

APPROCHES DU TEXTE EXPLICATIF

Danielle COLTIER

A l'origine de ce travail, un constat : des différences d'appréciation, parfois importantes, entre professeur de français et professeurs d'autres disciplines, concernant la maîtrise de l'écrit par leurs élèves communs.

Ces différences sont toujours semblablement « orientées » : c'est en histoire-géographie, sciences-naturelles ou sciences-physiques que l'élève devient subitement « incapable d'aligner trois mots ». Et force a été de reconnaître, à plusieurs reprises, la médiocrité de certains textes produits dans ces disciplines, par des élèves reconnus « bons en français ».

A quoi imputer cette médiocrité ? A une exigence moindre des élèves quand ils écrivent dans d'autres disciplines que le français, au temps limité de certaines situations (interrogations écrites par exemple), à la panique, à l'obsession de « remplir coûte que coûte » ?

A tout cela, peut-être. A une ignorance, certainement, de ce qui fait la spécificité de ces textes. En effet, de l'école primaire aux classes de 6^e/5^e, écrire en classe de français c'est essentiellement écrire des récits. Si en 4^e/3^e, d'autres types de textes sont abordés et leurs caractéristiques étudiées, force est d'admettre que cette introduction ne neutralise pas pour autant la prédominance du narratif, prédominance qui, quand elle ne l'occulte pas complètement, ampute gravement l'apprentissage de l'écriture des « textes utilitaires » et parmi eux des **textes explicatifs** (dorénavant, TE), auxquels pourtant, les élèves se trouvent quotidiennement confrontés, qu'ils aient à les lire ou à les produire.

Se documenter, compléter les cours par la lecture des manuels, « faire une interrogation écrite », constituer un dossier, représenter, et dans toutes les « matières », autant de situations où les élèves doivent comprendre ou produire « des textes qui expliquent ».

Travailler systématiquement ce type de texte, peut apporter aux élèves une aide dans leur pratique quotidienne. Encore faut-il disposer de quelques outils théoriques pour mettre au point des procédures d'apprentissage. Ce sera l'objectif des lignes qui suivent que de **dégager certaines caractéristiques des textes explicatifs** – la plupart du temps des textes courts destinés à de jeunes enfants – et de proposer des pistes de travail.

A. LE TEXTE EXPLICATIF ET SES CARACTÉRISTIQUES

Il ne peut être question de présenter ici une étude détaillée du T.E. comparable à celles qui ont été menées sur le texte narratif : trop peu de recherches y ont encore été consacrées (1). Je me bornerai à en signaler quelques caractéristiques, tant situationnelles que linguistiques.

1. Caractéristiques situationnelles

La question est ici de savoir quel type de situation favorise la production d'un T.E. Il semble que deux paramètres entrent en jeu :

- le réel pose un problème de l'ordre du savoir ;
- un agent (individu ou groupe) a, ou croit avoir, résolu le problème et décide de communiquer à d'autres la solution, ceci dans le but de modifier la perception que les autres ont du réel. Il s'agit de « faire comprendre ».

Je me propose d'analyser plus en détail ces paramètres à partir des « traces » qu'ils laissent dans les textes.

1.1. Il existe un problème de l'ordre du savoir : le T.E. questionne le réel et cela dans deux circonstances.

1.1.1. Existence d'un paradoxe.

De l'expérience surgit un fait incompatible avec le système établi d'explication du monde : ce qui est ne devrait pas être ; le T.E. débusque une incongruité. Ainsi, la question « *Pourquoi le Soleil nous apparaît-il aussi gros que la Lune ?* » souligne-t-elle la contradiction qui existe entre, d'une part, ce que nous savons de la taille réelle du Soleil (400 fois plus grand que la Lune) et des « lois de l'optique » (entre deux objets, c'est le plus volumineux qui apparaît le plus gros), et d'autre part, le fait constaté : la taille apparente du Soleil n'est pas supérieure à celle de la Lune. La démarche interrogative peut en ce cas être schématisée par la question suivante : « **Etant donné A, – les savoirs admis –, B – le phénomène – ne devrait pas être ; or il se produit. Comment ou pourquoi cela a-t-il lieu ?** »

1.1.2. Investigation d'une évidence.

Questionnement également lorsque, sans qu'il y ait contradiction, un phénomène « normal », devient l'objet d'une investigation. Un exemple : « *Tous les organismes vivants ont besoin de nourriture pour fournir l'énergie nécessaire à l'activité des cellules, à leur croissance, à leur entretien (...). Comment font les plantes (pour se nourrir) ?* (2) ». Un fait établi – les plantes se nourrissent – est problématisé par le T.E. en explication à fournir. Le questionnement est occasionné par la volonté d'aller au-delà des apparences en se lançant à la recherche d'informations à propos d'un phénomène qui ne se laisse pas immédiatement déchiffrer. Transformée en énigme, une évidence est interrogée. Dans ce cas, la démarche interrogative peut être schématisée par la question : « **Le phénomène B existe conformément à ce qui doit être. Quelles sont les causes de l'existence de B ?** ».

(1) Notons cependant que la lecture des documents suivants est stimulante : *Le discours explicatif* (N° 38 et 39), *Raisonnements et raisons* (N° 44), *Quelques réflexions sur l'explication* (N° 36), documents du C.D.R.S. de Neuchâtel.

(2) *A la découverte de la biologie*. Ed. du Pélican, J. Chisholm et D. Beeson, p. 10.

Qu'il interroge des paradoxes ou problématise des évidences, le T.E. construit ses énigmes au moyen de questions qui ne sont d'ailleurs pas nécessairement formulées à l'aide d'une interrogative directe (3).

1.2. Le T.E. résout l'énigme qu'il propose, transformant ainsi le phénomène problématique en un phénomène normal. Il semble que deux procédures permettent cette transformation.

1.2.1. Le T.E. précise, en la complexifiant, la représentation que l'on a du phénomène à expliquer. Il y intègre un nouvel élément, élément puisé dans les savoirs déjà là, dont la présence permet d'établir une relation entre l'ensemble des connaissances antérieures et l'objet énigmatique.

L'assimilation qui en résulte,

– *réduit le paradoxe* : « Par une coïncidence curieuse, le Soleil est 400 fois plus gros que la Lune et se trouve à une distance 400 fois plus grande. C'est pourquoi il nous paraît être de la même taille (4) »,

– *ou révèle un mécanisme susceptible d'explicité une évidence.* La question : « Comment le sang circule-t-il ? » est résolue par la mise à jour du mécanisme suivant :

« Le ventricule droit envoie le sang aux poumons. Dans les poumons, le sang se débarrasse du gaz carbonique, qui est expiré, et se charge d'oxygène. Ce sang chargé d'oxygène revient dans le cœur par l'oreillette gauche. Le sang est envoyé dans le ventricule gauche qui, à son tour, l'envoie dans le reste du corps. En circulant dans le corps, le sang donne de l'oxygène aux cellules dont il reçoit en échange du gaz carbonique. Le sang pauvre en oxygène est conduit jusqu'au cœur où il entre par l'oreillette droite (5) ».

1.2.2. Le T.E. modifie tout ou partie des savoirs antérieurs.

Partons d'un exemple :

« Pourquoi (les étoiles) scintillent-elles ? Quand on regarde les étoiles, on a toujours l'impression qu'elles scintillent. En réalité, leur lumière est régulière. L'impression de scintillement est provoquée par le passage des rayons lumineux dans les différentes couches de l'atmosphère » (6).

