

LE TEXTE EXPLICATIF EN COURS DE FRANÇAIS Note sur l'usage d'un objet didactique

Bertrand Daunay
Collège de Cappelle-la-Grande

Le texte explicatif (T.E.) en cours de français : pourquoi ? Pour quoi faire ?

L'introduction de ce type de textes dans les classes comme objet d'étude est désormais, au moins théoriquement, chose acquise. Mais les problèmes que pose le T.E. permettent de poser la question de son usage.

Quels profits peuvent tirer les élèves et les enseignants d'une «pédagogie du T.E.» ?

Un objet d'enseignement

Posons comme admise depuis longtemps la nécessité d'une *perspective typologique* de l'étude des textes en cours de français. C'est en effet le meilleur moyen de permettre à l'élève de découvrir la *pertinence* des traits caractéristiques d'un type de textes : ce n'est que par confrontation des propriétés distinctives de différents types qu'il peut parvenir à se construire une représentation de chacun d'eux.

A cet égard, le T.E. a sa place en cours de français, par son seul statut de type *distinct* d'autres, dont l'étude est plus couramment abordée en classe.

Cependant le T.E., promu objet d'enseignement, ne laisse pas de poser le problème de sa caractérisation, de sa délimitation. D'abord existe-t-il ? Est-il un objet «scientifiquement» déterminé ? Est-on en mesure, si l'on a la volonté d'enseigner le T.E. dans ses classes, de s'en faire une représentation précise, c'est-à-dire d'en définir des critères à la fois *distinctifs* (i.e. qui distinguent ce type d'autres)

et *cohérents* (i.e. dont la somme constitue une description suffisante de ce type) ?

Mais après tout, l'enseignant n'est pas un scientifique, et rien ne l'oblige à une rigueur absolue dans la définition des objets de son enseignement. Il lui suffit de saisir *intuitivement* l'existence d'un type de textes spécifiques, particulièrement bien représentés dans les ouvrages «de nature scientifique ou de contenu documentaire»¹.

Convenons donc qu'il suffit à l'enseignant de repérer quelques critères spécifiques du T.E. —que plusieurs articles de ce numéro, après d'autres revues, détaillent— pour l'ériger en objet d'enseignement et lui donner sa place en cours de français. A condition de ne pas gommer, à cette occasion le *doute* initial — j'aimerais dire *fondateur*— que j'exposais plus haut. Car il serait paradoxal, quand on n'a pas construit un «modèle» scientifique du T.E., d'en bâtir un «modèle» didactique, et de substituer à la découverte tâtonnante d'un type textuel une définition normative (vite muée en injonction : «pour écrire un T.E., il faut....»).

Un objet d'apprentissage

C'est à cette condition que le T.E. peut devenir un outil efficace d'aide à l'élève. En effet, le *doute* qui saisit l'enseignant peut éloigner la tentation d'une *transmission* de «modèles» (dans tous les sens du terme) préétablis. Y gagne-t-on en effet à passer d'une injonction totalisante (du genre : «pour faire une 'rédaction', il faut une introduction, un développement, une conclusion») propre à tout écrit —c'est-à-dire aucun, à des injonctions discriminantes nées de la prise en compte de différents types de textes (*respect* de schémas prototypiques)²?

Il faut plaider au contraire pour un *contrat didactique* entre le maître et les élèves³ : l'enseignant n'étant plus détenteur d'un savoir préalable absolu, le T.E., étudié dans une véritable perspective typologique, peut prendre valeur d'*objet d'apprentissage*. Ce n'est plus l'enseignant qui transmet magistralement un savoir, mais l'élève qui se confronte aux réalités textuelles, en se construisant une représentation qui lui permette de mieux les appréhender.

1. — Pour reprendre l'expression des *Compléments aux Programmes et Instructions, Lire au collège*, C.N.D.P., février 1986, p. 3. Pour une réflexion sur la manière dont les instructions officielles invitent à ouvrir le cours de français à différents types de textes, lire LUSSETTI M. (1990), «Autour d'une séquence d'apprentissage pour introduire à la catégorisation des textes», dans *Innovations*, n° 17, p. 85-87.

2. — Cf. BRASSARD D. (1988), «Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ?» dans *Recherches*, n° 9, p. 142 : «enseigner les arbres textuels ou autres schémas quinaires, comme naguère on 'enseignait les arbres syntagmatiques phrastiques', ne peut tenir lieu, a priori et à soi seul, d'une didactique des textes écrits. Il y faut une ingéniosité didactique et pédagogique bien supérieure dont sont capables ces spécialistes que sont les maîtres».

3. — J'emprunte l'expression à BRASSARD D./DELCAMBRE I. (1988), «Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif», dans *Pratiques* n° 58, p. 66.

L'enseignant, à cette occasion, devient apprenant, puisque tout au long du cycle d'apprentissage, il s'interroge *avec* ses élèves sur la validité des critères collectivement et progressivement découverts (au lieu de «sanctionner», à l'oral ou à l'écrit, les propositions des élèves à l'aune d'un savoir déjà-là). Ce changement de *rôle* n'implique pas un changement de *statut* : l'enseignant reste maître de la situation d'apprentissage, puisqu'il gère celle-ci en fonction des observations qu'il peut faire chez ses élèves, de l'amélioration de la conceptualisation. Mais il accorde plus d'importance à la démarche de recherche de l'élève qu'à l'acquisition progressive d'un savoir constitué.

