigne « toute réalisation orale ou écrite par un sujet, de la dimension de la phrase ou au delà (succession de phrases: texte) et ainsi que son contexte. Le discours apparaît donc comme un prolongement de la grammaire textuelle vers une dimension transphrastique » (Pery-Woodley, 2000 ; p.13). Ce terme renvoie également à des notions appelées « cohérence discursive » ou « cohérence textuelle » qui selon Pery Woodley (2000), constituent « l'unité d'existence qui



résulte de l'articulation d'une pluralité de structures transphrastiques, en fonction de conditions de production particulières » (p.12).

La grammaire textuelle, quant à elle, étudie la cohérence des énoncés produits par les apprenants. En effet, la linguistique de l'énonciation qui prend en des conditions de production du texte (verbale ou non verbale) a modifié la vision qui consistait plus à vérifier ce que dit le texte, mais la manière dont il le dit.

#### **4.2. L'unité texte**

Le texte est la trace d'un discours ancré dans un contexte bien précis. Le texte écrit présente des différences par rapport à l'oral qui méritent d'être évoquées et qui ne sont point négligeables. Nous noterons à cet effet trois caractéristiques majeures :

- Le premier critère de différence est la distanciation. L'écrit, en tant qu'interaction distanciée suppose par excellence que les participants ne partagent pas le contexte. L'élaboration (construction) du discours se fait dans deux moments différents. Les représentations que l'émetteur se fait du récepteur sont décisives et spécifiques dans la façon de gérer « l'échange », mais il n'en demeure pas moins qu'il est seul détenteur du pouvoir pendant la rédaction. La situation se renverse lors de la lecture. L'absence de contexte partagé implique dans la plupart des cas un complément d'explicitation. Le texte écrit, doit renfermer en lui-même des données supplémentaires qui permettront d'appréhender le discours.
- La deuxième caractéristique, relève de la spécificité monologique de l'écrit. Elle assure l'introduction, la continuation ou l'abandon des idées sans consultations aucunes, ni moindres négociations entre les participants de l'échange mais sur le seul critère des représentations. A cet effet, le lecteur auquel s'adresse le texte ne pourra comprendre, ni suivre

l'enchaînement des idées du texte produit qu'en fonction de ce qui lui a été écrit.

- Enfin, les textes écrits sont des productions langagières matérialisées, inscrites sur un support. Ce sont, selon Cornisch (1999), « des objets visuels dont les propriétés visuelles sont partie prenante dans la construction du sens. Ce sont ces propriétés visuelles qui constituent à l'écrit les « signaux non-verbaux » (p.34).

### **4.3. Les outils pour aborder l'organisation textuelle**

Le Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE (2002), définit le texte en linguistique de l'énonciation comme « le produit d'une situation de communication où le locuteur, ou le scripteur exprime au sens large une intention énonciative .Chacun d'eux, veut informer, convaincre...son interlocuteur ou son lecteur » (p.148).

A partir de cette définition très rudimentaire, nous pouvons dégager les composantes d'un modèle du système linguistique. D'une part, il ne peut y avoir texte, ni communication que s'il y a quelque chose à dire et à évoquer entre émetteur et destinataire. D'autre part le locuteur ne peut produire un texte que s'il possède les bagages suffisants lui permettant la production d'une infinité d'énoncés formant une unité que nous dénommerons texte. Une fois ces paramètres réunis, restera au bon soin du scripteur à maîtriser les règles de cohérence et de cohésion assurant ainsi du sens au texte produit.

## **4.4. La cohérence/cohésion d'un texte**

### **4.4.1. La cohérence**

Dans les productions écrites des apprenants nous lisons comme annotation ; « texte incohérent ». Pour l'apprenant cette remarque demeure ambiguë puisque dans les manuels scolaires la notion de cohérence textuelle est très peu sinon point abordée. Il ne suffit pas de produire une infinité de phrases qui s'enchaînent pour dire que le texte obtenu est cohérent. La cohérence relève essentiellement de l'aspect macrolinguistique de l'écrit en question. C'est l'impression du destinataire face à un texte qu'il lit, qui lui permet de dire qu'il y a cohérence d'un écrit ou non. Ce « sentiment » dépend de certains critères tels que le contexte qui conditionne la production du message.

Tout énoncé quel que soit son type doit posséder un certain nombre de caractéristiques de structuration lui permettant d'être considéré comme texte à part entière. Selon Charolles (1978), « tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte » (p.67). Il existe donc des normes minimales de compositions textuelles.

La cohérence d'un écrit est déterminée d'abord par un certain nombre de règles à respecter : La règle de progression de l'information, règle de non contradiction, règle de répétition et règle d'articulation. Un énoncé est estimé correct s'il répond à une attente et ne contient aucune contradiction. De plus, conditionnent la cohérence d'un écrit l'emploi à bon escient des marqueurs de relation lesquels jouent un rôle sémantique dans le texte.

Autre critère qui assure la cohérence d'un écrit, celui des informations contenues dans un texte et qui doivent être en inférences avec le monde réel du lecteur. Le lecteur appréhendera plus la cohérence d'une explication, s'il détient suffisamment d'informations sur le sujet traité. D'autres caractéristiques d'ordre

micro-linguistiques mettent en évidence une autre notion de l'organisation d'un texte et qui est celle de la cohésion.

#### **4.4.2. La cohésion**

Contrairement à la cohérence qui dépend du sentiment et de l'interprétation du lecteur, la cohésion, elle, porte sur la forme et le respect des règles morphologiques et syntaxiques d'un texte. Elle est étroitement tributaire d'indices cohésifs tel que les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques et les organisateurs temporels et spatiaux.

Les marqueurs de connexité, la substitution, les nominalisations sont autant de procédés qui aident à faire avancer un texte et à assurer sa cohésion y compris pour un texte explicatif. Contrairement aux autres genres discursifs, le discours explicatif doit être cohérent dans le fond et dans la forme. Etant donné que c'est un discours logique, il doit choisir un ordre progressif pour exposer ses informations et par conséquent l'intention explicative sera largement perceptible et visible à travers toutes les réalisations linguistiques qui le produiront.

## **Chapitre 5. Les typologies textuelles**

### **5.1. Les textes et les types de textes**

Un texte peut être étudié selon un point de vue de sa construction et de son organisation intra et inter phrastique (une dimension microstructurelle et macrostructurelle). Il est présenté comme une entité qui comprend un début et une fin. Bien que les textes aient une charpente commune (début, développement, fin), ils ne sont pas pour autant uniformes. Il existe des typologies établies depuis la tradition rhétorique classique qui englobent la description, le récit, l'explication et la conversation. Plusieurs typologies ont été proposées pour rendre compte des classifications possibles du texte. Dans ce cas, il serait important de traiter le texte selon un point de vue de l'énonciation et de la séquentialité.

### **5.2. La classification et les types de textes**

La typologie qui analyse la classification à partir des marques de l'énonciation et que représentent entre autres Charaudeau (1992) et Combettes (1983) considèrent le texte comme étant un « discours ». Précisons cependant que le texte est une mise en forme d'un discours. De ce fait, à partir d'un même discours plusieurs mises en forme textuelles sont possibles. En effet, Charaudeau (1992) a tenté de comprendre les modes d'organisation du discours et d'en déduire les paramètres nécessaires permettant le classement des différents textes. Pour expliquer cette classification, Charaudeau cite trois critères : La situation, les modes d'organisation du discours et des textes.

#### **5.2.1. La situation**

La prise en compte de la « situation » permet de distinguer deux types de productions langagières : interlocutives et monolocutives (Charaudeau, 1992). La

situation interlocutive se détermine par la présence physique des interlocuteurs de la communication en situation de vis à vis. Cela permet non seulement un échange mais également une influence subie par l'un ou l'autre locuteur. Ce type de production langagière fait aussi que la configuration verbale des partenaires est plus chargée de mots dits affectifs. De plus, la construction des séquences ne répond pas forcément aux règles de la logique, car la situation assure une totale compréhension sans qu'il soit indispensable d'explicitement les intentions des locuteurs.

En revanche, les partenaires dans une situation monolocutive ne sont pas présents en situation de face à face. Leurs échanges doivent être produits selon les règles d'usage pour être compris. Charaudeau (1992) résume ces deux situations dans le tableau suivant :

Situation	Composantes situationnelles	Conséquence pour le locuteur	Configuration verbale
<b>Interlocutive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence des partenaires.</li> <li>-Contact d'échange.</li> <li>-Environnement physique commun</li> <li>-Canal oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Perception immédiate par le locuteur des réactions de l'interlocuteur.</li> <li>-Locuteur « à la merci » de l'interlocuteur : anticipations, hésitation, rectification, complémentation.</li> <li>-Utilisation des éléments perçus par les deux partenaires.</li> <li>-Utilisation d'intonation gestes et mimiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ordre des mots « affectif »</li> <li>-construction segmentée.</li> <li>-alternance de termes à valeur générique / spécifique.</li> <li>« Redondance progressive ».</li> <li>Economie des mots et utilisation des déictiques</li> <li>-superposition des signes.</li> </ul>
<b>Monolocutive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Non présence des partenaires.</li> <li>-Contrat de non échange</li> <li>-Environnement commun ou non</li> <li>-Canal oral ou graphique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Non perception immédiate.</li> <li>-Locuteur pas « à la merci » de l'interlocuteur.</li> <li>-réflexion et organisation logique.</li> <li>-Utilisation ou non des éléments de l'environnement</li> <li>Utilisation ou non de l'intonation ; gestes et mimiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ordre des mots « progressif »</li> <li>-Construction continue et hiérarchisée »</li> <li>-succession des termes à valeur sémantique progressive.</li> <li>-explicitation ou non de l'environnement.</li> <li>-explicitation ou non de l'intonation et des gestes.</li> </ul>

**Tableau 1. Les situations selon la classification de Charaudeau (1992)**

### **5.2.2. Les modes d'organisation**

Charaudeau (1992), identifie également quatre modes d'organisation qui sont : l'énonciatif, le descriptif, le narratif et l'argumentatif. En effet, « Chacun de ces modes d'organisation possède une fonction de base et un principe d'organisation. La fonction de base correspond à la finalité discursive du projet de parole du locuteur, à savoir ; qu'est ce qu'énoncer ? Qu'est ce que décrire ? Qu'est ce que : « raconter ? » et qu'est ce que « argumenter ? » (p.641).

Les modes d'organisations du descriptif, du narratif et de l'argumentatif s'établissent selon deux critères : la logique de construction propre à chaque mode et les procédés de mise en scène. L'énonciatif quant à lui est abordé différemment : La place qu'occupe le locuteur et son interlocuteur dans l'échange et les multiples interactions qui en découlent constituent en elles-mêmes un critère d'organisation. En d'autres termes, la présence du locuteur et de l'interlocuteur ainsi que les relations qui les unissent conditionnent les modes d'organisations du discours à produire. Il est donc une sorte de « supra mode » qui permet que les autres modes s'organisent.

### **5.2.3. Les textes**

Charaudeau (1992), définit le texte comme « la manifestation matérielle (verbale, gestuelle, iconique, etc.) de la mise en scène d'un acte de communication dans une situation donnée » (p. 642). Il présente une classification des textes selon ce qu'il appelle « les modes de discours dominants » (p. 641). Ces modes de discours peuvent être présents à forte dominante dans tous les textes. Par exemple les textes à visée scientifique font appel au mode argumentatif, les textes politiques ont recours au mode énonciatif, alors que les manuels scolaires par exemple multiplient l'utilisation du descriptif et du narratif.

Les textes narratifs et descriptifs se différencient des autres par l'importance accordée au référent alors que les textes argumentatifs, informatifs et



injonctifs privilégient la relation émetteur/récepteur. L'argumentation consiste à modifier une certitude existant chez un récepteur et à l'inciter à en choisir une autre jugée comme judicieuse. L'information qui donne sa consistance au texte informatif, se contente, elle, de livrer au récepteur un certain nombre de données sans réelle intention de convaincre ou de modifier une quelconque croyance. Le texte injonctif, quant à lui, consiste à tenter d'amener le récepteur à réagir immédiatement.

Loin d'une véritable typologisation finie des textes, Charaudeau (1992) tente de déterminer les traits saillants dans l'organisation des textes. Cette classification est dans l'ensemble représentative de ce que peuvent proposer la plupart des linguistes en matière de typologie textuelle. Par ailleurs, Combettes distingue cinq types de texte : Narratif, descriptif, argumentatif, informatif et injonctif.