Expliquer consiste ici à dénier toute valeur aux savoirs admis – point d'ancrage de l'énigme qui devient caduque – et à justifier le rejet de ces savoirs en proposant un système différent de représentation du phénomène. A ce propos, une précision : avancer des hypothèses, mettre en question ce qui ne l'était pas, semble insuffisant pour dire d'un texte qu'il est explicatif. On attend de lui qu'il substitue des certitudes aux interrogations qu'il a soulevées. Le texte suivant, dans la mesure où il n'avance rien d'autre que des hypothèses concurrentes, paraît difficilement classable dans le type explicatif.

« Comment la Lune est-elle devenue le satellite de la Terre ? Trois scénarios peuvent l'expliquer :

– la Lune est la fille de la Terre : elle se serait détachée de notre planète peu après sa formation, en y laissant une grande cicatrice : l'océan Pacifique.

(3) Un exemple : « Sous une latitude tempérée, une chaîne de l'étendue et du volume des Alpes paraît plus répulsive qu'attractive et pourtant, dès la Préhistoire les hommes ont fréquenté ces montagnes et s'y sont installés de façon permanente. Il vaut la peine d'analyser ce paradoxe apparent pour découvrir les raisons plausibles d'une occupation humaine si ancienne et si constante ». – *Les Alpes* – P. Veyret. Que sais-je ? PUF, p. 59 et 60.

(4) *Astronomie* – A la découverte de l'univers – J. Paton. Nathan. Coll. Doc. en poche.

(5) *A la découverte de la biologie*, p. 18/19.

(6) *Astronomie*, p. 55.

– *la Lune est la sœur de la Terre : elles se sont formées en même temps, à proximité l'une de l'autre.*

– *la Lune est la cousine de la Terre : planète indépendante, elle a été « capturée » par son attraction en passant près de la Terre. Nous savons maintenant que les roches lunaires n'ont pas exactement la même composition que les roches terrestres. Le premier scénario peut donc être abandonné. Les deux autres restent possibles ». (7).*

Le texte doit dérouler un discours qui, sous l'apparence d'un raisonnement, conduit d'une prémisse, la problématique initiale, à une conclusion finale.

1.2.3. L'énonciateur veut faire comprendre : le T.E. adapte l'explication avancée en fonction d'un énonciataire particulier, tant il est vrai qu'on n'explique pas de la même façon le même phénomène à un spécialiste et à un néophyte ; cela au niveau des contenus, des choix lexicaux et du degré d'abstraction.

Cette évidence commande à l'énonciateur de déterminer le groupe socio-culturel (caractérisé par l'âge, le niveau d'études, etc...) auquel il s'adresse et de faire des hypothèses concernant les savoirs de ce groupe. Ce calcul définit le niveau d'abstraction auquel situer l'explication. C'est entre autres, ce qui justifie dans le texte précédemment cité et destiné à des enfants, l'emploi des mots « *filles, sœur, cousine...* ». La prise en charge de l'énonciataire justifie également la présence dans les T.E. assez longs, d'un commentaire annexe sur le déroulement du texte lui-même. L'énoncé est ainsi « balisé » par des remarques qui annoncent ce qui va suivre, résumant ce qui précède et parfois, par tout un appareil de titres, numérotation des parties du texte, changements de typographies. La double obligation – construire une explication nécessaire et la rendre compréhensible – détermine les opérations à réaliser par l'énonciateur lors de la production de l'énoncé.

1.2.3.1. L'énonciateur sélectionne les informations qu'il apporte, cela en fonction des paramètres suivants :

- *le point de vue adopté :* ce qui est utile dépend de l'angle sous lequel est abordé le problème. Ainsi, non seulement un biologiste et un herboriste ne « diront » pas les mêmes choses d'une plante à fleur, mais le biologiste lui-même, selon qu'il entreprend d'expliquer le mécanisme de reproduction ou le système de nutrition des plantes évoquera ou non leur taille et leur parfum. L'énonciateur construit les objets de son discours au moyen de descriptions discriminatoires qui ne retiennent que certains traits distinctifs.

(7) *Un Soleil et neuf planètes.* – Ph. de la Cotardière. Nathan. Coll. Le monde en poche, p. 56.

Notons également, que le choix de la question elle-même, restreint d'emblée le nombre des réponses possibles dans la mesure où spécifiant le point de vue adopté, elle trace les limites à l'intérieur desquelles une solution peut être donnée (8).

- *la nécessaire complétude de l'explication*, ceci afin d'épuiser tous les « pourquoi » ou les « comment » possibles et de fournir la totalité des informations utiles à l'élaboration, par l'énonciataire, d'un savoir nouveau.

- *des savoirs supposés de l'énonciataire*. Selon la personne visée, l'énonciateur ajoutera ou passera sous silence certaines informations. Cette nécessité de sélectionner l'information en fonction du lecteur ou de l'auditeur explique aussi que l'énonciateur pose le problème dans les termes qui lui semblent être ceux qu'emploierait ce dernier. Il établit l'état de la question tel qu'il s' imagine que le feraient ses lecteurs. Voici un exemple : la lecture comparative du début de deux textes qui expliquent le phénomène du vent. On notera en particulier que dans le texte destiné aux enfants, l'énonciateur « ancre » son explication à partir de l'expérience qu'il suppose que les enfants ont eue du vent (texte 1), ce qui n'est pas le cas dans le texte destiné à des étudiants (texte 2).

Texte 1 :

« Le vent est de l'air en mouvement. On ne le voit pas mais on entend ses bruits. On sent son souffle sur notre corps et on peut observer son action. C'est lui qui fait courir les nuages et les fumées, frémir les arbres ou moutonner la mer. Les anémomètres permettent de mesurer sa vitesse, les girouettes de connaître sa direction » (9).

Texte 2 :

« Le vent est un élément du climat observé depuis fort longtemps : à Athènes, la « Tour des Vents » portait en bas-relief les 8 personnages mythologiques qui correspondaient à chacune des directions principales de la rose des vents qui sont encore les nôtres. Mais c'est aussi un élément ingrat à observer, d'abord parce qu'il y a deux ordres de données différentes devant être mesurées numériquement : la direction d'où le vent souffle et sa vitesse. Ensuite parce que l'une et l'autre de ces données varient selon le temps à un rythme rapide défiant toute analyse. Or plus encore que pour les autres éléments du climat, ce sont les vitesses maxima qu'il convient de retenir : c'est le vent « en pointe », dont la vitesse pourra n'être soutenue que pendant quelques secondes, qui pourra faire chavirer la barque de pêche ou briser de gros arbres jusque dans les villes. Par contre, la connaissance de la vitesse moyenne du vent pour une longue période est le plus souvent d'un intérêt médiocre (10).