Il existe un autre principe de classement qui opte pour la notion de la séquentialité et que mentionne le linguiste Adam (1997). Toutes ces typologies mentionnées plus haut sont quelques peu différentes mais ce qui est certain et indéniable, c'est qu'elles se complètent. Charaudeau s'intéresse surtout au discours, et donc à la vision énonciative. Il montre que c'est la visée qui détermine l'organisation textuelle. Combettes s'intéresse aux enchaînements intratextuels, en décrivant des séquences à l'intérieur des textes. Adam quant à lui l'appréhende mais de manière un peu différente. Il « prolonge » le travail de Charaudeau, dans la mesure où il montre que ces séquences sont organisées en fonction des différentes visées énonciatives du discours produit. Chacun de ces auteurs adopte une perspective différente. Charaudeau a une perspective plutôt pragmatique, alors que Combettes et Adam adoptent plutôt une perspective structuraliste. Toutefois, nous allons dans ce qui suit, présenter les idées directives et les grands traits des travaux de Adam concernant la classification des textes.

### 5.3. Une typologie séquentielle

Adam (1997) différencie de prime à bord les concepts de texte et énoncé. Pour lui, un texte est un « objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie explicative de sa structure compositionnelle » (p.15) alors qu'un énoncé doit être compris « au sens d'objet matériel oral ou écrit empirique, observable et descriptible » (p.15).

Le texte est considéré dans la perspective pragmatique et textuelle (nous entendons par textuelle le fait qu'un texte soit une suite non aléatoire de propositions). Il est également défini comme étant « une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction » (p.21). Les éléments constitutifs de cette structure sont appelés des séquences. Pour décrire les phénomènes textuels, Adam (1990) propose six plans d'organisation textuelle :

- « Les chaînes ou plus largement, les phénomènes locaux de liage ;
- Les espaces sémantiques c'est-à-dire les phénomènes de prise en charge et de polyphonie ;
- La segmentation textuelle (ponctuation, paragraphe) ;
- La période redéfinie dans le cadre le plus large des parenthésages ;
- La structuration séquentielle ;
- La dimension pragmatique et configurationnelle » (p.51).

Sur la base de ces six plans, une description unifiée des différentes sortes ou types de textes semble linguistiquement possible ». En introduisant la notion de séquentialité, Adam (1990) considère le texte comme une structure séquentielle. Il est à cet effet composé d'un certain nombre de séquences. Les séquences, elles, sont des unités formées de « paquets de propositions » (p.85). Six types de structures séquentielles de base sont dégagés.

À cet égard, nous parlerons de prototypes de séquences et par conséquent nous obtiendrons le prototype de la séquence injonctive-instructionnelle, narrative, descriptive, argumentative, dialogale et explicative.

### **5.3.1. La séquence injonctive-instructionnelle**

Cette séquence a également une autre appellation à savoir ; structure séquentielle procédurale. Nous pouvons inclure dans ce type de séquence des productions langagières telles que recettes de cuisines, les consignes de règlements et de montage. Des expressions comme «Halte» ou « Défense d'entrer» constituent des exemples types d'injonction simple. Cette séquence va produire chez le destinataire un comportement qui soit compatible avec les consignes ou injonctions présentes dans la séquence même. En d'autres termes, l'expression « Défense d'entrer » va amener le récepteur à ne point entrer dans l'endroit où cette injonction est mentionnée.

Nous avons également tenté de différencier de entre ce que nous avons appelé un discours procédural (présence de consignes successives et dont le rangement obéit à une logique précise exemple : un mode d'emploi) et un simple processus à teneur injonctive, dans lequel nous trouvons une proposition à visée exhortative, rendant compte des indications à respecter pour accomplir telle ou telle action -présence de consignes amenant à accomplir une tâche sans que pour autant il y ait respect de l'ordre pour l'accomplissement de cette tâche exemple :règlement intérieur d'un établissement-.

### **5.3.2. La séquence narrative**

La narration a toujours été un objet de réflexions et de recherches qui sont estimées actuellement comme ce qu'il y a de plus innovant dans la rhétorique classique. Les travaux de narratologie sont les plus développés jusqu'à maintenant. Pour qu'il y ait récit, il faut impérativement que se réunissent six constituants :

Une série d'événements qui se suivent, une unité thématique c'est-à-dire l'unité de l'histoire, des prédicats transformés (situation initiale : situation finale), un procès, la causalité narrative d'une mise en intrigue (une logique qui explique

les événements), une évolution finale qui termine la séquence et qui peut être énoncée ou tacite.

### **5.3.3. La séquence descriptive**

La description est une catégorie particulière puisqu'elle relève non seulement du rhétorique mais aussi du narratologique. La tradition rhétorique a établi une classification de plusieurs types de description que nous énumérons comme suit :

- a. La topographie dont l'objet est la description de lieux ou de choses,
- b. la prosographie qui consiste à décrire le portait et les qualités physiques ,
- c. la chronographie s'intéresse à la description de temps et de périodes historiques réelles ou imaginaires,
- d. l'hythopée a pour objectif la description des mœurs, des caractères positifs ou négatifs des personnages,
- e. la parallèle qui est une description mettant en exergue différences ou ressemblances entre deux objets,
- f. le portrait, description qui réunit l'aspect moral et physique d'un personnage,
- g. le tableau, lui, rassemble des descriptions fortement animées des passions et actions relatives à des événements particuliers.

La description est longtemps apparue dans le discours juridique servant de preuve afin de restituer ou reconstituer l'endroit où s'est passée l'action. Aujourd'hui nous appelons description une séquence que l'on oppose au dialogue et au récit et dont les caractéristiques formelles permettent de la considérer en tant que catégorie autonome.

### 5.3.4. La séquence argumentative

L'argumentation trouve sa source et son origine dans le langage. Quand nous parlons nous cherchons souvent à faire partager à notre interlocuteur nos propres convictions ou représentations relatives à un thème donné. Comme le mentionne Adam (1997) dans son ouvrage, de quelque soit la manière dont nous abordons une argumentation, « soit au niveau du discours et de l'interaction sociale, soit au niveau de l'organisation pragmatique » (p.103), l'objectif reste le même ; même si les techniques diffèrent. A savoir le discours argumentatif vise toujours à intervenir sur les croyances et les opinions d'un interlocuteur afin de les modifier ou de les renforcer. Pour convaincre, il ne suffit pas de présenter une série d'arguments, encore faut-il savoir les utiliser et les hiérarchiser selon leur force et degré de persuasion mais aussi savoir se montrer devant son public sincère et persuasif.

Pour argumenter nous démarrons soit à partir de propositions de base soit d'un savoir partagé. En nous basant sur ces deux techniques pour avancer, nous pouvons partir de propositions connues pour arriver à des propositions nouvelles ou alors adopter le chemin inverse, c'est-à-dire présenter d'abord ce qui est nouveau au risque de surprendre son auditoire (ou ses interlocuteurs) pour arriver ensuite à ce qui est connu. Ces deux stratégies sont classées selon Adam (1997) sous deux modes de présentation « un ordre progressif (données -[inférence] → conclusion, [...] [et] un ordre régressif : conclusion ← [inférence]-données » (p.115).

C'est là l'essentiel de ce que nous pouvons appeler une séquence argumentative. Néanmoins, il faut distinguer la tendance générale des productions langagières à adopter une orientation argumentative et la séquence argumentative proprement dite.

### **5.3.5. La séquence dialogale**

La séquence dialogale est une suite de séquences que nous appelons « échanges ». Ces séquences forment généralement une suite hiérarchisée. Les dialogues et les conversations ont fait l'objet d'une multitude de recherches. Elles insistent toutes sur le fait que les dialogues sont une construction, une réalisation, un échange de paroles qui se fait dans l'interaction. Le dialogue est principalement utilisé (comme forme d'expression) pour montrer le caractère dialectique d'une situation. A cet effet nous citerons l'exemple du dialogue philosophique. Le dialogue est souvent confondu ou même assimilé à la conversation. Nous parlons d'ailleurs d'analyse conversationnelle.

Adam (1997) définit le dialogue comme « une unité de composition textuelle (orale ou écrite) » et la conversation comme étant la représentation de « deux points de vue sur parole alternée. La conversation gagne-à être considérée comme un point de vue psycho socio discursif ou comme un genre de discours au même titre que le débat, l'interview, la conversation téléphonique » (p.148).

Le dialogue, comme catégorie, est omni présent surtout dans les productions littéraires, par sa dimension mimétique. Il convient parfaitement aux romanciers puisqu'il leur permet de donner plus de vie à leurs personnages. Il est également le mode d'énonciation privilégié de l'art dramatique : le théâtre en est l'incarnation parfaite.

### **5.3.6. La séquence explicative**

L'ossature de la séquence explicative a pour objet d'expliquer un phénomène, une situation ou toute autre chose posant une problématique quelconque. Lors d'une explication proprement dite, nous rencontrons très souvent des éléments de justification et d'exposition. Ceci est particulièrement vrai lors d'un compte rendu d'expérience. Adam (1997), considère l'explication

comme l'actualisation de séquences obéissant au schème : question, réponse et évaluation.

Dans le chapitre qui suit, nous tenterons d'approfondir d'avantage la structure de la séquence explicative vue et proposée par Adam. Nous essayerons également d'étudier les questions d' « hétérogénéité » concernant ce type de texte. Nous commencerons d'abord par traiter des problèmes d'ordre conceptuel à savoir ; problèmes dus aux différentes appellations susceptibles de rencontrer : discours, texte ou séquence : explicatif, informatif ou expositif et les présupposés théoriques qui les sous-tendent.

## Chapitre 6. Le Texte explicatif

### 6.1. Séquence, discours ou texte explicatif

Les travaux conduits par Grize (1981) et son équipe du centre de recherches sémiologiques de l'université de Neuchâtel sont les premières recherches qui ont mis l'accent sur la notion de « conduite explicative ». Cependant, il faut signaler que la majorité des recherches effectuées s'intéressaient à l'étude des formes textuelles déjà bien établies tel que le récit, l'argumentation et la description. En outre, nous avons pu constater qu'en général, le terme discours explicatif est plus utilisé que celui de texte explicatif.

Un examen approfondi des présupposés théoriques de ces études, révèle une visée foncièrement pragmatique. Borel (1981) affirme :

« Une explication ne peut être une chose en soi, elle est essentiellement relative. Une des difficultés que nous rencontrons à vouloir isoler un objet d'étude dans le champ des discours pour l'insérer dans une typologie tient à ce qu'un type de discours n'a pas de *réalité sémiotique* lorsqu'il est isolé de son contexte, de ses rapports avec le d'autres discours, des situations qui le déterminent et où il a ses effets. Signalons toutefois que nous ne pouvons guère border un discours comme nous bornons un terrain ni le démonter comme une machine. C'est un signe de quelque chose, pour quelqu'un, dans un contexte de signes et d'expériences. Le discours est ainsi un processus qui, dans son déroulement même « fait signe », c'est-à-dire fournit des marques de la manière dont il faut le prendre » (p. 23).

Adam, (1997) dans le même prolongement des idées et de réflexions rejoint la conception de Borel lorsqu'il recommande de différencier entre texte et énoncé et d'adopter une visée discursive en parlant volontiers de séquence et non de texte. L'explication est considérée comme un acte de langage régi par des règles que



résume Grize (1981) dans la revue européenne des sciences sociales en ces termes, (p.10).

En premier lieu, le phénomène à expliquer est incontestable : c'est un constat ou un fait. Personne ne cherche, en effet, à expliquer quelque chose qu'il ne tient pas pour acquis [...]. En second lieu, ce dont il est question est incomplet [...] le caractère lacunaire de la situation doit s'imposer. Tous ceux qui ont un tant soit peu la pratique de l'enseignement, savent bien les efforts qu'il faut souvent pour amener l'auditoire à se persuader que la question à laquelle va répondre le cours se pose réellement. En troisième lieu, celui qui explique est en situation de le faire.

Cela signifie que l'interlocuteur doit reconnaître les compétences cognitives voulues. De plus, il doit encore être neutre et désintéressé. Certes une explication peut servir l'orateur. Il peut en user pour argumenter ou pour accroître ce que Bourdieu appelle son « capital d'autorité ». Ce qui nécessite une objectivité lors de l'argumentation et l'explication.

Il est habituellement très peu courant de rencontrer un texte qui soit explicatif du début jusqu'à la fin. Aussi avons-nous choisi de reprendre le concept de Adam en parlant de séquence pour désigner les parties explicatives d'un texte et nous appellerons volontiers un texte à forte tendance explicative : texte explicatif.

## **6.2. Texte explicatif, informatif ou expositif**

Les études sur une typologie textuelle ont longuement fait l'objet d'une certaine confusion entre l'explication et les textes à teneur informative ou expositive. Nous avons tendance à confondre les acceptions de ces termes et à les considérer tous comme synonymes. Ainsi Littré (dans Adam, 1997) définit l'explication comme « un discours par lequel on expose quelque chose de manière à en donner l'intelligence, la raison » (p. 127).

Au sujet du texte informatif, Combettes et Tomassone (1997) le considèrent par rapport aux autres genres discursifs en raison du statut qu'il occupe particulièrement en milieu scolaire. Mais surtout à l'idée d' « intention de communication » qu'il véhicule. Ils considèrent que ce n'est point la structure d'un texte qui conditionne son genre mais bien son orientation discursive qui révélera de sa visée réelle.

Pour des raisons pratiques et en vue d'utiliser le concept courant, les auteurs optent pour l'appellation de texte informatif plutôt que celle de texte expositif.

Adam, quant à lui, élimine entièrement les textes expositifs-informatifs de la typologisation qu'il fait, jugeant ces derniers comme simples variantes du discours encyclopédique. Il estime que les textes expositifs, informatifs ne contiennent que des séquences descriptives ou explicatives. Ce qui le pousse à ne s'intéresser qu'aux textes explicatifs. Adam rejoint la conception de Brassart (1990) qui avance dans la revue *Pratiques* :

« Nous proposons donc de ne pas retenir l'expositif comme type textuel ou séquentiel et de décrire ces documents selon leurs propriétés d'organisation proprement textuelles, soit comme des descriptions ( tel est quasi toujours le cas, par exemple, des fiches zoologiques que l'on trouve aujourd'hui en abondance dans les encyclopédies, les manuels, les publications pour le jeunesse comme *Astrapi* ou sur les images publicitaires offertes avec telle marque de chocolat [...]), soit comme des explications » (p. 34).

Nous n'allons point nous intéresser dans le cadre de cette étude, à l'examen des difficultés de typologisation entre textes expositifs, informatifs et explicatifs. Notons toutefois, que ces types textuels peuvent bien être présents de façon complémentaire. Nous nous arrêterons particulièrement aux aspects du texte explicatif que nous essayerons de mettre en exergue dans ce qui suit.

Notons toutefois que les concepteurs du programme officiel de 2<sup>ème</sup> année secondaire, parlent de discours objectivé dont les pratiques discursives seraient :

exposer afin de démontrer ou de présenter un fait, une notion, un phénomène. Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons au deuxième volet, à savoir ; exposer pour présenter un fait. À cet effet bien évidemment l'intention communicative serait l'information.

### **6.3. Le texte explicatif et ses fonctions**

Le texte explicatif est un texte écrit dont le but est de donner plus d'informations au sujet de quelque chose afin d'accroître les connaissances du destinataire. Il apporte un éclaircissement des faits, des données complémentaires, supposés méconnus du destinataire. Le texte explicatif est ainsi défini comme proposant une solution à un problème, ou une réponse à une question posée implicitement ou explicitement que le producteur du texte se formule à lui même ou qu'il prend de quelqu'un d'autre.

Le texte explicatif peut avoir trois fonctions : d'abord, une fonction informative qui réside dans le fait que le destinataire a les moyens de saisir immédiatement un message composé d'éléments simples, le texte explicatif ne sera donc qu'une simple transmission d'information. Ensuite, une fonction didactique : Au cas où le destinataire ne comprendrait pas le message, l'émetteur devra se mettre à sa portée en tentant de rendre le message plus clair et par conséquent accessible. Enfin, une fonction dans le récit de fiction. Cette dernière intervient dans la plupart des cas lorsque le narrateur suspend son récit pour donner plus d'informations ou d'explications à ses lecteurs concernant les personnages et le décor dans lequel ils évoluent.

### **6.4. La structure du texte explicatif**

Plusieurs auteurs ont proposé des schémas rendant compte de la structure du texte explicatif. Dans un premier temps, nous évoquerons le plan le plus récurrent, extrait du travail de recherches effectué par Rosat (1991 & 1992) sur la

didactique du texte écrit. Dans un second temps, nous traiterons des travaux de Coltier (1986) en matière de structure du texte explicatif et enfin nous proposerons la structure de la séquence explicative selon Adam (1997). Pour Rosat (1991 & 1992), le texte explicatif contient généralement trois parties dénommées comme suit: la phase de problématisation, la phase explicative et la phase conclusive.

- a. La « phase de problématisation » garantit l’articulation du texte à la situation de communication. Elle consiste à exposer un problème qui sera l’élément déclencheur de l’explication.
- b. La « phase explicative» comme son nom l’indique, elle solutionne le problème en proposant une explication, c’est-à-dire une interprétation générale à un phénomène constaté ; explication qui sera valide en toutes circonstances. Cette phase est la plus complexe. Elle est composée de différentes parties qui vont répondre à la question posée en phase de problématisation et qui sera soit du type «pourquoi ? » ou « comment ? ». Elle commence généralement par un énoncé posant une affirmation générale qui sera suivie par la présentation des causes du phénomène. Notons également que les diverses étapes constituant le déroulement du phénomène sont formulées selon leur ordre de succession. Les exemples quant à eux, éléments très importants dans le texte explicatif et qui se trouvent en fin de phase explicative, représentent des preuves indéniables du phénomène général expliqué.
- c. La « phase conclusive » peut soit contenir une synthèse de ce qui a été énoncé précédemment soit annoncer d’autres réflexions.

Le titre d’un texte explicatif est généralement présenté soit sous forme de phrase interrogative soit alors sous forme de phrase(ou groupe) nominale qui révèle le thème de l’explication. Coltier (1986) quant à lui, parle de « phase de questionnement, de phase résolutive et de phase conclusive » (p.8).

- a. La « phase de questionnement » annonce dès le départ l'orientation explicative du texte et la problématisation (le thème de l'explication) est posée souvent à l'aide d'opérateurs particuliers (pourquoi, comment).
- b. La phase résolutive est consacrée au développement de la réponse à l'interrogation posée dans la première phase.
- c. La « phase conclusive », quant à elle, n'est pas forcément toujours présente et de manière bien définie. Néanmoins, Cela ne touche en rien la schématisation proposée.

A travers la structure du texte explicatif proposée par les deux auteurs sus cités, nous constatons qu'ils se rejoignent de manière générale dans les trois moments d'une explication même si par moment l'appellation des concepts change. Toutefois, Coltier (1986,) insiste sur le fait que ces trois moments d'un texte explicatif n'obéissent pas forcément à un ordre bien précis et par conséquent l'explication peut « soit aller de la question à la solution, soit donner la solution dès le début et enchaîner par un énoncé qui justifie cette solution » (p.8).

Dans ce qui suit, nous aborderons de manière plus approfondie la séquence explicative afin de prendre en compte ses opérateurs « *pourquoi* » et « *comment* » (opérateurs présentés explicitement ou implicitement) comme des paramètres expliquant la stratégie explicative.

Adam (1997) présente autrement le schéma de la séquence explicative :

« La Séquence explicative prototypique :

0. Macro proposition explicative 0 : schématisation initiale
1. Pourquoi X ? (Ou Comment ?) Macro proposition explicative 1 :  
Problème (question)
2. Parce que Macro proposition explicative 2 : Explication (réponse)
3. Macro proposition explicative 3 : Conclusion évaluation.

Le premier opérateur (POURQUOI ?) introduit la première macro proposition, le second (PARCE QUE) amène la deuxième macro proposition, et

l'on trouve généralement, [...] une troisième macro proposition qui peut, soit être déplacée en tête de séquence, soit effacée (effet d'ellipse), et l'ensemble, [...] est souvent précédé par une description qui correspond à une schématisation initiale destinée à amener l'objet problématique que thématise la macro proposition [...] » (p.134) .

La présence des opérateurs (*pourquoi ?*) et (*parce que?*) n'est pas toujours aussi évidente et explicite, néanmoins le fait d'établir une problématique au début du texte, sous entend systématiquement que la suite du texte viendra éclairer et expliciter cette problématique. Même s'ils existent de manière implicite, les opérateurs participent et amènent à une organisation bien structurée et explicite d'un texte.

Autre paramètre non négligeable pour la rédaction d'un texte explicatif à savoir le principe de l'objectivité de celui qui explique. Pouliot (1993), constate que le discours explicatif est différent des autres types de textes dans quelques unes de ces caractéristiques et évoque celle de « l'objectivité » (p.74). Cette notion transparait dans le texte explicatif par excellence dans la mesure où le souci majeur de l'émissaire de ce genre de discours n'est autre que de présenter une explication sans laisser transparaître un quelconque investissement de sa part. Le désir et la préoccupation de vouloir expliquer son message à son destinataire, le pousse à réguler son discours en fonction de l'âge et des conditions sociales de son auditoire.

## Chapitre 7. Les procédés explicatifs

### 7.1. Définition

Le dictionnaire le Robert (1994) définit le procédé comme « méthode employée pour aboutir à un certain résultat » (p.900). Par déduction, nous pourrions donner comme première acception au terme de procédé explicatif : méthode ou moyen utilisé pour assurer l'explication. L'explication est une stratégie qui consiste à élucider un phénomène ou à légitimer un point de vue en s'appuyant principalement sur des procédés dans le but principal de les appréhender, par des liens de causalité, des comparaisons, des précisions.

L'explication implique toujours une information puisque expliquer, c'est faire connaître clairement, faire comprendre en donnant plus de détails, c'est donc informer. Néanmoins, informer ne signifie pas toujours expliquer : en effet, certains textes informatifs peuvent faire connaître des réalités sans pour autant les expliquer. Souvent, le texte explicatif engendre une modification des connaissances. Ce que nous estimions juste s'avère faux, ce que nous supposions complexe se révèle simple.

Le processus d'explication employé dans les textes renferme un certain nombre d'énoncés qui devrait entraîner des pourquoi (les causes) dans l'esprit du lecteur/ interlocuteur, ou des comment (moyens de faire) et par conséquent une recherche de parce que pour y répondre. Les questions et les réponses sont ordinairement présentées de manière implicite ou sous-entendue.

Le rôle des stratégies explicatives est prépondérant dans un texte informatif puisqu'ils constituent un des éléments facilitateur à la compréhension des notions contenues dans le texte et qui sont censées être méconnues de l'autre. Un texte informatif n'est pas tenu de contenir tous les procédés explicatifs, pourtant pour aboutir au mieux à sa visée explicative, il est conseillé d'avoir recours dans son texte à divers procédés. Les différents procédés explicatifs sont:

L'exemplification, la définition, l'illustration, la reformulation, la comparaison, l'énumération.

Notons toutefois que dans le cadre de notre travail, nous nous intéresserons qu'aux procédés susceptibles de servir notre recherche.

## **7.2. Les types de procédés explicatifs**

Avant de nous pencher sur les procédés explicatifs contenus dans notre corpus et qui vont faire l'objet d'une étude plus au moins détaillée, nous avons estimé judicieux de faire un bref survol sur quelques uns des procédés explicatifs rencontrés dans la majorité des textes ou « séquences », pour reprendre Adam, à visée informative.

### **7.2.1. La comparaison**

Comparer implique d'emblée l'existence de deux objets, de deux phénomènes, ou de deux situations. Le Robert (1994) définit la comparaison comme « Le fait d'envisager ensemble (deux ou plusieurs objets de pensée) pour en chercher les différences ou les ressemblances » (p.210).

Ainsi le procédé de la comparaison sert à montrer les ressemblances entre le sujet à expliquer et une situation analogue. Ce que nous notons ici, c'est que dans la comparaison comme procédé explicatif n'est pris en compte que le volet des ressemblances et non celui des différences pour la simple et unique raison c'est que le but de la comparaison est d'expliquer et par conséquent si nous tenons à atteindre notre but, nous devons impérativement expliquer par ce qui est similaire et non par ce qui est différent. Les mots exprimant la comparaison sont : comme, tel que, moins que, plus que, de même façon.



### 7.2.2. L'illustration

Illustrer signifie rendre plus clair au moyen d'éléments linguistiques ou graphiques une situation ou un phénomène dans le but de l'élucider ou faciliter sa compréhension. Les différents moyens servant à l'illustration sont : les graphiques, les schémas, les légendes, les photos, cartes ...

### 7.2.3. La reformulation

La formation du mot est révélatrice et donne sa signification au concept. Ainsi :

re	/	formulation
↓		↓
Préfixe		action de formuler, d'exposer
de répétition		d'énoncer

Donc la reformulation consiste à énoncer, à exposer autrement, dans d'autres termes dans le but de rendre plus clair, plus lucide et explicite un phénomène, une situation. Les mots servant à reformuler et à expliquer sont : c'est à dire, en d'autres termes, en résumé.

### 7.2.4. La définition

Le Robert (1994) détermine le concept de définition comme « opération par laquelle on détermine le contenu d'un concept en énumérant ses caractères » (p.288). Dans un texte explicatif, la définition aura pour rôle de décrire les caractéristiques d'une situation, d'un fait ou d'un phénomène. Les procédés servant à la définition sont les tournures présentatives (les présentatifs : c'est), les tournures explicatives (c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes...) ou alors

l'emploi d'une certaine ponctuation tel que les deux points, une expression entre deux virgules ou alors tout simplement des parenthèses.

L'étude d'énoncés définitoires peut faire l'objet de deux types d'analyse :

1. Une analyse de fond de l'énoncé définitoire.
2. Une analyse de forme de l'énoncé définitoire.

L'analyse de fond s'occupe d'étudier la définition du point de vue de la langue et du métalangage.