(8) Cependant toute question n'implique pas nécessairement une demande d'explication ; ainsi en est-il des questions en « qui, où, qu'est-ce qui, quand, etc... » qui, respectivement, forment des demandes d'informations concernant l'agent, les circonstances, la nature d'un phénomène. Seuls, selon M.-J. Borel (*Le Discours Explicatif* — N° 38, Sept. 81 — p. 11-12, C.D.R.S.), « Pourquoi » et « Comment » expriment une telle demande et ce, dans la mesure, où ils induisent que soient données des informations « qui portent sur la condition de l'être ou du devenir d'un objet, phénomène, événement extérieur au sujet ». Notons d'abord que la question en Pourquoi peut être formulée de diverses manières dans le texte (mais au fond pourquoi ? qu'est-ce qui fait que...) et qu'à l'inverse tous les usages de « pourquoi » ne correspondent pas à une demande d'explication ; certains, et je reprends ici les exemples fournis par M.-J. Borel, ne sont que de fausses questions, d'autres interrogent sur des buts, une troisième catégorie enfin sert à demander une justification. Quant à l'interrogation « Comment », dont elle signale qu'elle a l'avantage d'éliminer toute dialectique en ouvrant uniquement la voie à l'analyse d'un mécanisme (« Comment se produisent les marées ? » par exemple), elle n'embraye sur une explication qu'à condition de ne pas interroger sur un « faire ». Comment jouer à cache-cache ?, « Comment construire un branchement électrique ? », autant de questions qui engendrent des textes « injonctifs », dont les informations seront organisées globalement non en fonction des normes de la logique, mais de la chronologie des actes à réaliser.

(9) *Encyclopédie de la jeunesse*. « Dis-moi comment », Hachette, p. 89.

(10) *Précis de climatologie* — Ch. P. Péguy. Masson & Cie, p. 238.

Non seulement cette sélection permet d'articuler l'explication au savoir de l'énonciataire mais encore, en début de texte, elle permet de construire le référent à partir duquel se déroulera l'explication.

1.2.3.2. L'énonciateur raisonne. Il tire les conséquences de ce qu'il dit et établit entre les objets du discours des liens logiques qui construisent progressivement la nouvelle représentation. L'ordre d'apparition des informations se trouve ainsi programmé selon un enchaînement antécédent/conséquent qui organise un trajet unique entre les données et exclut toute autre explication que celle avancée. Éventuellement l'énonciateur anticipe, pour les prévenir, les déductions du lecteur qui n'iraient pas dans le sens souhaité.

Le texte suivant en offre un exemple :

« Pourquoi y a-t-il des volcans ? Ne croyez pas, tout d'abord que la terre soit une grosse boule formée de pierres et de rochers entassés calmement les uns sur les autres... Non ! En fait, notre planète est enveloppée d'une croûte dure... mais qui est aussi mince et fragile qu'une coquille d'œuf. Sous cette croûte se cache un univers totalement différent. En effet plus on s'enfonce et plus la chaleur augmente... La température est tellement élevée que les roches fondent... Et constituent le magma (...). Ce magma (...) fait pression sur l'écorce terrestre (...). Parfois celle-ci ne peut résister : elle se brise. Et par ces fractures le magma remonte à la surface de la terre et sort à l'air libre. Voilà comment naissent les volcans (...). On peut donc dire que les volcans servent à réguler les excès de chaleur et les mouvements qui perturbent la couche supérieure du magma » (11).

Problématiser un objet, apporter une réponse susceptible de modifier un système de représentation et cela à travers un discours qui se veut tout à la fois rationnel et adapté à un énonciataire spécifique, autant de propriétés du T.E. qui ne sont pas sans effet au point de vue linguistique. Forme, progression et modalités d'énonciation sont en effet directement réglées par ces propriétés. C'est ce que nous allons maintenant examiner.

2. Les caractéristiques textuelles des textes explicatifs

2.1. Un modèle macro-structurel du T.E. ?

Il est possible de dégager une « macro-structure » du T.E. Il est vrai que l'idée même qu'un tel modèle existe peut être controversée, néanmoins, elle offre un outil pédagogique très utile quand on commence à travailler sur le T.E. avec les élèves, c'est pourquoi j'en parlerai rapidement. Ce « modèle » est simple : il comporte trois moments : **une phase de questionnement, une phase résolutive, une phase conclusive.** Bien entendu, ces trois moments du T.E. n'apparaissent pas nécessairement, ni dans cet ordre, et la phase de questionnement ne contient pas obligatoirement une interrogative indirecte. Pour ce qui est de l'ordre, il existe deux façons au moins d'enchaîner les différents éléments qui composent le T.E. : on 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. Dans le premier cas, on obtient un texte qui se présente comme un raisonnement conférant progressivement du sens au phénomène problématique. Dans le second cas, on obtient un texte qui se construit autour d'un « *en effet* », étant entendu que dans la mise en mots cet « *en effet* » peut être manifesté par d'autres termes. Je donne un exemple de ces deux façons de procéder (ces exemples nous seront à nouveau utiles dans la suite de l'article) :

(11) *Histoire d'un volcan.* — V. Massignon — Monde en poche, Nathan — p. 36 à 41.

Texte 1 :

Voici comment on explique la disparition des perdrix grises dans l'Est de la France. Les Grands Ducs disparaissent peu à peu. Leur progressive disparition a pour conséquence une diminution sensible de leurs besoins alimentaires. Comme les Grands Duc se nourrissent de hérissons, ces derniers sont moins chassés et se multiplient ; de ce fait leurs besoins alimentaires augmentent, en particulier ils détruisent de plus en plus d'œufs de perdrix, empêchant la reproduction de celles-ci. Or, c'est la chasse abusivement pratiquée par les chasseurs de l'Est de la France qui est à l'origine de la disparition des Grands Duc, ce sont donc les chasseurs qui sont responsables de la diminution des perdrix grises.

Texte 2 :

Les chasseurs sont responsables de la disparition des perdrix grises. En effet, ils ont tellement chassé les Grands Duc que le nombre de ces rapaces a sensiblement diminué. Moins nombreux, les Grands Duc ont des besoins alimentaires globalement moindres. Ils chassent donc moins, en particulier les hérissons dont ils sont friands. A l'inverse, moins chassés, les hérissons se multiplient, si bien que leurs besoins alimentaires augmentent. Comme ils se nourrissent, entre autres, d'œufs de perdrix grises, ils en détruisent de plus en plus, ce qui a pour résultat la diminution du nombre des éclosions et la disparition progressive des perdrix grises.

2.2. Les caractéristiques linguistiques

Parmi ce qui pourrait faire l'objet d'une étude linguistique, je n'ai retenu que quatre points : les modalités d'énonciation, les problèmes de cohérence et de progression, les reformulations et les connecteurs.

2.2.1. Les modalités d'énonciation.

Je rappelle qu'elles sont manifestées dans les textes par le choix des pronoms, des modes et temps verbaux ainsi que par l'utilisation de certains adverbes et signale immédiatement que les T.E. sont caractérisés par des ruptures, nombreuses, au plan de l'énonciation.

On l'a vu, les T.E. sont, globalement, composés de trois catégories d'énoncés : **les énoncés descriptifs** qui présentent le phénomène à expliquer, **les énoncés explicatifs** qui avancent une solution, **les énoncés « balises »** grâce auxquels l'énonciateur commente le déroulement du texte. Si, comparés à d'autres types de textes, les T.E. apparaissent comme des énoncés assertifs, écrits à l'indicatif présent et à la 3^e personne, ils ont intrinsèquement une énonciation plus complexe : à chaque genre d'énoncé qui les compose, semble correspondre une modalité d'énonciation particulière.

2.2.1.1. Les énoncés descriptifs dans lesquels l'énonciateur se donne pour un simple observateur chargé d'enregistrer objectivement, ce qu'il présente comme des faits, sont souvent des énoncés assertifs, caractérisés par l'emploi du présent ou de l'imparfait de l'indicatif, l'absence des pronoms de première et deuxième personnes et le recours, fréquent, à la forme passive qui accroît l'effet d'objectivité.