L'analyse de la forme, quant à elle, relève de la morphosyntaxe puis qu'elle étudie la structure linguistique de la définition. Par exemple : Un fauve, c'est grand mammifère féroce.

L'analyse de la forme linguistique s'arrêtera à la formation de cet énoncé du point de vue syntaxique ; autrement dit nous parlerons de structure de l'expression : reprise de mot à définir + présentatif + verbe copule + sens du mot énoncé au début (fauve).

Signalons toutefois qu'il existe une infime différence entre définition et énoncé définitoire. La première relève proprement du dictionnaire et des définitions qui s'y trouvent alors que l'énoncé définitoire, lui, est un énoncé qui comporte une définition ou en d'autres termes, un énoncé qui comprend en lui, une expression qui donnerait le sens d'une unité lexicale.

#### **7.2.5. L'exemplification**

Elle consiste à renforcer une explication par des exemples. Les marqueurs de relation introduisant l'exemplification sont : par exemple, à titre d'exemple, ce fut le cas...

### **7.2.6. L'énumération**

Enumérer, est l'action d'énoncer une à une les parties d'un tout. Les marqueurs de l'énumération ont un double rôle celui d'appréhender une succession de propositions, de faits donnés dans un ordre logique ou chronologique mais aussi assurer l'organisation textuelle d'un écrit. L'emploi de l'énumération ouvre un terrain de prédilection et de rencontre aux marqueurs discursifs et aux marqueurs visuels.

Nous définirons les marqueurs discursifs comme étant des marqueurs de relation qui assurent non seulement la cohérence d'un texte mais aussi mettent en évidence les différentes parties d'un texte.

Comme marqueurs discursifs de l'énumération, nous citerons en premier lieu les connecteurs énumératifs (d'abord, premièrement, ensuite, deuxièmement) et en second lieu les connecteurs conclusifs (finalement, en conclusion).

Les marqueurs visuels, quant à eux renferment tous les procédés de mise en forme auxquels doivent obéir les items d'une proposition de manière identique (puces, tirets, espacements, numérotation...). Les marqueurs visuels relèvent de l'ordre du typographique, du ponctuationnel et / ou du dispositionnel.

**PARTIE III**  
**PARTIE EXPERIMENTALE**

## Chapitre 8. La description méthodologique

Expliquer les erreurs commises par les apprenants d'une langue étrangère (français) répond à une question simple : si nous parvenons à comprendre comment et pourquoi l'apprenant commet ces erreurs, nous l'aiderions à mieux appréhender cette langue (L2). Le processus d'enseignement /apprentissage peut être exploité au moment où nous mettons en branle à des fins pédagogiques, le savoir sur l'enseignant sur l'interlangue de l'apprenant, les rapports entre l'apprenant et sa langue maternelle et les représentations grammaticales que se fait l'apprenant de la langue étrangère.

L'erreur est considérée comme un passage obligé de l'apprentissage, un des procédés permettant à l'apprenant une maîtrise progressive mais néanmoins effective d'une nouvelle langue. En notre qualité d'enseignants de langue étrangère, nous devons présenter un intérêt aux erreurs commises par les apprenants dans le but de comprendre et de déterminer leurs causes et par conséquent les corriger et réorganiser nos interventions pédagogiques en fonction de la nature de ces erreurs.

Autrement dit, l'analyse des erreurs vise à mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue et par conséquent faire progresser les stratégies d'enseignement. En effet, l'erreur offre à l'apprenant la possibilité de remettre en cause les suppositions qu'il se fait sur le système de la langue. Du côté de l'enseignant, le statut de l'erreur n'est pas moins négligeable. En effet, selon Galisson (1980), celle-ci lui permet de « comprendre la stratégie de l'apprenant, de déterminer son niveau de connaissances, de mesurer les difficultés qu'il rencontre et de mettre en œuvre une pédagogie appropriée aux problèmes qui se posent vraiment » (p.58).

Toutefois, sur le terrain, la réalité est tout autre et pas aussi évidente comme nous pourrions le croire et cela pour plusieurs raisons.

Premièrement, il est très ardu sinon impossible de trouver des moyens de traitements types de l'erreur vu les différentes situations d'apprentissage /d'enseignement. Deuxièmement, l'analyse des erreurs, comme le mentionne Porquier (1977), a montré ses limites : « il paraît utopique d'envisager, vu les modèles linguistiques dont nous disposons, des grammaires assez complètes pour rendre compte de toutes les erreurs rencontrées » (p. 37).

En outre, nous savons que le problème de l'interprétation des erreurs est difficilement saisissable. En effet, nous ne sommes pas sans savoir que l'apprenant peut se tromper par méconnaissance, par non application d'une règle, ou alors aussi par ignorance de certains procédés linguistiques.

Enfin, il existe dans le système de la langue cible des sous-systèmes qui sont difficiles à assimiler par un apprenant étranger quel qu'il soit. C'est le cas par exemple de l'emploi des procédés explicatifs en particulier lors de la rédaction d'un texte informatif. La fréquence des erreurs dans ce domaine nous a incités à en faire notre objet de recherche.

Les recherches sur les stratégies d'apprentissage (Cyr1998) considèrent l'apprenant actif de son apprentissage et nous renseignent sur les divers facteurs cognitifs et affectifs qui entrent en jeu lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Notons aussi que le courant de la psychologie cognitive a apporté beaucoup en matière de traitement du texte. Il nous informe sur les fonctionnements et les mécanismes cognitifs mis en œuvre lors de l'accomplissement d'une tâche. Par ailleurs, les connaissances antérieures ou les pré-requis (connaissances acquises ou construites dans un contexte réel, linguistique et culturel) sont indispensables pour atteindre les objectifs assignés par cette tâche.

Le point que nous abordons dans le cadre de cette recherche concerne l'emploi des procédés explicatifs dans la rédaction d'un texte informatif ; à savoir l'emploi du procédé de définition, de l'énumération et de l'exemplification.

Nous avons pu remarquer la récurrence des « erreurs » de l'emploi de la définition et de l'énumération en matière de production écrite en français langue étrangère. Notons toutefois que les apprenants étudient le texte explicatif au moyen, aussi apprennent-ils à produire des textes documentaires en 5<sup>ème</sup> année primaire.

À partir de ces affirmations, comment expliquer ces erreurs fréquentes? Est-ce la non maîtrise des procédés en question en langue française ? Est ce le produit d'une interférence avec la langue maternelle ? est-ce le résultat d'une analogie avec une structure voisine du français ? Est- ce l'inefficacité des activités d'enseignement proposées par la Commission Nationale des Programmes ?

Dans ce travail, nous établirons d'abord un constat de la situation ensuite nous passerons à l'analyse des productions écrites (des textes informatifs) de 50 apprenants de 2<sup>ème</sup> AS en FLE. Notre étude est réalisée en milieu scolaire en décembre 2006. Lors de la première étape de notre recherche, nous présenterons le matériel qui constitue notre corpus ainsi que les apprenants qui forment notre groupe d'informateurs. Nous préciserons également les outils linguistiques qui nous permettront d'analyser ce corpus.

La deuxième étape consistera d'une part, à reconnaître les énoncés déviants, c'est-à-dire les énoncés qui marquent à l'évidence un écart entre le système de la langue de l'apprenant et le système de la langue "normée" (référence au bon usage), et d'autre part, à analyser ces énoncés déviants afin de déterminer la source des erreurs.

## **8.1. Le corpus**

L'analyse des erreurs a deux principaux buts : Le premier consiste à expliquer le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Alors que le second tente de proposer aux enseignants et aux chercheurs des procédures de remédiations.

Notre premier objectif sera de délimiter les transgressions produites par des apprenants en Français Langue Étrangère (FLE) sur les procédés explicatifs par l'intermédiaire d'une analyse d'erreurs. Nous tenterons d'élucider les causes de ces erreurs à travers une analyse de l'ensemble des productions réalisées par un groupe de participants afin de pouvoir proposer des hypothèses pédagogiques sur l'apprentissage du procédé de définition, de l'énumération.

De prime à bord, il faut déterminer la situation sociolinguistique des apprenants que nous avons testés et clarifier aussi le choix des tests pour lesquels nous avons opté.

## **8.2. Les participants**

Les 50 apprenants que nous avons choisi de tester au cours de l'année scolaire 2006/2007, fréquentent la 2<sup>ème</sup> AS (2<sup>ème</sup> année secondaire) qui est la classe venant d'être touchée par la réforme. Notons, en effet, que le système éducatif est constitué comme suit :



<b>Enseignement Fondamental</b>	1 <sup>ère</sup> AF 2 <sup>ème</sup> AF 3 <sup>ème</sup> AF	<b>1<sup>er</sup> Cycle :</b> L'enseignement est entièrement dispensé en arabe classique (régulier ou moderne)
	4 <sup>ème</sup> AF 5 <sup>ème</sup> AF 6 <sup>ème</sup> AF	<b>2<sup>ème</sup> cycle :</b> L'enseignement est entièrement dispensé en arabe classique. Le français est enseigné en tant que langue étrangère à partir de la 4 <sup>ème</sup> AF avec un volume hebdomadaire de 5h.
	7 <sup>ème</sup> AF 8 <sup>ème</sup> AF 9 <sup>ème</sup> AF	<b>3<sup>ème</sup> cycle :</b> L'enseignement est entièrement dispensé en arabe classique. Parallèlement à l'enseignement du français qui est toujours maintenu, avec le même statut, à raison de 5h par semaine, on introduit, à partir de la 8 <sup>ème</sup> AF, l'enseignement d'une deuxième langue étrangère avec un volume hebdomadaire de 4h.
<b>Enseignement Secondaire</b>	1 <sup>ère</sup> AS 2 <sup>ème</sup> AS 3 <sup>ème</sup> AS	<b>Cycle secondaire :</b> L'enseignement est entièrement dispensé en arabe classique. Cependant, le volume hebdomadaire de l'enseignement des langues étrangères dont le français varie d'une filière à une autre et d'un niveau à un autre.

**Tableau n° 02. Le cursus scolaire des participants**

La classe de 2<sup>ème</sup> AS représente une classe charnière de l'enseignement secondaire car elle met en relation la première et la troisième année secondaire. Sachons que cette dernière est une classe débouchant sur un examen national ; à savoir le baccalauréat. Signalons toutefois que dans l'enseignement fondamental (les trois paliers confondus), l'enseignement est entièrement dispensé en arabe classique (au premier palier). Au second palier et à partir de la quatrième Année Fondamentale débute l'enseignement du français à raison de cinq heures par semaine.

Il y a lieu de signaler qu'à part la langue (expression écrite, expression orale, syntaxe) aucune autre matière n'est dispensée en langue française. Cet enseignement du français (toujours de la langue) se continue avec le même horaire dans les trois années du troisième palier.

Au cycle secondaire, l'enseignement est entièrement dispensé en arabe classique. Cependant, le volume hebdomadaire d'enseignement des langues étrangères dont le français varie d'une filière à une autre et d'un niveau à un autre. Si nous prenons le cas des 2<sup>èmes</sup> années secondaire, les horaires hebdomadaires de français sont répartis comme suit : filières scientifiques et techniques : 3 heures ; filières littéraires : 4 heures ; filières lettres et langues étrangères : 5 heures. Ainsi, en 2<sup>ème</sup> AS, les 50 apprenants sont à leur huitième année d'apprentissage du français. Leur âge oscille entre 16 et 18 ans.

Malgré la nouvelle réforme<sup>4</sup>, l'arabe demeure toujours la langue de l'enseignement ; Notons toutefois, qu'en mathématiques les signes tels que > et < et les variables (x, y, a, b) sont écrites en français.

---

<sup>4</sup> L'école algérienne a connu un changement avec la nouvelle réforme qui date de 2004, l'organisation de l'enseignement comporte trois niveaux :

- un niveau primaire de cinq années (l'enseignement du français commence dès la 3<sup>ème</sup> année).
- un niveau moyen qui comporte quatre années 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>.
- un niveau secondaire de trois années (1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et terminale)

### **8.2.1. Le niveau des apprenants en français langue étrangère**

Les apprenants que nous avons testé ont tous suivi le même enseignement en matière de texte explicatif, à savoir celui des programmes officiels en vigueur en Algérie. Au terme du 1<sup>er</sup> projet (formé de 3 séquences), les apprenants sont sensés avoir acquis et assimilé les 3 étapes de l'explication :

1. L'explication en « quoi »?
2. L'explication en « comment »?
3. L'explication en « pourquoi » ?

La méthode d'enseignement utilisée est celle qui est préconisée dans les manuels de la Commission Nationale des Programmes à savoir l'application de l'enseignement par projet et par compétences.

### **8.2.2. Les limite de notre recherche**

Au début de l'expérimentation, notre souci était de constituer un corpus qui puisse s'inscrire dans une moyenne des données sociolinguistiques en Algérie. Puis, dans les conditions de notre recherche, nous avons pensé illusoire d'aboutir à des résultats statistiquement fiables à un niveau national. Aussi notre attention s'est-elle plus portée sur la nécessité de constituer un corpus qui nous permettra de réaliser une analyse valide à l'intérieur d'un micro groupe d'apprenants.