Notons cependant que le point de vue explicatif adopté peut entraîner certaines variantes pour ce qui est des temps en particulier. Ainsi, les explications qui se situent dans une perspective historique recourent-elles dans ces

passages descriptifs au passé simple ou au passé composé s'il faut faire l'historique d'un phénomène, voire au futur s'il s'agit d'en présenter le devenir strictement prévisible (12).

2.2.1.2. Les énoncés « balisés ». L'énonciateur prend en charge d'y signaler les diverses étapes du texte ; ces passages sont marqués par l'emploi des pronoms « je, on, nous », de formules à l'impératif (« observons, signalons, analysons... »), de verbes au futur (« nous commencerons par... ») et de termes tels que « d'abord, premièrement, maintenant », etc. Souvent, du reste, les passages d'une étape à l'autre du texte, sont signalés de façon redondante : par un rappel d'abord, de ce qui a été fait, par une annonce ensuite, de ce qui va être développé. Double mouvement que caricaturent des formules comme « après avoir..., nous nous proposons maintenant de... ».

2.2.1.3. Les énoncés explicatifs. Dans ces passages, le choix des modes et des temps dépend étroitement de la démarche explicative choisie, elle peut être soit négative, soit propositive, l'une n'étant pas exclusive de l'autre. Lorsque l'énonciateur anticipe — pour mieux les déconstruire — les hypothèses que pourrait formuler l'énonciataire, ou lorsqu'il rappelle certaines explications antérieures, mais selon lui irrecevables, du phénomène, l'utilisation du conditionnel est fréquente. Un exemple : « *On pensait autrefois que le Soleil brûlait comme un énorme morceau de charbon. Si c'était le cas, il aurait été réduit en cendres en quelques dizaines de milliers d'années. Or, il est beaucoup plus vieux* » (13). Quand une solution est avancée, l'énoncé est souvent une suite d'assertions à l'indicatif.

Il faudrait, certes, nuancer ces affirmations en distinguant en particulier les énoncés qui avancent des explications totalement nouvelles de ceux qui ne font que reformuler un savoir admis : entre un article de *La Recherche* sur « *la pollinisation des conifères* » qui propose une explication nouvelle du rôle de « *la goutte micropylaire* » dans la reproduction des conifères, et les explications concernant le mouvement des masses d'air dans un manuel scolaire, les différences d'énonciation sont importantes. Il n'y a cependant pas à regretter qu'un tel travail ne soit pas envisageable ici : il ne nous serait sans doute pas d'une utilité immédiate.

2.2.2. Cohérence et progression du T.E.

Pour être cohérent le T.E. doit comme tout texte, « comporter dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte », et assurer « un apport sémantique constamment renouvelé » (14). En d'autres termes il doit garantir le maintien d'un thème et faire progresser l'information, ce que permet (M. Charolles et B. Combettes l'ont montré ailleurs) l'utilisation des répétitions, des substitutions pronominales et nominales (parmi lesquelles les nominalisations et l'emploi de termes génériques). Un enseignement raisonné du T.E. ne saurait faire l'impasse sur ces questions, pas plus du reste que sur celle de la progression thématique. Cependant, dans la mesure où elles ont été abordées plusieurs fois dans *Pratiques*, je n'y reviendrai pas plus longuement et me contenterai d'insister sur un point seulement ; certains des moyens linguisti-

(12) « D'après les astronomes, le Soleil ne commencera à changer que dans 5 milliards d'années environ. A ce moment-là, ses réserves d'hydrogène s'épuiseront et de nouvelles réactions nucléaires se produiront. Pendant un temps il deviendra beaucoup plus lumineux... » — Un Soleil neuf planètes — p. 27.

(13) *Un Soleil neuf planètes* — p. 22.

(14) M. Charolles — Introduction aux problèmes de la cohérence des textes — *Langue française* N° 38

ques d'assurer la cohérence et la progression du texte sont aussi la marque, dans l'énoncé, d'opérations non langagières effectuées par l'énonciateur : **sélectionner** et **raisonner**. De ces deux opérations, la première consiste à ne retenir que certains traits caractéristiques des objets considérés au détriment d'autres qui sont éliminés (Cf. la description discriminatoire) ; la seconde à imposer un parcours unique – coercitif ? – de relations entre les données retenues ; toutes les deux ont pour but d'imposer une conceptualisation unique du réel : une explication.

Comment les moyens linguistiques dont il vient d'être question signalent-ils ces opérations, comment à l'inverse les rendent-ils possibles dans l'énoncé, c'est ce qu'on va montrer maintenant.

2.2.2.1. Le recours aux *substitutions nominales* offre à l'énonciateur le moyen d'éliminer du champ de son propos ce qui est inutile à l'explication, plus précisément, le choix d'un substantif, parmi d'autres possibles, donne le moyen de sélectionner certains traits de l'objet nécessaires à l'explication. Il n'est pas indifférent de substituer au terme « soleil » les termes « boule de feu », « boule de gaz en fusion » ou « masse d'hydrogène ». Le choix du substitut manifeste le point de vue de l'énonciateur, oriente la représentation de l'énonciataire en imposant une mise en perspective particulière de l'objet qui devient, pour la suite de l'énoncé, l'unique référence admise.

2.2.2.2. De même les *nominalisations*, outre qu'elles donnent un « nom » et par là même garantissent l'existence de ce qu'elles nomment, permettent dans certains cas de condenser ce qui a été dit, « compactifier » un ensemble de données qui dans la suite de l'énoncé devient le thème central. La nominalisation assure donc une orientation de la réflexion.

Quand les animaux et les plantes meurent, leur corps pourrit et finit par disparaître dans la terre. Le pourrissement est provoqué par des organismes, comme les bactéries ou les champignons, que l'on appelle des décomposeurs. Les décomposeurs se nourrissent de cadavres d'animaux ou de plantes. Ils décomposent leurs restes en nitrates et autres substances qui sont assimilées par le sol. Les plantes absorbent ces substances qui leur servent à produire de la nourriture (15).

2.2.2.3. *Les relatives*. Définies syntaxiquement comme le moyen d'élargir un nom, elles permettent à un autre niveau d'opérer des restrictions dans le champ des représentations. Si on admet que toute « séquence nominale a une référence qui est le segment de réalité qui lui est associé », que ce segment de réalité est défini par un ensemble de traits spécifiques, on admettra que l'emploi d'une séquence nominale réactive dans la mémoire de l'énonciataire le souvenir des traits spécifiques associés généralement au référent ; cette réactivation est fonction, bien sûr, de la situation d'énonciation. L'emploi du mot « cheval » ne réactive pas les mêmes traits selon qu'il est prononcé par un turfiste ou par un boucher. Au niveau de l'énoncé, dans une situation donnée, la relative opère une deuxième sélection dans le champ des traits spécifiques virtuels en ce sens qu'elle peut servir à focaliser l'attention sur l'un d'eux seulement. Élément dont elle peut par la suite faire le thème du discours, orientant par là même, le parcours de la réflexion.

(15) *A la découverte de la biologie*, p. 13.

2.2.3. Les reformulations paraphrastiques. Elles jouent un rôle majeur dans les T.E., permettant à la fois au scripteur d'éclairer sa communication et d'orienter la compréhension du destinataire. Cependant, dans la mesure où le numéro 49 de *Pratiques* en a largement traité, je me permets simplement d'en conseiller la (re)lecture (16).