Notre but étant de veiller à ce que notre groupe d'apprenants soit « homogène » pour avoir plus de chance de tirer profit de leurs erreurs. Par « homogène », nous entendons que tous les membres du groupe parlent la (les) même (s) langue (s), se situent dans la même tranche d'âge, ont suivi le même enseignement. Du point de vue pratique, nous avons pensé que si le groupe était hétérogène nous aurions moins d'homogénéité dans les types d'erreurs que font les apprenants et donc moins de chance de tirer profit de leurs erreurs. De plus, l'existence d'un groupe hétérogène nous aurait obligé à multiplier le nombre de variables (interférences d'autres langues parlées / apprises / connues / écrites,

variations dans les apprentissages scolaires) et aurait rendu par conséquent notre travail plus ardu.

Après avoir classé et répertorié les erreurs commises par les apprenants, nous avons constitué un échantillon représentatif. Donc nous avons exclu toutes les erreurs qui relèvent de la violation des règles grammaticales et même celles qui relèvent de l'orthographe ou du lexique. Par ailleurs, nous avons retenus celles qui faisaient l'objet de notre étude. Notons également que nous avons exclu de notre corpus une quinzaine de copies pour diverses raisons (non respect de la consigne, textes illisibles).

### **8.2.3. Les critères de sélection des apprenants**

Les apprenants, dont nous avons analysé les productions écrites sont en 2<sup>ème</sup> année secondaire (filères sciences expérimentales) dans deux lycées de Mostaganem. Le premier étant le Technicum du 1<sup>er</sup> Novembre, lycée polyvalent qui dispense des enseignements général et technique. Le second est un lycée du centre ville de Mostaganem, le lycée Zerrouki Cheikh Ibn Eddine ou est dispensé seulement un enseignement général.

Le choix du premier lycée n'est pas fortuit à partir du moment où la majorité des apprenants qui y sont inscrits viennent d'une zone rurale (Stidia) située à une vingtaine de kilomètres de Mostaganem. Le second, quant à lui, est fréquenté par des apprenants habitant la ville même. Par ce critère de sélection, nous voulions voir si la provenance et le milieu sociolinguistique des apprenants n'étaient pas des facteurs qui peuvent affecter la qualité des informations produites au cours d'une tâche d'écriture.

### **8.3. Les modalités de recueil du corpus**

#### **8.3.1. Le choix de l'échantillon**

Dans notre travail, l'analyse des erreurs porte sur les productions écrites de 50 apprenants. L'un des objectifs qui nous a amené à travailler sur l'écrit c'est non seulement l'objet de notre étude mais aussi pour la rapidité à réunir un corpus important dans un temps relativement court. En conséquence, nous évitions le problème des variations diachroniques dues à la progression dans l'apprentissage.

Nous avons soumis les apprenants de 2<sup>ème</sup> As sciences expérimentales (apprenants des deux lycées cités plus haut) au même exercice de production et dans les mêmes conditions d'élaboration (la production a été rédigée en classe sous la surveillance de leur professeur de français).

La collecte des productions écrites s'est effectuée à la fin du 1<sup>er</sup> trimestre, au mois de décembre 2006. Le choix de cette période n'est pas fortuit. En effet, le projet du texte expositif ou explicatif est achevé. Donc, l'apprenant est censé avoir acquis les techniques de rédaction de ce type de textes.

#### **8.3.2. La description du corpus**

##### **8.3.2.1. La consigne de rédaction**

Le choix de ce type d'exercice écrit, va nous permettre de tester le degré de maîtrise des règles d'emploi des procédés explicatifs. Nous avons proposé aux apprenants de rédiger un texte explicatif en donnant la consigne suivante :

*« En une quinzaine de lignes, définissez le phénomène de la pollution en expliquant ses causes et ses conséquences ».*

Rappelons que l'élaboration de la production écrite s'est déroulée pendant l'heure du cours de français, en présence de professeur de la matière.

Nous précisons en effet, que le choix de ce sujet a été dicté par un double souci : d'une part, la précision du thème évite les « dérapages », cela veut dire les hors sujets. D'une autre part, ne pas donner aux apprenants la possibilité de recopier de reproduire un exercice déjà étudié à l'écrit.

Nous nous sommes au préalable informé auprès des professeurs en question que leurs apprenants n'avaient pas fait ce type de rédaction en classe afin d'évaluer au mieux la spontanéité des productions écrites obtenues face à une situation nouvelle.

### **8.3.3. Le choix du type de texte**

De la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. En effet, la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche assignée par le sujet. Par conséquent, si la consigne est ambiguë, la production écrite n'atteindra pas ses objectifs. Une mauvaise appréhension de la consigne pourrait entraîner à l'échec scolaire. Face à une consigne de production écrite, deux réactions des apprenants sont attendues : la première, les apprenants se lanceront sans réfléchir dans la rédaction. La seconde sera celle de rédacteurs qui demanderont des éclaircissements au sujet de la tâche à réaliser. La consigne a été adoptée en fonction de trois critères :

- Le premier est de mettre l'apprenant dans une situation nouvelle non étudiée à l'écrit mais plus au moins adaptée au programme de la 2<sup>ème</sup> année secondaire.
- La deuxième, est que l'apprenant se trouve contraint d'apporter des explications non seulement dans les matières étudiées telles que les sciences, la physique, l'histoire et la géographie mais aussi dans son quotidien tant à l'oral qu'à l'écrit. En effet, le souci majeur du nouveau

programme est de faire de l'apprenant « un citoyen responsable doté d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique » (p.40)

- le troisième critère est le contact fréquent avec ce type de texte durant tout son cursus scolaire comme par exemple les textes documentaires en 6ème année primaire, le texte expositif au moyen et en 1ère et 2ème année secondaire.

#### **8.3.4. Les éléments d'analyse des productions écrites**

L'apprentissage de toute langue étrangère en milieu institutionnel s'effectue par rapport à une norme, communément appelée « bon usage ». Par conséquent, la distinction entre ce qui est correct et ce qui ne l'est pas devra être évaluée par rapport à cette norme. En effet, certains énoncés produits par des apprenants non natifs pourraient être estimés inacceptables alors que pour des natifs, ils pourraient être jugés comme acceptables.

##### **8.3.4.1 La norme**

Gallisson et Coste (1976) considèrent la norme comme « normalité, c'est-à-dire à l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée ». Selon ces chercheurs, « elle représente alors la langue la plus entendue et la plus attendue, donc la moins marquée, celle qui permet de prendre conscience de l'anormal, du non courant et de rendre compte de la notion d'écart » (p. 377).

Comme nous nous situons dans une perspective pédagogique, la norme de référence sur laquelle nous nous baserons sera la « norme scolaire », c'est-à-dire celle qui correspond au français standard ou commun. Selon Dubois, (1994), « On appelle norme tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique ; la norme correspond alors à l'institution sociale que constitue la langue standard » (p. 330). Le choix de cette norme s'inscrit non seulement dans

le cadre de la perspective pédagogique dans laquelle nous nous positionnons mais convient aussi à la situation difficile qui est celle de l'écrit.

#### **8.3.4.2. L'erreur**

L'erreur a longtemps été considérée comme un handicap pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle était même synonyme d'échec dans l'apprentissage. Aussi, très redoutée et rejetée par les enseignants (George, 1972). Dans les perspectives d'un enseignement centré sur l'apprenant, le statut de l'erreur a considérablement changé. L'erreur occupe une place cruciale et devient un passage obligé pour l'apprentissage. Au lieu de la sanctionner ou de l'éviter, il convient de la placer au centre de la démarche pédagogique. L'erreur devient ainsi nécessaire dans l'acquisition des connaissances.

Selon Porquier (1980), l'erreur est « une manifestation naturelle et nécessaire des processus d'apprentissage : c'est en se trompant qu'on apprend » (p. 154). En effet, dans une situation d'enseignement, en concevant différemment l'erreur, l'enseignant renouvelle la compréhension de ce qui se passe dans sa classe et rend ainsi plus efficace son enseignement.

En revanche, l'erreur n'est considérée comme telle que par rapport à une norme qu'elle a transgressée, étant donné qu'il existe plusieurs normes possibles. Une erreur relative à une norme n'est pas nécessairement une erreur par rapport à une autre, il importe de voir à quelles normes on se réfère quand on dit qu'un apprenant a commis une « erreur ».



## **8.4. Le constat**

Avant de passer aux relevés des erreurs et à l'analyse du corpus, nous avons jugé utile de faire un constat concernant les productions collectées. Notons toutefois que ce constat ne fait en aucun cas fonction d'analyse des erreurs mais donne juste un aperçu de ce qui va être analysé par la suite. La majorité des apprenants a respecté la consigne d'écriture à savoir produire un texte écrit dans lequel serait défini puis expliqué le phénomène de la pollution. Ils ont pour la plupart repris dans leur texte les termes donnés dans la consigne. Par exemple :

Copie 01: « La pollution est un phénomène dangereux qui touche la nature ».

Copie 35: « La pollution est un véritable phénomène dangereux pour notre environnement ».

Ensuite, les rédacteurs ont catégorisé les types de pollution. En effet, ce thème a déjà été abordé en sciences naturelles et donc était d'un accès facile pour les apprenants. Cependant, certains d'entre eux ont présenté d'une manière non ordonnée « les causes et les conséquences de ce phénomène ». Alors que d'autres ont dépassé la consigne en proposant des solutions à ce phénomène. Par exemple :

Copie 13 : « Pour éviter cette phénomène, il faut combattre par la propreté et protégé la nature pour ne vivre pas dans la saleté »

Copie 36 : « Il faut pour l'homme protège son environnement avec des lignes rouges, il faut respecter .Il faut faire des publicités pour être conscient les gens qui sont responsable »

Le constat a été effectué en fonction de plusieurs paramètres qui régissent un texte écrit :

### **8.4.1. Du point de vue de la forme textuelle**

À part quelques copies où les informateurs sont concis dans leur rédaction, la majorité a tenté de respecter le premier volet de la consigne, à savoir la

rédaction du texte en une quinzaine de lignes. Certains ont même dépassé le nombre de lignes demandé.

Pour ce qui est des thèmes abordés dans le texte, 42 informateurs sur 50 commencent leur écrit par le thème annoncé dans la consigne à savoir « la pollution ». En effet, ils l'énoncent comme étant un phénomène -naturel, dangereux-. A ce niveau de la rédaction, les scripteurs ne font que reprendre l'information donnée dans la consigne. Par ailleurs, les 08 informateurs restants abordent d'une manière différente leurs écrits tout en énonçant le thème de la pollution. Citons par exemple :

Copie 12 : « Le monde d'aujourd'hui a beaucoup de problèmes par exemple : La guerre, les dangereuse maladies et la pollution ».

Copie 19 : « Notre monde ce n'est pas net vraiment parce qu'il y a plusieurs de pollution ».

Nous constatons en général, que les apprenants ne définissent pas encore la pollution mais ne font que reprendre les termes donnés dans la consigne. Dans 43 copies, les rédacteurs passent rapidement aux types de pollution et omettent de définir ce phénomène. Cependant, dans 07 copies restantes, nous constatons que dans 02 d'entre elles, les apprenants définissent le terme de « pollution ». Par exemple :

Copie 24 : « la pollution est la contamination de l'air de l'eau ou du sol par des substances qui alternent le fonctionnement naturel des écosystèmes ».

Pour ce qui est du deuxième volet de la consigne : « expliquer les causes et les conséquences », l'observation des copies a révélée que les apprenants ont présenté, les types de pollution avant même d'aborder ses causes et ses conséquences. Par exemple dans les copies 1,4, 11, 12,15.

L'informateur assure néanmoins une continuité à son texte par la répétition des éléments textuels, il n'en demeure pas moins qu'il transgresse une partie de la consigne qui le dévie de l'objectif assigné par la tâche d'écriture. En effet,

l'enseignant attend de retrouver dans la production de ses apprenants « les causes et les conséquences de la pollution ». Alors que L'apprenant va seulement énumérer les types de pollution en les définissant et/ou alors en les exemplifiant. Par exemple :

Copie 1 : « La pollution 3 cas :

- 1- La pollution de la terre : les déchets des usines.
- 2- La pollution de l'air : L'incendie des forêts, la fumée.
- 3- La pollution de la mer qui tue la richesse des poissons... ».

Copie16 : « La pollution est un phénomène naturel (...) d'abord, la pollution aérienne, c'est la saleté d'air avec des causes comme : les fumées ».

Dans cet exemple, il est à noter que l'apprenant revient à la consigne (définition et explications des causes) mais ne traite plus du même sujet. Etant donné qu'il définit un type de pollution et continue de la même manière pour les autres types (de la mer et de la terre).

#### **8.4.2. Du point de vue du type des phrases et des procédés employés**

##### **8.4.2.1. Les types de phrases**

Dans la majorité des productions écrites recueillies, les phrases sont déclaratives. Par exemple, dans les copies 1, 12, 24,26, 43. Hormis pour quelques textes où les apprenants ont employé des phrases impératives indirectes. Par exemple :

Copie 15 : « il faut mettre les usines en dehors du centre ville ».

Copie19 : « Il faut combattre ce phénomène ».

L'emploi des présentatifs est largement respecté dans la majorité des productions écrites et y sont investis au minimum deux fois dans chaque copie. Par exemple :

Copie 13 : « la pollution est un problème, elle est très dangereuse, et l'homme c'est le responsable de cette phénomène ».

Copie 15 : « Il y a beaucoup de phénomène qui poussé par l'homme et cette phénomène c'est la pollution ».

#### **8.4.2.2. Les procédés de description**

L'emploi des adjectifs qualificatifs a été exploité pour désigner le phénomène de la pollution : « la pollution est un phénomène : dangereux, naturel, mortel, artificiel .... ». Pour le reste du texte produit, c'est la subordonnée relative qui a été le plus employée. Néanmoins, le pronom relatif choisi n'est pas approprié dans toutes les situations. En effet, les apprenants confondent l'emploi des relatifs - que - et - qui - et maîtrisent mal l'emploi du pronom - dont -. Par exemple :

Copie 03 : « la pollution c'est un phénomène grave qui est causé par l'homme et que fait détruire la planète ».

#### **8.4.2.3. Du point de vue lexicale employé et de l'objectivité des écrits**

Le même lexique est employé dans la majorité des copies pour évoquer le thème de la pollution tel que dangereux, naturel, grave, de vrai problème. Par ailleurs, certains rédacteurs donnent leur avis sur la question. Par exemple :

Copie 39 : « A mon avis la pollution est un phénomène dangereux qui touche la nature ».

Copie 17 : « Enfin je te donne mon idée que j'étais obligé de combattre la pollution... ».

Nous pouvons avancer à travers les exemples cités auparavant que l'intention communicative change car le rédacteur dévie du type de texte qu'il se devait de rédiger. Il se retrouve en effet, à écrire un texte argumentatif. Certains produisent dans leurs écrits, pour reprendre Adam (1997), « des séquences injonctives ». En effet, dans le 1/10 des copies (5 copies), les apprenants ont rédigé en conclusion : « *nous vous demandons de prendre soin de notre environnement et que chacun soit conscient de la situation dans laquelle nous vivons* ». D'autres ont « truffé » leur écrit par des verbes modaux (falloir, devoir). Par exemple :

Copie 21 : « pour arrêter la pollution il faut combattre ce phénomène (...) ils doivent les usines en dehors de centre ville ».

Dans d'autres copies recensées, (5,17, 20,39), les apprenants ont débuté leur texte par des verbes d'opinion. Par exemple « je pense que la pollution... »

Copie 18 : « pour éviter tout ça il faut diminuer de l'utilisation des voitures ».

À travers le constat des erreurs contenues dans les copies, nous retenons les conclusions suivantes :

- Les apprenants ont une pauvreté lexicale qui ne leur permet pas non seulement de s'exprimer mais aussi de manipuler un lexique varié en matière de texte explicatif.
- Les apprenants n'arrivent pas à maîtriser le type de texte demandé et mélangent ainsi dans leurs écrits plusieurs genres discursifs étudiés.
- Dans leurs écrits, les apprenants parlent de la pollution cependant le concept et l'explication de celui-ci, proprement dit, n'est pas vraiment maîtrisée.

## Chapitre 9 : L'analyse du corpus

Sur les 50 copies analysées, nous remarquons que les apprenants amorcent leurs écrits par un constat sous forme d'affirmation : comme dans la phrase suivante :

« La pollution est un phénomène dangereux... » . Sur ce point là, les apprenants ont suivi l'une des caractéristiques situationnelles du texte explicatif qui est selon Coltier (1986), « l'investigation d'une évidence » (p.4). Selon cet auteur, le phénomène à expliquer est connu de tous à des degrés différents de connaissances. Autrement dit, la pollution est un phénomène qui existe, l'apprenant devra aller au-delà de cette réalité dans le but de rechercher plus d'informations au sujet de ce phénomène dont il devra expliquer les causes et les conséquences. Toujours selon Coltier, l'évidence est alors « transformée en sujet d'interrogation » et doit faire « l'objet d'une recherche » et que « Le phénomène B existe conformément à ce qui doit être. Quelles sont les causes de l'existence de B ? » (p.4).

Nous constatons que dans les productions écrites, les apprenants partent de cette évidence, exposent le fait, le phénomène qui suscite le questionnement. Néanmoins, ils doivent dire en quoi ce fait, cette affirmation nécessite une explication.

Dans le cadre de notre recherche et afin d'expliquer les erreurs commises par les apprenants, nous tenterons de les appréhender par trois types d'analyses :

- a. La première consiste en une analyse pragmatique.
- b. La seconde en une analyse sémantique.
- c. La troisième en une analyse textuelle.

Nous nous baserons pour les deux premières analyses sur la grille d'analyse « EVA » (voir annexe 1), que nous avons contextualisé selon les besoins de la recherche (Repères N°4 1999).

## 9.1. L'analyse pragmatique du corpus

Dans l'analyse pragmatique, nous étudierons les productions écrites par rapport aux normes du type de texte à rédiger. Ces normes sont l'objectivité, les marques de l'énonciation présentes dans le texte, les types de phrases. Cependant, certains rédacteurs n'ont pas respecté la situation d'énonciation. En effet, ils ont utilisé les traces de l'émetteur « je, nous, notre » (copies 5, 20,17) et dans la copies (39). Ils n'ont pas respecté la consigne d'écriture et se retrouvent à écrire un texte de type argumentatif. Par exemple :

Copie 39 : « À mon avis, la pollution est un phénomène dangereux qui touche la nature ». Dans les autres copies, les écrits sont à la 3eme personne et par conséquent le texte semble « s'énoncer de lui-même ».

Du point de vue de la consigne d'écriture, celle-ci n'a pas été respectée c'est-à-dire que les causes et / ou les conséquences n'ont pas été abordées dans toutes les copies analysées. Par ailleurs, nous avons constaté que sur les 50 copies analysées, 15 rédacteurs soit 30% copies terminent leur texte par une phrase injonctive. Par exemple :

Copie 40 : « Il faut que la loi punisse les gent qui sont la cause de ce phénomène ».

Nous constatons que les apprenants tentent tout au long de leur écrit d'expliquer, les causes du phénomène en question. À la fin de leur texte, ils proposent les moyens de lutte et d'évitement en rédigeant une phrase ou deux sous forme d'appel. Par exemple :

Copie 13 : « Pour arrêter cette phénomène il faut combattre par la propreté et protéger la nature ».

Concernant le temps des verbes, nous avons noté que dans 4 copies sur 50 soit 8% des apprenants emploient non seulement le présent de vérité générale

(temps de l'explicatif par excellence) mais aussi l'imparfait ou alors le futur. Par exemple:

Copie 16: la production écrite est au présent.

« La pollution de la mer c'est rendre la plage pleine de déchets des usines (...) la vie marine sera menacée, les poissons vont mourir car le milieu n'est pas idéal et on va perdre cette richesse... ) ».

Copie 21 : « La pollution est un phénomène dangereux car il était beaucoup de maladie causées par la pollution ».

## **9.2. L'analyse sémantique du corpus**

Nous aborderons cette analyse par le lexique utilisé par les apprenants scripteurs en fonction du type de texte à rédiger et des occurrences lexicales.

### **9.2.1. Emploi d'un lexique scientifique pour la définition**

Dans 13 copies, soit 26% des apprenants définissent la pollution comme un phénomène « dangereux ». En outre, dans 13 autres copies, soit 26% des apprenants la définissent comme un phénomène causé par l'homme. Dans 5 autres copies, soit 10% des rédacteurs emploient le terme « phénomène naturel ». Alors que dans le reste des copies, nous notons l'emploi de termes tels que « artificiel » (3 copies soit 6%), maladie, mondiale (2 copies pour chacun des termes, soit 4%). Alors que pour « fléau », « catastrophe », « grave »; 1 copie pour chaque terme est équivalente aux 2% restants, soit la même récurrence pour chacun des termes. Enfin, dans 2 copies soit 4% des copies, deux informateurs donnent une définition précise du terme « pollution ». Par exemple :

Copie 24 : « la pollution est la contamination de l'air, de l'eau ou du sol par des substances qui alternent le fonctionnement naturel des écosystèmes) ».



Pour les 16% restants (soit 8 copies) nous notons aucune définition sinon la reprise du terme « phénomène » Copies 9,10, 25.

## **9.2.2. Au niveau de la récurrence**

### **9.2.2.1. Répétition des mots**

Le mot pollution est répété dans les 50 copies du corpus entre 4 et 6 fois ; soit 62% des apprenants l'emploient sans aucune substitution lexicale. Par exemple :

Copie 25: « Il y a plusieurs types de pollution ; pollution terrestre, pollution atmosphérique la pollution de l'eau et la pollution de l'air) ».

### **9.2.2.2. Substitution lexicale**

8 copies sur 50 ; soit 16% des apprenants utilisent la substitution lexicale à un terme placé loin du mot de son remplacement. Par exemple :

Copie 24 : « La pollution est la contamination de l'aire, de l'eau, du sol...(à la fin du texte), ce phénomène fait mal à la santé ».

Copie 30 : « La pollution est un phénomène naturel est provoqué des problèmes dans l'environnement et détruire la nature. *Ce dernier*, elle menace la nature....) ».

Nous ne savons pas si ce dernier remplace phénomène ou environnement.

### **9.2.2.3. Substitution grammaticale: les anaphores**

Nous avons relevé que 16 copies sur 50, soit 32% des apprenants ont des difficultés quant à l'emploi du pronom relatif qui/que. En effet, la substitution grammaticale est soit manquante, soit incorrecte et qui mène souvent à une ambiguïté sémantique. Par exemple:

Copie 27 : « La pollution est un phénomène détruisant est causée par l'homme ».

Copie 44 : « la pollution d'air est le plus nocif parce qu'il touche l'oxygène qui nous respirons ».

Copie 29 : « La pollution de l'eau à cause des usines qui jette les produits chimique à la mer et les plages qui provoque, la disparition des animaux ».

### **9.3. L'analyse textuelle du corpus**

Dans cette partie, nous tenterons d'analyser les productions écrites des apprenants en fonction de la cohérence du texte par rapport à l'emploi de connecteurs de l'énumération. En effet, sur les 50 copies analysées, 12 copies, soit 24% des informateurs n'utilisent pas à bon escient dans leurs productions écrites les connecteurs de l'énumération. Par exemple :

Copie 14 : « En parlant de la pollution, l'informateur écrit ceci : Il y a 3 sortes de pollution (...). La pollution aérienne qui est causée principalement (...). Ensuite c'est la pollution maritime qui est principalement causée par les usines côtières (...). Enfin la pollution terrestre (...) ».

Les informateurs emploient les connecteurs « ensuite » et « enfin » sans employer le connecteur « d'abord » censé introduire le 1<sup>er</sup> type de pollution. Par exemple :

Copie 8 : l'informateur en parlant toujours des types de pollution écrit :

« Il y a trois types de pollution, celle de la terre qui consiste à jeter (...).La pollution de l'air affecte tout notre système, respiratoire (...) et enfin la pollution de la mer».

Les apprenants emploient un connecteur conclusif sans employer d'autres connecteurs énumératifs. Par exemple :

Copie 06 : « Il y a 3 différents types a cette catastrophe, premièrement il y a la pollution de l'air et les cause principales sont (...). Ensuite La pollution de la mer (...) et aussi la pollution de la terre (...) ». Le connecteur « aussi » n'est pas le connecteur à employer pour énumérer le dernier type.

Un autre aspect est présent dans certaines copies, à savoir l'énumération par emploi de signes typographiques tels que les tirets. En effet, sur 50 copies, analysées, 5 d'entres elles soient le 10% des apprenants, emploient les tirets pour énumérer les types de pollution et ses causes ou ses conséquences. Par exemple :

Copie 7 : « Les conséquences :

- la menace de la nature
- les maladies
- la mort des poissons... »

Copie 23 : « Il y a trois genres de pollution :

- 1- pollution de l'air
  - 2- pollution de terre
  - 3-pollution de la mer.
- Il y a plusieurs causes :
- les usines
  - les bateaux de pétrole.... »

## **9.4. Interprétation des résultats**

Nous présentons dans le point suivant, les interprétations des résultats obtenus dans notre relevé d'erreurs. L'objectif général de notre étude étant de vérifier d'abord, les difficultés rencontrées par les apprenants en matière d'expression écrite. Ensuite de les intégrer dans un type d'écrit bien spécifique à savoir le texte explicatif.