2.2.4. Les connecteurs. Si « tout texte peut être organisé selon deux principes fondamentaux, selon des principes temporo-causaux ou selon des principes logico-argumentatifs » et si « les deux ne s'excluent pas dans un texte » (17), il n'en reste pas moins que le T.E. est caractérisé par une organisation logique. La nécessaire dissociation des objets du discours contraint l'énonciateur à marquer les relations qui existent entre les diverses parties du texte ; des adverbes tels que *tout d'abord, ensuite, premièrement, deuxièmement...*, comptent parmi les moyens d'indiquer l'unité de la chaîne textuelle. Quant au raisonnement que manifeste le texte, il est marqué par le recours à des connecteurs logiques ; ces connecteurs peuvent marquer des liens d'addition (*de plus, aussi, également...*) des oppositions (*mais, au contraire, par contre, en revanche...*), des liens de consécution ou de causalité (*parce que, étant donné que, vu que, est dû à, est à l'origine de, provoque...*).

Très certainement cette liste des caractéristiques linguistiques du T.E. n'est pas complète, une analyse plus attentive conduirait à des résultats plus fins. Cependant, la nécessité d'agir — en l'occurrence de proposer aux élèves quelques moyens de mieux réussir ce genre de productions écrites — justifie que même muni « d'un si léger bagage », on essaie de mettre en place des objectifs et des contenus d'apprentissage.

B. PROBLÈMES ET EXERCICES PÉDAGOGIQUES

La mise en place de contenus d'apprentissage et le choix des travaux proposés sont liés à la prise en compte de trois facteurs :

- a) propriétés textuelles des textes explicatifs ;
- b) analyse des compétences dont ces propriétés sont la « trace », en tout cas qu'elles permettent d'induire chez le scripteur ;
- c) observation des difficultés rencontrées par les élèves dans la production de ces textes.

C'est à ce troisième paramètre qu'on va maintenant s'attacher.

1. S'expliquer à l'écrit. Une situation parmi d'autres : le contrôle des connaissances

La situation « d'interrogation écrite », parce qu'elle oblige l'élève à rédiger un texte en temps limité, parce qu'elle relègue au second plan le travail sur l'écriture — il s'agit prioritairement pour l'élève de dire tout ce qu'il sait — révèle les difficultés rencontrées dans la production des textes explicatifs. Pour essayer de cerner ces difficultés, en même temps que pour avancer une première définition de ce type de texte, je me propose d'analyser un texte produit au cours d'une de ces interrogations.

(16) « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques » — M. Charolles, D. Coltier.

(17) *Le texte discursif écrit à l'école*, B. Schneuwly. Thèse dactylographiée.

Il s'agit d'une interrogation donnée au 3^e trimestre dans une classe de 6^e réputée faible dans diverses disciplines.

Voici le libellé de la question tel qu'il a été proposé :

« Dans l'Est de la France, où le Grand Duc, amateur de hérissons, a été trop chassé, les perdrix grises disparaissent au grand désespoir des chasseurs.

Expliquons-leur pourquoi. »

Cette interrogation cherche à vérifier l'acquisition, par les élèves, de connaissances concernant les chaînes alimentaires. Autrement dit, leur capacité à réutiliser des informations générales données pendant la leçon, en développant l'exemple d'un cas particulier.

1.1. Lecture / Analyse de l'énoncé : le dispositif mis en place par le professeur.

L'énoncé est composé, ceci sans doute pour répondre à un souci de clarté, de deux parties distinctes, chacune occupant un paragraphe. Le changement de mode énonciatif et la longueur inégale des parties sont des repères supplémentaires qui distinguent dans le libellé, un énoncé questionnant.

L'énoncé informatif (premier paragraphe), rappelle le domaine des connaissances convoquées, en l'occurrence celui des chaînes alimentaires, et apporte les renseignements qui, du point de vue du contenu, vont constituer le cadre de référence pour la suite du travail.

L'énoncé « questionnant » indique d'abord aux élèves ce qu'ils ont à faire : donner les raisons qui permettent de comprendre la disparition des perdrix grises, et fournit, d'autre part, une consigne concernant la façon de procéder : la réponse doit être traitée sous forme d'explication, c'est-à-dire sous forme d'un texte qui mette en évidence les causes de la disparition des perdrix grises. D'autres façons de traiter la question étaient imaginables : elles auraient alors mis en jeu des capacités différentes (18).

Dans le cas présent, les élèves ont à expliquer — par écrit — un phénomène, ils ont à le faire comprendre. Si l'on admet avec F. Smith que comprendre est une opération qui consiste à établir des liens entre les connaissances, à les organiser en fonction d'une « théorie du monde dans la tête » (19), la tâche des élèves va consister à produire un texte qui rende accessible, au lecteur, une interprétation des faits telle que la disparition des perdrix grises soit compatible avec ses représentations antérieures ; plus que compatible même cette disparition devra apparaître nécessaire.

Étape finale de leur travail, l'élaboration d'un tel texte est la trace d'une réflexion préalable au cours de laquelle ils auront pour eux-mêmes, construit une réponse à la question que pose indirectement l'énoncé : « Pourquoi les perdrix grises disparaissent-elles ? », la réponse à cette question étant à élaborer.

(18) 1) Quelques exemples de sujets différents :

a) connaissez-vous d'autres cas de disparition d'animaux ? rappelez-en un et expliquez-le.

b) quelles conséquences cette situation a-t-elle actuellement pour les animaux en question ? Les grands ducs sont-ils mieux protégés ?

c) la disparition des perdrix grises.

Ce dernier genre de formulation, sous forme de phrases nominales, se rencontre surtout dans les sujets donnés à des élèves plus âgés. On peut remarquer qu'il ne précise pas clairement le mode sur lequel traiter la réponse, mode pourtant qu'ils impliquent.

(19) *La compréhension et l'apprentissage*. Frank Smith (Ed. HRW).

rer à partir et des informations fournies par l'énoncé et des connaissances acquises en classe au sujet des « chaînes alimentaires ». La phase initiale du travail consiste donc en un raisonnement susceptible de déduire des informations données, celles qui ne le sont pas. Il s'agit d'abord de combler les non-dits de l'énoncé. Celui-ci avance cinq propositions :

- 1 – *Quelque chose se passe dans l'Est de la France.*
- 2 – *Les chasseurs ont trop chassé le grand duc.*
- 3 – *Le grand duc se nourrit de hérissons.*
- 4 – *Les perdrix grises disparaissent.*
- 5 – *La disparition des perdrix grises désespère les chasseurs.*

Outre que, globalement, les élèves doivent postuler une relation entre la disparition des grands ducs, la présence des hérissons et l'extinction de la race des perdrix grises, il leur faut encore :

a – déduire de l'information 2 : « les (et non plus le) grands ducs ont disparu » ou tout au moins « leur nombre a diminué ».

b – déduire de *a* : moins nombreux, les grands ducs consomment au total, moins de nourriture.

c – déduire de *b* et de 3 conjugués, la multiplication pléthorique des hérissons.

d – inférer de 4 et de la relation globale postulée au départ, que les perdrix grises, constituent, sous une forme ou sous une autre, la nourriture des hérissons. Un savoir acquis par ailleurs – les hérissons ne sont pas carnivores – devait orienter leur réflexion et leur faire retenir la solution : les hérissons sont prédateurs d'œufs de perdrix, et non de perdrix, comme certains d'entre eux l'ont prétendu.

e – déduire de *c* et de *d* un accroissement du nombre des œufs détruits.

f – mettre en relation *e* et la disparition des perdrix grises.

Une fois effectué ce raisonnement, qui les conduit à déduire trois conséquences (*b*, *c*, *e*) et à inférer une cause (*d*), restait à produire un texte capable de communiquer à autrui les raisons de la disparition des perdrix grises. C'est un de ces textes que je vais analyser maintenant.

Auparavant, je voudrais signaler que les textes cités page 9 constituent des exemples du genre d'énoncés attendus par le professeur de Sciences Naturelles. Leur lecture permet de mieux comprendre les « reproches » adressés ultérieurement à la réponse produite par l'élève.

1.2. Traitement du sujet par un élève

« Le grand duc mangeait les hérissons et les hérissons mangeaient les œufs de perdrix grises ; les chasseurs aimaient chasser le grand duc et les perdrix grises étaient appréciées par les chasseurs. Le grand duc était trop chassé ; il était chassé dans l'Est de la France. Les hérissons étaient le plat du grand duc et les perdrix disparaissaient au grand désespoir des chasseurs ».

Murielle.

La réponse, sous forme d'un paragraphe, a obtenu 02/10. Incontestablement, il y a problème aux yeux du professeur de Sciences Naturelles. La question est de savoir où se situe exactement le problème.

L'élève aurait-elle avancé des propositions fausses ? Une confrontation rapide entre ses propositions d'une part, les informations données dans l'énoncé et celles qui étaient à inférer d'autre part, doit permettre de le vérifier.

- | | |
|---|-------|
| – <i>Le grand duc mangeait des hérissons</i> | VRAI. |
| – <i>Les hérissons mangeaient des œufs de perdrix.</i> | VRAI. |
| – <i>Les chasseurs aimaient chasser le grand duc.</i> | VRAI. |
| – <i>Les perdrix grises étaient appréciées par les chasseurs.</i> | VRAI. |
| – <i>Le grand duc était trop chassé.</i> | VRAI. |
| – <i>Il était chassé dans l'Est de la France.</i> | VRAI. |
| – <i>Les hérissons étaient le plat du grand duc.</i> | VRAI. |
| – <i>Les perdrix grises disparaissaient au grand désespoir des chasseurs.</i> | VRAI. |

Au regard de la « vérité scientifique » toutes les propositions sont exactes. Si le texte en a été jugé insatisfaisant, c'est pour d'autres raisons, qu'une annotation, écrite en marge du paragraphe, permet d'entrevoir : « Je ne comprends pas le rapport qui existe entre le grand duc, les chasseurs, les hérissons, et la disparition des perdrix grises ». Les attentes du professeur sont précises sinon claires : **l'énoncé doit non seulement fournir la réponse correcte, mais encore établir des relations logiques entre les diverses informations** : un texte explicatif ne se présente pas comme une accumulation aléatoire de propositions vraies, il lui faut manifester, par une organisation particulière de ses propositions, les liens établis entre les faits dénotés. Reste à déterminer précisément ce qui, du point de vue de la mise en mots, n'a pas permis à ce texte d'être reçu comme explicatif. Il semble qu'il y ait à cela quatre causes :

a) – la présence d'éléments redondants qui rompent la progression de l'information (« le grand duc mangeait des hérissons » repris par « les hérissons étaient le plat du grand duc »).

b) – l'absence de hiérarchisation des contenus propositionnels :

Tous donnés dans des indépendantes, les contenus se trouvent par là même dotés d'une valeur « informationnelle » identique, d'où le sentiment éprouvé à la lecture que le texte « n'avance » pas. De fait aucun thème général, susceptible d'orienter la lecture, ne se dégage de ce paragraphe qui situe au même plan que les autres des informations secondaires pour la compréhension du phénomène expliqué. Tel est le cas par exemple, de la proposition : « Il (le grand duc) était chassé dans l'Est de la France ».

c) – l'absence de rapports logiques entre les faits dénotés. Si comprendre c'est établir des liens, faire comprendre c'est les signaler. Suite inorganisée d'assertions sur la réalité, le texte de Murielle n'indique à aucun moment les liens établis entre les faits auxquels il renvoie, et contrevient par là, à ce que l'on attend d'un texte explicatif : qu'il manifeste à l'aide de connecteurs le réseau de relations logiques – causalité, consécution, opposition, etc... – construit entre des faits jusque là indépendants.

d) – l'absence de réelle phase conclusive, conséquence obligée (?) du manque d'organisation. Le texte se clôt sur ce qui constituait l'objet même de l'explication : la disparition des perdrix ; ceci témoigne de la part de l'élève d'un

souci de conclure en recentrant ses propos. Le paragraphe n'en paraît pas moins inachevé et cela sans doute parce qu'il ne se termine pas sur une fin qui sature l'explication ; pas de phase conclusive justifiée par tout ce qui précède, et après laquelle rien ne semble pouvoir être ajouté.

Si elles ne contribuent pas toutes, au même degré, à la médiocrité du texte produit, ces maladresses permettent de faire des hypothèses concernant les compétences que requiert la production d'un T.E.

2. Les compétences nécessaires à la production du T.E.

2.1. Les compétences psychologiques

Du point de vue de celui qui produit le T.E., l'énigme est résolue, ce qui n'est pas le cas pour ceux à qui il adresse son texte (qu'ils aient ou non un développement intellectuel identique au sien, ils en savent moins que lui dans le domaine considéré). Par conséquent, la majeure partie de l'effort du scripteur va consister à rendre son texte intelligible ; pour y parvenir il devra parler à partir, non de son point de vue, mais à partir du point de vue de l'autre. Cette décentration, signe de coopération intellectuelle, s'effectue à deux stades du travail de production du texte :

– au stade préliminaire à la mise en mots : il s'agit de se décentrer pour imaginer l'état des connaissances et les possibilités d'abstraction du destinataire visé ;

– au stade de la mise en mots : il s'agit de se décentrer pour « lire » le texte du point de vue de l'autre : un texte clair pour le scripteur qui y retrouve toujours ce qu'il a voulu dire, est parfois beaucoup moins intelligible pour le lecteur.

2.2. Des compétences discursives

Il s'agit de garantir l'efficacité du discours au niveau global, ce qui requiert une aptitude non seulement, à organiser les informations apportées par le texte – en gros, savoir calculer ce qui doit être dit d'abord pour assurer l'accessibilité de ce qui est dit ensuite – mais à effectuer un ensemble de « micro-opérations » telles que maîtriser les constructions syntaxiques, choisir les éléments lexicaux, gérer les formes d'anaphores, assurer la cohérence du texte, changer de mode d'énonciation, gérer les éléments qui introduisent les relations (connecteurs et marqueurs d'organisation textuelle), « découper » le texte en parties, paragraphes, marquer/formuler une conclusion, un exemple, une paraphrase (ce qui nécessite une connaissance des moyens linguistiques qui existent de les introduire dans un texte).

Toutes ces compétences ne sont pas également sollicitées dans tous les T.E. Ainsi, dans l'exemple « des perdrix grises », les élèves n'avaient pas, en principe, à illustrer, reformuler, ni, puisqu'il s'agissait d'un texte court, à en commenter le déroulement.

2.3. Des compétences linguistiques

Le problème ici est de savoir gérer les contraintes qui pèsent sur l'avancée pas à pas du texte. Dans le cas du texte explicatif le scripteur devra d'une part, connaître les moyens linguistiques qui lui permettent de rendre lisibles

dans son texte les actes non langagiers qu'il effectue (établir des liens, baliser le texte, reformuler, etc...) et d'autre part savoir contrôler ces marques : changement d'énonciation, connecteurs, marqueurs de reformulation, etc...