### **9.4.1. Du point de vue de « la consigne »**

Des déviances ont été relevées quant au respect de la consigne. Nous tentons de les expliquer par le fait que la majorité des apprenants se mettent à écrire sans planifier leur contenu textuel ni d'essayer de suivre la consigne assignée par la tâche d'écriture. Ils sont tellement focalisés par le nombre de lignes à rédiger qu'ils en oublient la mise en texte (Hayes & Flower, 1980). Autrement dit, la forme leur fait plus peur que le contenu ou le fond lui-même. En effet, certains apprenants rédigent leur texte en comptant les lignes et rares sont ceux qui révisent leur produit (Hayes & Flower, 1980). La contrainte dans la consigne pourrait constituer une entrave non négligeable dans la qualité de l'écrit.

### **9.4.2. Du point de vue de « l'explication »**

Nous constatons que les apprenants tentent tout au long de leur texte d'expliquer les causes du phénomène en question mais ne le définissent pas. Or, à la fin de leur texte, ils proposent les moyens de lutte et d'évitement à ce phénomène en rédigeant des phrases sous forme d'appel. Par exemple :

Copie 13: « Pour arrêter cette phénomène il faut combattre par la propreté et protéger la nature ».

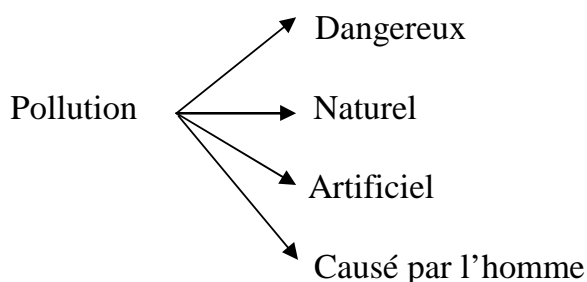
### **9.4.3. Du point de vue de «la répétition des mots»**

Du point de vue de la récurrence des termes, les apprenants, par faiblesse de leur bagage lexical, n'utilisent pas de substituts aux termes tels que « la pollution » répété (4 à 6 fois, confère constat) dans la même copie. Ce qui rend le discours lourd et incohérent. En effet, ils n'arrivent pas à trouver un terme synonyme. Ils font appel lors des rédactions en langue étrangère à leur langue maternelle en faisant soit des calques ou des emprunts. Sachant que le calque linguistique, selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994) ,c'est « dénommer une notion ou un objet nouveaux, une langue A (le français par exemple) traduit un mot, simple ou composé, appartenant à une langue B (anglais ou allemand, par exemple) en un mot simple existant dans la langue ou en un terme formé de mots existant aussi dans la langue » (p. 73). Alors que, toujours selon le dictionnaire, l'emprunt se distingue du calque ou « le mot « étranger » est intégré tel quel à la langue qui l'emprunte » (p.75).

Ce comportement mène les rédacteurs à l'imprécision des informations à donner et à rédiger. Les stratégies d'enseignement utilisées en classe ne prennent pas en considération dans l'activité de lecture à l'apprentissage d'un lexique thématique avec un objectif clairement défini : l'enrichissement du répertoire lexical de l'apprenant. Le manque d'exploitation du dictionnaire pourrait être une autre raison à l'affaiblissement du lexique chez l'apprenant.

### **9.4.4. Du point de vue « des représentations sémantiques des apprenants »**

Au niveau sémantique, nombreux termes ont été employés à mauvais escient dans la définition de la pollution. En effet, le terme « pollution » a été mis en relation comme suit dans les écrits des apprenants :



Alors qu'entre pollution et naturel, il n'existe aucune relation sémantique. L'apprenant se la représente comme un phénomène touchant à la nature. Par conséquent, il a recourt à l'adjectivation en utilisant le terme « naturel » déviant ainsi du sens visé.

De même pour le terme artificiel. L'apprenant pense que tout ce qui est artificiel est provoqué par l'homme. En effet, en langue arabe, le sens de ce terme (gheir tabii (non naturel), moustannah (fabriqué)) prête à équivoque. En effet, tout ce qui est artificiel est provoqué par l'homme.

Autre fait important, le lexique employé n'est pas scientifique. Mis à part deux informateurs qui parlent de dysfonctionnement dans l'écosystème, les autres ne font que reprendre les termes de la consigne et quelques autres termes généraux.

#### **9.4.5. Du point de vue « des procédés énumératifs »**

##### **9.4.5.1. Les procédés énumératifs**

Dans plus de 24% des copies, nous notons un mauvais usage des connecteurs. Nous pouvons interpréter cette situation par le fait que dans la grammaire enseignée en classe donne certes des outils à utiliser pour expliquer mais elle ne contextualise pas l'emploi de ces outils. Ainsi, dira-t-on, elle devra

combler non seulement un déficit terminologique existant chez l'apprenant mais elle doit prendre en considération la sémantique de ces outils opérationnels.

#### **9.4.5.2. Emploi des tirets**

Les apprenants ne maîtrisent pas la valeur des connecteurs et la place qu'ils doivent occuper dans un texte. En effet, ces derniers sont mal placés dans la production écrite. Alors qu'il existe une hiérarchie à respecter dans l'emploi des connecteurs énumératifs tels que d'abord, ensuite, puis et enfin.

En effet , il ne suffit pas d'aligner une série de propositions vraies concernant le phénomène de la pollution pour réussir la rédaction d'un texte explicatif mais il faudra non seulement apporter des informations vraies mais également savoir les articuler dans un texte selon un plan bien déterminé. Le texte explicatif ne se présente donc pas comme une accumulation aléatoire de données vraies .il se manifeste par une organisation particulière de ses propositions, les liens établis entre les faits dénotés.

Les apprenants ont également recours pour énumérer aux « tirets ». Nous pouvons expliquer cet usage par la pauvreté du bagage lexical et une difficulté dans la rédaction. L'emploi de ces « tirets » rappelle une technique d'expression écrite abordée en 2ème A.S et dans le texte explicatif : la prise de note.

## 9.5. Propositions didactiques

Au vue des erreurs commises et répertoriées dans les copies d'élèves, nous avons jugé utile de procéder à une correction des erreurs les plus fréquentes mais surtout d'apporter des réflexions qui concernent l'écrit en général et le texte explicatif en particulier.

La première des propositions didactiques que nous voudrions apporter serait de prendre en compte la grammaire textuelle. En effet, le rôle de la grammaire textuelle est crucial dans la production des textes. L'apprenant ne doit pas apprendre seulement des phrases mais il doit être initié à la rédaction de textes composés de paragraphes. Ces paragraphes doivent être reliés entre eux dans le but d'assurer la cohérence textuelle.

La deuxième proposition que nous aimerions apporter est que la consigne d'une expression écrite doit être clairement énoncée. Aux enseignants d'être précis sur le plan pragmatico-énonciatif. Autrement dit, ils doivent énoncer clairement la situation de communication écrite ainsi que les éléments constitutifs de cette condition d'émission du message à savoir le destinataire, la catégorie de texte et l'objet de la communication.

Une troisième proposition tout aussi importante que les précédentes et qui préconise en classe de langue étrangère l'utilisation régulière de dictionnaire pour la construction d'un bagage lexical et linguistique, En effet, inculquer à l'apprenant la recherche systématique d'un mot dans le dictionnaire lui donne la possibilité non seulement de comprendre le terme recherché mais également de connaître l'éventail de synonymes , d'antonymes et différents contextes d'utilisation et d'emploi .

Une quatrième proposition qui pourrait paraître comme utopique au vu du nombre d'apprenants dans une classe, cependant pas impossible. C'est la création d'ateliers d'écriture au sein des lycées. En effet, le travail en petits groupes serait d'une très grande utilité car il permet d'appréhender au mieux les productions de



textes des apprenants mais surtout d'aider l'apprenant à surmonter toutes les angoisses liées par ce type de situation d'écrit. Le petit nombre aiderait l'apprenant soit à s'auto-corriger grâce à des grilles d'évaluation contextualisées à la situation d'apprentissage mais aussi d'initier les apprenants à s'entraider et de ce fait se corriger mutuellement. C'est ce qui est appelé dans le courant cognitif « la révision collaborative ». En effet, la révision du texte d'un autre apprenant peut aider le traitement textuel de la cohérence de sa structure. La capacité à se décentrer, à adopter la perspective d'autrui est favorisée par l'activité de co-révision (Kuiken & Vedder, 2002).

## **Conclusion générale**

Dans le présent travail de recherche, nous avons traité de la problématique de l'acquisition et de la maîtrise d'une compétence d'écriture dans le cycle secondaire algérien. Il est évident que l'enseignement de la production écrite se base sur des connaissances lexicales, orthographiques et structurelles car l'objectif de cet acte étant une production cohérente et compréhensible conformément à des normes d'écriture.

Cette compétence ne se limite à l'acquisition d'une compétence graphique. À cet effet, les recherches menées dans le domaine de la didactique de l'écriture ont essayé de cerner les difficultés rencontrées par les apprenants en matière de production de l'écrit tant sur le plan linguistique et textuel que sur le plan cognitif.

Notre recherche a démontré que la connaissance des typologies textuelles reste insuffisante pour atteindre les objectifs assignés par la tâche d'écriture. Autrement dit, la pédagogie de l'écrit a prouvé que le choix des situations de production permet des performances écrites des apprenants bien plus que les savoirs didactiques proprement dits.

Le constat effectué à partir des productions d'apprenants de texte explicatif a permis de cerner les erreurs commises par les producteurs en matière de rédaction. Pour cela, nous avons décrit dans notre mémoire les nouveaux programmes en vigueur depuis les années 2000, tout en établissant une comparaison entre les anciens et le nouveau programme et leur incidence sur la qualité de la production.

Les principaux résultats obtenus à travers l'analyse des copies recensées a démontré d'abord, qu'un grand nombre d'erreurs était due à la non maîtrise des procédés rédactionnels en matière d'explication, le reste relevant de la pauvreté lexicale qui ne permet point aux apprenant de rédiger avec aisance sinon

d'employer un lexique varié qui lui permette par conséquent de produire un écrit correct tant sur le plan de la forme que du contenu.

### **Perspectives de recherche**

Dans nos recherches ultérieures, nous nous intéresserons aux processus cognitifs mis en œuvre afin de mieux cerner le raisonnement des élèves en matière d'explication. En effet, nous avons constaté à travers la recherche effectuée que nos apprenants tentent un tant soit peu d'expliquer à travers leurs écrits mais la démarche explicative qu'ils entreprennent n'aboutit point. Et par conséquent, ils n'atteignent pas les objectifs assignés par la tâche de production.

En effet, des recherches telles que celles menées par Hayes et Flower, (1980) ont essayé de formaliser l'activité verbale et écrite en analysant les différents processus mis en œuvre lors de la rédaction afin d'améliorer la qualité de la production des textes. Ces chercheurs ont considéré que la rédaction d'un texte était une activité mentale complexe car elle met en œuvre des idées cohérentes lesquelles vont être transmises aux lecteurs. Selon Fayol (1984) la prise en considération de ces processus permet d'améliorer la qualité de l'apprentissage/enseignement de la production d'écrits.

## BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES

- ADAM, Jean Michel : *Eléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liege, 1990.
- ADAM, Jean Michel : *Les textes : types et prototypes, Récits, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*, Paris : Nathan, 1997.
- BEACCO, Jean Claude: *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, 2007.
- BARRE-DE MINIAC, Claude: *Vers une didactique de l'écriture Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Bruxelles, de Boeck et Larcier et INRP, 1996.
- BEST, Francine : *Comment apprendre : les apports de l'éducation nouvelle, Les chemins de l'apprentissage*, 1996.
- BUCHETON, Dominique: *Conduites d'écriture*, Versailles, CRDP de l'académie de Versailles, 1996.
- BURIDANT, Claude, BUNJEVAC, Milan, PELLAT Jean-Christophe : *L'écrit en français langue étrangère*, Presse Universitaires de Strasbourg, 1994.
- Cadre Européen commun de référence pour les langues, Didier, 2000.
- CHARAUDEAU, Patrick : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992.
- CHOMSKY, Noam : *Structures syntaxiques*, Le seuil, 1969.
- COMBETTES, Bernard ; TOMASSONE, Roberte : *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruxelles, De Boeck, Collection Prisme, 1997.

- COMBETTES, Bernard : *Pour une grammaire textuelle*, de Boeck - Duculot, 1983.
- CORNISH, Francis: *Anaphora, Discourse and Understanding. Evidence from English and French*, Oxford: Clarendon Press, 1999.
- CORDER, Pitt: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- CYR, Paul : *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: Clé International, 1998.
- DAVID, Jacques, PLANE, Sylvie: *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*, Paris, PUF, 1996.
- FUCHS, Catherine : *paraphrase et énonciation*, ophrys, l'homme dans la langue, manuel universitaire, 2000.
- GABASTON Marie-Claude, BOUTHURIN Nathalie : *Mémoire professionnel ; La production d'écrits, L'interaction lecture/écriture*, mai, 2005.
- GALISSON, Robert : *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères*, Paris, CLE international, 1980.
- GEORGE, H. V: *Common errors in language learning*, Newbury House, 1972.
- GRIZE, Jean-Blaise : *Logique naturelle et communication*, Paris, 1996.
- HAYES, R., FLOWER, L. S: Identifying the organization of writing processes.  
In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum 1980.
- JEANDILLOU, Jean- François : *L'analyse textuelle*, Armand Colin, 1997.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine: *L'énonciation*, Armand Colin, 2002 (4ème édition).
- KUIKEN, Folkert. , VEDDER, Ineke. Collaborative writing in L2: the effect of group interaction on text quality. In: G. Rijlaarsdam, M.L. Barbier , S. Ransdell (Eds.) *New directions for research in L2 writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, (2002).