3. Quelles compétences développer chez les élèves ?

Partons du texte d'élève analysé précédemment ; quatre maladresses y ont été relevées : des redondances, une absence de hiérarchisation des contenus, une absence de liens entre les faits dénotés, l'absence de phrase conclusive. La tentation est grande d'imputer ces erreurs à des compétences linguistiques uniquement et de tenter d'y remédier en prévoyant des séquences d'enseignement consacrées aux divers faits linguistiques caractéristiques du T.E. En fait une telle analyse est incomplète et la remédiation peu efficace. En effet, tant que les élèves se représentent mal ce qu'est un T.E., tant qu'ils ne voient pas l'utilité de produire un énoncé intelligible, la cohérence des interventions évoquées plus haut ne leur apparaît pas et ils ne parviennent pas à construire, à partir de ce que nous leur faisons faire, un outil qui les aide réellement. C'est pourquoi je me risquerai à proposer, sinon une progression du moins une série de séquences de travail, à mon sens, incontournables.

3.1. Des séquences consacrées à la reconnaissance des particularités linguistiques du T.E. A cet égard, l'analyse des textes pris dans les manuels d'histoire-géographie, de sciences est une source intéressante. Je renvoie à ce propos à un article de C. Garcia paru dans un précédent numéro (20). Et j'ajouterai simplement qu'à l'occasion de ces lectures il est possible d'amener les élèves à percevoir le « modèle » macro-structurel du T.E. dont il a été question plus haut, ainsi que les marques linguistiques spécifiques à ces textes.

3.2. Des séquences consacrées à faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de se décentrer.

Plusieurs études ont montré que les jeunes enfants ne pratiquent ni spontanément, ni facilement cette décentration : ils n'ont souvent pas conscience que les énoncés qu'ils produisent sont peu intelligibles. La mise en place de situations authentiques d'explication, peut les aider à s'en rendre compte. S'ils ont à expliquer, (après expérience, recherche de documentation ou enquête) la locomotion d'un animal familier, le fonctionnement du journal régional, la disparition de tel ou tel type de métiers..., à leurs camarades de classe, les questions posées par ces derniers, les demandes de précisions leur feront mesurer, plus sûrement que toute remarque de l'enseignant, les insuffisances éventuelles de leurs explications, et la nécessité de manifester les liens logiques qu'ils établissent, de simplifier, commenter, ajouter des exemples... Quand ces mises en situation réelle sont impossibles, ou quand on veut systématiser, dans un temps donné, ce type d'apprentissage, il existe d'autres recours. On peut leur demander d'adapter un texte — une page de leur manuel par exemple — pour des élèves plus jeunes. Ceci permet de déterminer quels exemples, quelles précisions devraient être apportés et inversement, ce qu'il faudrait, peut-être, supprimer. Dans le même ordre d'idées, on peut faire produire, à partir d'un stock d'informations données, deux textes destinés à des

(20) Mots et concepts dans le discours scientifique : quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école ? C. GARCIA — *Pratiques*, N° 43.

lecteurs différents (par exemple des spécialistes du domaine concerné et des néophytes). Ceci oblige également à se poser des questions concernant les savoirs des destinataires et à réfléchir sur le niveau auquel l'explication doit se situer.

3.3. Des séquences consacrées au problème de la planification globale du texte.

Outre les réflexions auxquelles conduit la production de textes destinés à des lecteurs réels, on peut utiliser des exercices classiques du type « puzzle » : remettre dans l'ordre des éléments épars suppose que l'on repère dans l'énoncé ce qui tient lieu d'exemples, de conclusion... et que l'on gère l'ordre d'apparition des contenus.

Un exemple de ces exercices :

En vous aidant des éléments en caractères droits, remettez en ordre les douze propositions qui suivent et qui ont pour but d'expliquer le phénomène des marées.

Les marées.

- 1 on appelle « amplitude » la différence entre le niveau le plus bas et le niveau le plus haut de la mer, près du rivage.
- 2 le phénomène des marées dépend aussi du relief du fond marin, de la forme du rivage et des forces de frottement.
- 3 les premières, comme leur nom l'indique, sont créées par le vent (éolienne est dérivé d'un nom latin, Aeolus, qui désignait le dieu des vents).
- 4 en France les records d'amplitude dépassent 16 m. (dans la baie du Mont-Saint-Michel).
- 5 les mouvements à ondes internes ne seront pas étudiés ici.
- 6 les marées produisent des changements apparents de la hauteur des mers près du rivage : c'est l'amplitude.
- 7 nous partirons d'un constat : il existe dans la mer des mouvements à caractère ondulatoire.
- 8 mais le mécanisme des marées ne dépend pas seulement des forces d'attraction de la Terre, de la Lune, et du Soleil.
- 9 ces mouvements à ondes superficielles sont de deux sortes : les vagues éoliennes et les marées.
- 10 les secondes – les marées – sont causées par les forces d'attraction réciproques de la Terre, de la Lune et du Soleil.
- 11 ces mouvements à caractère ondulatoire sont de deux sortes : mouvements à ondes internes, mouvements à ondes superficielles.
- 12 par contre, nous parlerons des mouvements à ondes superficielles (22).

3.4. Des séquences consacrées à des micro-points linguistiques

De manière globale, le contenu de ces séquences portera sur l'utilisation des ressources de la langue qui produisent l'effet explication, en particulier, les connecteurs, les marqueurs de reformulation.

(21) Je fournis la solution à ceux qui n'auraient pas trouvé : 7 – 11 – 5 – 12 – 9 – 3 – 10 – 8 – 2 – 6 – 1 – 4.

- *les connecteurs*. Selon les cas, on choisira de partir d'une relation logique donnée (la concession, la consécution, par exemple) et d'analyser les divers moyens de la marquer, ou au contraire, d'analyser les emplois d'un connecteur spécifique (on peut à cet effet utiliser avec profit le type d'exercices proposés dans le numéro 28 de *Pratiques* par C. Garcia *et alii*). On peut imaginer d'autres travaux très simples ; quelques suggestions.

a) on propose un énoncé sans connecteur, on demande aux élèves d'en introduire ; on peut, pour les y aider, indiquer par un titre ou par un rapide commentaire, l'orientation globale du texte. Un exemple :

Voici un texte qui explique pourquoi une petite entreprise de transports routiers va devoir fermer ses portes. Ce texte ne contient aucun « petit mot logique ». Ajoutez ceux qui, selon vous, permettront de mieux comprendre les liens établis entre les différentes informations données.

Les récentes intempéries ont empêché les camions de circuler. Aucun argent n'est rentré dans les caisses des entreprises de transports routiers. Les remboursements dus par l'entreprise, pour un emprunt qu'elle avait fait, ont continué à être prélevés. Le compte de l'entreprise s'est trouvé en déficit. La banque a demandé que le déficit soit payé. L'entrepreneur va devoir vendre son affaire.

b) on propose un début d'explication entièrement rédigé et on demande aux élèves d'écrire la suite du texte en utilisant obligatoirement certains connecteurs. Cet exercice permet de repérer les difficultés d'emploi et suppose, pour être réalisé dans des conditions de réussite optimale, que les élèves maîtrisent bien le domaine de connaissances auxquelles le texte fait référence. Ce peut être l'occasion de travailler sur des « sujets » qu'ils auront traités dans d'autres matières. Un exemple de ce genre de travail :

Voici **un fait** : les Incas adoraient le Soleil et **quelques informations** :

- Le Soleil est une étoile banale (son volume et sa lumière sont identiques à ceux des autres étoiles).
- Le Soleil est l'étoile la plus proche de la Terre (150 millions de km nous en séparent).
- La seconde étoile après le Soleil s'appelle Proxima, elle est 280 000 fois plus éloignée de la Terre que le Soleil.
- Plus un objet est proche, plus il semble volumineux.
- La lumière et la chaleur sont nécessaires à la vie.

En utilisant ces informations et les connecteurs « *puisque* », « *mais* », « *en effet* », « *de plus* », « *c'est pourquoi* » vous rédigerez la suite du texte qui explique pourquoi les Incas adoraient le Soleil et qui commence de la façon suivante : « *Les Incas, ancien peuple d'Amérique Latine, adoraient le Soleil. Chaque année la foule venait dès le petit matin, le premier jour du printemps, saluer le lever du Soleil. Pourtant,...* ».

Formes de reprises, de hiérarchisation et cohérence du texte. Établir une liste de ces moyens ne suffit pas, encore faut-il sensibiliser les élèves au fait que le choix des éléments repris, celui des informations « secondaires » est fonction du thème du passage. Cette prise de conscience peut passer par la lecture comparative de deux textes contenant en gros les mêmes informations mais développant des explications différentes. En voilà un exemple :

Texte I. « Les peuples de l'Arctique eurasiatique (Scandinavie et Grand Nord soviétique), tirent un profit maximum des rares ressources que leur offre la nature. Les Lapons en particulier tirent du renne, animal capable de se nourrir des lichens qu'il trouve sous la neige, leur nourriture (viande et lait), leurs vêtements (cuir et fourrure). Ils utilisent aussi sa force car l'animal bien adapté au milieu polaire – ses pattes aux ongles écartés sont très fortes – peut se déplacer dans les marécages en été ».

Texte II. « Les peuples de l'Arctique eurasiatique vivent essentiellement de l'élevage de rennes. Le renne est un animal bien adapté au milieu polaire. Grâce à de fortes pattes dont les ongles sont très écartés, il peut se déplacer dans les marécages de la toundra en été. En hiver, il trouve sous la neige le lichen dont il se nourrit. Le renne est très utile à l'homme. Il tire le traîneau, porte les charges, fournit tout ce qui est indispensable à la vie : fourrures, cuir, bois, os, viande et un peu de lait ».

La lecture de ces textes portera sur la recherche du thème développé par chacun et sur la comparaison des éléments d'information qui font l'objet de reprises ou au contraire de mise au second plan, ainsi que des moyens mis en œuvre. Des analyses de textes faites dans cette perspective permettent une préparation à la rédaction d'énoncés explicatifs que peuvent également faciliter des exercices d'écriture, comme la production d'un paragraphe. Autre suggestion : on fournit, sous forme d'indépendantes, certaines données à partir desquelles les élèves auront à rédiger un court texte :

« Voici des informations concernant le pétrole. En les utilisant toutes vous écrirez un paragraphe qui explique comment on transporte le pétrole.

le pétrole est extrait des puits.

le pétrole est acheminé vers les raffineries.

les raffineries transforment le pétrole.

on transporte le pétrole dans des oléoducs.

les oléoducs sont des tubes d'acier soudés.

on transporte le pétrole dans des navires pétroliers.

les navires pétroliers sont constitués de réservoirs.

les réservoirs des navires pétroliers sont indépendants les uns des autres.

on donne le nom de « tank » à ces réservoirs ».

Les reformulations. Elles peuvent également donner lieu à un travail spécifique : repérage dans les textes des marqueurs qui les introduisent, exercices d'écriture qui développent leur utilisation et permettent de cerner les facteurs déterminant le choix d'un marqueur donné. On peut par exemple demander aux élèves d'intégrer sous forme de reformulation le contenu des notes mises en annexe d'une page de manuel.

H.L.M.
Habitation à Loyer Modéré.

Lotissement
Aménagement et division d'un terrain en lots, vendus pour être construits.

Voirie
Service qui assure la construction et l'entretien des rues.

M.J.C.
Maison des Jeunes et de la Culture.

Commissions extra-municipales
Commissions formées de conseillers municipaux, de représentants d'associations et de simples citoyens.

La France est divisée en 36 000 communes de tailles très différentes. Une commune est un groupe de personnes vivant sur un même territoire et dont les intérêts et les besoins sont semblables.

Les équipements et services communaux

Les habitants utilisent tous les jours, gratuitement ou en payant, nombre d'équipements et de services communaux.

Sur le plan de la vie matérielle, la commune assure la distribution de l'eau, l'entretien des égouts et l'enlèvement des ordures ménagères. Elle peut faire bâtir des **H.L.M.** et aménager des **lotissements**. Le service de la **voirie** construit, répare, éclaire et nettoie les rues et trottoirs. Les pompiers, le garde-champêtre ou la police municipale assurent la sécurité des habitants.

En ce qui concerne l'éducation, la culture et les loisirs, la commune participe à la création et à l'entretien des établissements scolaires ; dans les écoles maternelles et primaires, elle prend en charge le nettoyage, le chauffage, la cantine, les garderies et la surveillance de la traversée des rues. De plus, elle aménage des stades, piscines, jardins publics, **M.J.C.**, bibliothèques et théâtres.

Dans le domaine sanitaire et social, elle crée des dispensaires et certains hôpitaux. D'autre part, les familles en difficulté peuvent faire appel au service d'aide sociale, qui gère aussi certaines crèches et maisons de retraite.

3.5. Des séquences consacrées à la relecture et correction des textes produits

Cette opération de relecture des textes induit que l'élève soit capable de la « décentration » dont il a été question plus haut ; dans la mesure où, on l'a déjà dit, cela lui est difficile, une aide peut lui être apportée si on met à sa disposition une fiche d'évaluation/questionnaire qui lui permette de déterminer les faiblesses de son texte.

A titre simplement d'illustration, celle qui a été proposée à Murielle, à la suite de son travail. A noter tout de même qu'ici le professeur a joué le rôle d'un lecteur naïf et non d'un censeur omniscient.

– *Le problème que j'ai résolu dans mon texte est clairement exprimé dans le passage qui va de... à...*

– *La solution que je propose est clairement exprimée dans le passage qui va de... à...*

– *J'ai employé des petits mots comme « en effet, donc, ... » pour indiquer comment je construis mon raisonnement.*

– *J'ai répété certaines informations : oui – non.*

Ce questionnaire qui devait permettre à l'élève d'améliorer son texte est évidemment très influencé par les défauts que j'avais cru déceler dans le texte produit et par les problèmes aussi que j'entendais traiter d'abord en classe.

En guise de conclusion.

On a fait ici quelques propositions – susceptibles d'amélioration – capables peut-être de suggérer des moyens d'intervention auprès des élèves. En particulier la lecture des textes centrée sur l'observation des moyens, linguistiques ou non, mis en œuvre, peut les aider à mieux déchiffrer les pages de leurs manuels dont on sait la complexité (diversité des graphies, système de notes, introduction parfois de documents iconographiques, utilisation d'intertitres, de parenthèses, recours aux nominalisations, à des tournures pronominales nombreuses etc...). Travail de lecture d'autant plus intéressant qu'il peut ouvrir à une analyse transdisciplinaire des problèmes que posent la lecture et l'écriture des textes explicatifs.