- MARZANO, Robert., PAYNTER Diane : *Lire et écrire Nouvelles pistes pour les enseignants*, de Boeck, 2000.
- PAVEAU Anne-Marie, SARFATI Georges-Elia : *Les grandes théories de la linguistique*, Armand Colin, 2003.
- PERY WOODLEY, Marie-Paule : *Une pragmatique à fleur de texte*, Mémoire, université de Toulouse, 2000.
- POLLET, Marie-Christine : *Pour une didactique du discours universitaires*, de Boeck Université ,2001.
- REUTER, Yves : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF. Edit, 1996.
- SAVIGNON, S. J. : *Communicative competence : theory and classroom practice*. New York/London: Addison-Wesley, 1983.
- SPRINGER, Claude : *Les facettes de la compétence en langues*, actes des journées d'étude du groupe de recherche GEPED Université Paris 6, Charles V, 2000.

## **REVUES**

- BOREL, Marie Jeanne: *l'explication dans l'argumentation « approche sémiologique »* Langue Française, n°50 ,1981.
- BOREL, Marie-Jeanne : *Donner des raisons, un genre du discours, l'explication*, Revue européenne des sciences sociales, n°56,1981.
- BRASSART, Dominique. Guy. *Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres*. Pratiques, 58, 43-70.1990.
- CALVE, Pierre: *Le journal de l'immersion*, vol.15, n°1,1991.

- CHAROLLES, Michel, COLTIER, Danielle : *Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques*, Pratiques, n°49,1986.
- COLTIER, Danielle : *Approches du texte explicatif*, Pratiques, n°51, septembre, 1986.
- DABENE, Michel : *Repères*, n °04. I.N.R.P. 1991.
- FAYOL, Michel : *La distanciation dans le langage*, *Enfance*, 1, 5-19,1984.
- GRIZE, Jean-Blaise : *Logique naturelle et explicative* , *Revue européenne des sciences sociales*, n°56 Tome XIX, Genève, 1981.
- PORQUIER, Rémy : *L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives*, *Etudes de linguistique appliquée* n° 25,1977.
- PORQUIER, Rémy, FRAUENFELDER, Uli: *Enseignants et apprenants face à l'erreur*, *Le Français dans le Monde*, n°154,1980.
- POULIOT, Michèle : *Discours explicatif écrit en milieu universitaires*, *Le Français dans le Monde*, février –mars 1993.
- RABATEL, Alain : *Revue de sémantique et de pragmatique*, n°09.
- REUTER, Yves : *La didactique de l'écriture en question*, *Repères*, N°26/17, 2002-2003.
- SCHNEUWLY, Bernard : *L'écriture et son apprentissage*, *Repères*, N°115/116, décembre 2002.

## **DICTIONNAIRES**

DUBOIS, Jean, et coll. : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage,  
Paris, Larousse, 1994.

GALISSION, Robert, COSTE, Daniel : Dictionnaire de didactique des langues,  
Paris, Hachette, 1976.

ROBERT, Jean-Pierre : in l'essentiel, Dictionnaire Pratique de Didactique du  
FLE, édit ophrys, 2002.

## **DOCUMENTS OFFICIELS ET PEDAGOGIQUES**

Nouveau Programme officiel de 2ème année Secondaire, Commission nationale  
des programmes ,2006.

Programmes officiels de français : Enseignement général et technique, juin 1995.



## Table des matières

### Introduction générale

### Première partie. L'analyse du programme de 2ème année secondaire

#### Chapitre 1 : La réforme dans le programme

- 1.1. La présentation du réaménagement et étude du programme de 2ème AS..... 8
  - 1.1.1. La nouvelle version du Programme de 2ème AS ..... 9
  - 1.1.2. L'analyse du programme de 2ème année secondaire ..... 10
  - 1.1.3. Le profil d'entrée en 2ème année AS ..... 11
  - 1.1.4. Le profil de sortie en 2ème AS ..... 12
- 1.2. L'étude du programme de 2ème AS ..... 13
  - 1.2.1. La nature..... 13
  - 1.2.2. Le préambule ..... 13
  - 1.2.3. Les objectifs de l'enseignement du français en 2ème AS ..... 14

#### Chapitre 2 : L'enseignement de l'écrit au secondaire

- 2.1. La définitions de l'écrit ..... 16
- 2.2. La définition de l'acte d'écriture ..... 16
  - 2.2.1. La différence entre écrit et écriture..... 18
- 2.3. L'enseignement et temps consacré à l'écrit dans le secondaire ..... 18
- 2.4. Les finalités de l'écriture..... 20
- 2.5. La didactique de l'écriture ..... 21

#### Chapitre 3 : L'enseignement par les compétences

- 3.1. La définition de la compétence..... 24
- 3.2. La distinction entre compétence disciplinaire et compétence transversale .... 25
- 3.3. La distinction entre compétence disciplinaire et compétence transversale ....  
en matière de production écrite..... 26
- 3.4. La définition de la compétence communicative..... 27
- 3.5. La définition de la compétence scripturale ..... 28

### Deuxième partie : La description et fonctionnement d'un texte

#### Chapitre 4 : la structure du texte

- 4.1. Texte et discours ..... 31
- 4.2. L'unité texte..... 32
- 4.3. Les outils pour aborder l'organisation textuelle..... 33
- 4.4. La cohérence/cohésion d'un texte ..... 33
  - 4.4.1. La cohérence..... 33
  - 4.4.2. La cohésion ..... 34

#### Chapitre 5 : Les typologies textuelles

- 5.1. Les textes et les types de textes ..... 36
- 5.2. La classification et les types de textes ..... 36
  - 5.2.1. La situation ..... 36
  - 5.2.2. Les modes d'organisation ..... 39
  - 5.2.3. Les textes..... 39
- 5.3. Une typologie séquentielle ..... 41
  - 5.3.1. La séquence injonctive-instructionnelle ..... 42

5.3.2. La séquence narrative .....	42
5.3.3. La séquence descriptive .....	43
5.3.4. La séquence argumentative .....	44
5.3.5. La séquence dialogale .....	45
5.3.6. La séquence explicative .....	45
<b>Chapitre 6 : Le Texte explicatif</b>	
6.1. Séquence, discours ou texte explicatif.....	47
6.2. Texte explicatif, informatif ou expositif .....	48
6.3. Le texte explicatif et ses fonctions .....	50
6.4. La structure du texte explicatif .....	50
<b>Chapitre 7 : les procédés explicatifs</b>	
7.1. Définition.....	54
7.2. Les types de procédés explicatifs .....	55
7.2.1. La comparaison .....	55
7.2.2. L'illustration .....	56
7.2.3. La reformulation .....	56
7.2.4. La définition .....	56
7.2.5. L'exemplification .....	57
7.2.6. L'énumération .....	58
<b>Troisième partie : La partie expérimentale</b>	
<b>Chapitre 8 : La description méthodologique</b>	
8.1. Le corpus .....	63
8.2. Les participants.....	63
8.2.1. Le niveau des apprenants en français langue étrangère.....	66
8.2.2. Les limites de notre recherche .....	66
8.2.3. Les critères de sélection des apprenants .....	67
8.3. Les modalités de recueil du corpus.....	68
8.3.1. Le choix de l'échantillon.....	68
8.3.2. La description du corpus.....	68
8.3.2.1. La consigne de rédaction .....	68
8.3.3. Le choix du type de texte .....	69
8.3.4. Les éléments d'analyse des productions écrites .....	70
8.3.4.1 La norme.....	70
8.3.4.2. L'erreur .....	71
8.4. Le constat .....	72
8.4.1. Du point de vue de la forme textuelle.....	72
8.4.2. Du point de vue du type des phrases et des procédés employés .....	74
8.4.2.1. Les types de phrases .....	74
8.4.2.2. Les procédés de description .....	75
8.4.2.3. Du point de vue lexicale employé et objectivité des écrits.....	
<b>Chapitre 9 : L'analyse du corpus</b>	
9.1. L'analyse pragmatique du corpus.....	78
9.2. L'analyse sémantique du corpus .....	79
9.2.1. Emploi d'un lexique scientifique pour la définition .....	79
9.2.2. Au niveau de la récurrence.....	80

9.2.2.1. Répétition des mots.....	80
9.2.2.2. Substitution lexicale.....	80
9.2.2.3. Substitution grammaticale: les anaphores.....	80
9.3. L'analyse textuelle du corpus .....	81
9.4. Interprétation des résultats .....	83
9.4.1. Du point de vue de « la consigne ».....	83
9.4.2. Du point de vue de «l'explication» .....	83
9.4.3. Du point de vue de «la répétition des mots».....	84
9.4.4. Du point de vue « des représentations sémantiques des apprenants » .....	84
9.4.5. Du point de vue « des procédés énumératifs ».....	85
9.4.5.1. Les procédés énumératifs.....	85
9.4.5.2. L'Emploi des tirets .....	86
9.5. Propositions didactiques .....	87
<b>Conclusion</b> .....	89
<b>Bibliographie générale</b> .....	91
Table des matières.....	96
Tableaux .....	99
Annexes .....	100
Annexe 1 : la grille Eva .....	101
Annexe 2 : les productions écrites des apprenants .....	102

## **Tableaux**

Tableau n°1 : les situations d'un texte selon la classification de Charaudeau.....	38
Tableau n°2. Le cursus scolaire des participants .....	64

## **Annexes**

## Annexe 1

	<b>Texte</b>	<b>Relations entre phrases</b>	<b>Phrase</b>
<b>Pragmatique</b>  Gestion de la situation d'énonciation	La situation d'énonciation est-elle prise en compte ?  Le type d'écrit est-il bien choisi ? (genres ...)  L'effet recherché est-il atteint ?	Le lecteur est-il guidé ? (connecteurs par exemple)  La cohérence thématique est-elle bonne ?	La construction des phrases est-elle en accord avec le type d'écrit ? Contextualisation : Peut-on interpréter les marques d'énonciation ? (les déictiques notamment)
<b>Sémantique</b>  Gestion sens/signification	L'information est-elle pertinente ? cohérente ?  Le type de texte (narratif, descriptif ...) est-il bien choisi ?  Vocabulaire et registre sont-ils adaptés ?	Y a-t-il des contradictions d'une phrase à l'autre ? L'articulation entre phrases est-elle assurée ? (coordination, subordination...)  Les procédés de reprise anaphorique sont-ils utilisés ?  La cohérence temporelle est-elle bonne ?  La concordance des temps est-elle respectée ?	Le choix du lexique est-il bon ? (imprécisions, contresens ...)  Les phrases sont-elles acceptables ?  Les phrases sont-elles correctes ?  Conjugaison ?  Orthographe ?
<b>Syntaxe</b>  Gestion de l'organisation grammaticale	L'organisation du texte correspond-elle au type et au genre choisi ? (système des temps verbaux, nature des connecteurs ...)	La segmentation du discours est-elle satisfaisante ? (paragraphes, typographie ...)	Ponctuation de phrase ?
<b>Typo et topographie</b>  Gestion de l'organisation spatiale	Support Typographie Organisation de la page  Longueur du texte	La ponctuation hiérarchisante est-elle présente ? (paroles rapportées par ex ...)	Majuscules ?

La grille EVA, extrait de Repères n° 4, 1991, INRP.

## **Annexe 2**

Les productions écrites des apprenants

## Résumé

L'objectif de notre travail est d'appréhender la production écrite du texte explicatif chez les apprenants du cycle secondaire et plus précisément ceux de 2<sup>ème</sup> AS. Notons toutefois que le programme de deuxième année a été touché par la réforme. Celle-ci préconise l'enseignement par l'approche des compétences. Nous avons choisi le texte explicatif parce ce qu'il constitue le type le plus étudié dans plusieurs disciplines.

Nous avons travaillé avec des apprenants de 2<sup>ème</sup> année. Nous leur avons demandé de rédiger un texte explicatif dans lequel ils devront définir la pollution en énumérant ses causes et ses conséquences. L'analyse des productions des apprenants a montré qu'ils présentent des lacunes quant à l'emploi des procédés explicatifs, la définition, l'exemplification et enfin l'énumération. Nous présenterons à la fin de notre travail des propositions didactiques afin d'améliorer la qualité des productions écrites.