On objectera que c'est là une démarche généralisable, qui ne concerne pas seulement le T.E. C'est oublier que rares sont les objets d'enseignement qui portent en eux, dès leur élaboration, ce *doute* que nous signalions. Il s'agit là peut-être d'un paradoxe, mais il est intéressant d'observer que c'est quand l'enseignant est conscient des manques sur un savoir donné qu'il peut intervenir plus efficacement dans un processus d'apprentissage⁴. Pour reprendre —en la détournant peu ou prou— une formule de M. Charolles, il est alors en mesure de se dire que «ce ne sont pas des *imperfections*, mais des *paramètres*»⁵.

Il n'est pas fortuit que ces questions se posent à propos du T.E.. Car quel texte est davantage lié à la pratique scolaire ? Il ne s'agit pas seulement de maîtriser (en réception ou en production) un certain type de textes, mais d'en profiter pour expliciter, autant que faire se peut, un produit typiquement scolaire. L'introduction en cours de français du T.E. peut être l'occasion d'une réflexion sur l'explication —orale ou écrite— que reçoit ou produit quotidiennement l'élève⁶. Il se construit ainsi comme objet véritablement transversal à toutes les disciplines, ce qui peut l'amener à quitter le cours de français pour être traité, comme objet spécifiquement scolaire, *ailleurs*.

Un apprentissage de l'apprentissage

L'approche méthodique du T.E. devrait par exemple aider l'élève à mieux maîtriser un type de textes qu'il produit régulièrement, baptisé «interrogation écrite». C'est l'avis de C. Garcia-Debanc⁷ : «La maîtrise de la production des textes explicatifs est un *acquis méthodologique* précieux pour toutes les disciplines au

4. — Il ne s'agit pas là d'un «manque» de l'enseignant, mais de la communauté (scientifique, didactique) à laquelle il appartient et dont il peut mesurer, à un moment donné, les lacunes.

5. — CHAROLLES M. (1984), «Usages scientifiques et didactiques de l'imitation», dans *Pratiques*, n° 42, p. 111.

6. — Il est bien entendu que le domaine de l'«explication» englobe et dépasse le T.E. Mais c'est à lui seul que nous nous arrêtons ici.

7. — GARCIA-DEBANC C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

Collège. En effet, la plupart des interrogations écrites demandent aux enfants d'*expliquer* et de *justifier*⁸ leurs réponses. Elles impliquent donc, outre les connaissances disciplinaires, des capacités à produire des textes explicatifs».

«Expliquer» et «justifier», dit C. Garcia-Debanc. Sont-ce là deux choses équivalentes ? En fait, l'explication renvoie à une *structure textuelle* — que la perspective typologique peut faire découvrir ; la justification relève quant à elle d'une *intention de communication* spécifique au milieu scolaire. Aussi pouvons-nous ici, au moins provisoirement, poser le «texte justificatif» (T.J.) comme un *genre* particulier du T.E.⁹.

Si l'on veut par conséquent aider l'élève à mieux réussir ses interrogations écrites, il convient aussi de mettre l'accent sur les conditions de production spécifiques de ce genre. On rejoint là l'intérêt porté par de nombreux pédagogues aux situations de production fonctionnelles ou pseudo-fonctionnelles¹⁰ qui, outre l'objectif d'améliorer la compétence textuelle de l'élève, a celui d'accroître sa compétence de communication. A moins qu'il ne s'agisse de passer par le second pour parvenir au premier.

Or nous retrouvons là une spécificité du T.E., ou plutôt de son genre scolaire : le T.J. L'élève n'est-il pas, quand il produit un T.J., dans une parfaite situation fonctionnelle ? En effet, s'il est censé maîtriser une compétence textuelle (relative au T.E.) pour rédiger une interrogation écrite, il n'écrit pas, dans des conditions de production artificielles, pour faire évaluer cette maîtrise (ce qui est le cas, par exemple, des textes narratif et argumentatif dans les épreuves du brevet des collèges). Il utilise au contraire cette maîtrise (s'il la possède...) dans un but déterminé : faire évaluer ses connaissances — contenu de son texte.

Si l'on fait le pari qu'améliorer la compétence textuelle propre au T.E. permette à l'élève de mieux réussir ses interrogations écrites, ne faut-il pas également mettre le doigt sur les situations de communication qui président au genre textuel particulier qu'est le T.J. ?

8. — Je souligne.

9. — J'utilise ici le mot «texte» dans son sens empirique d'«écrit». S'il fallait néanmoins préciser, et utiliser des termes plus stricts, proposés par plusieurs chercheurs (que reprend et précise D. BRASSARD (1988), *art. cité*, p. 130 sq), il faudrait dire que l'«interrogation écrite» est un écrit qui relève à la fois d'un genre (d'un type ? d'une forme ?) de *discours* (caractérisé contextuellement : produit dans le milieu scolaire) et d'un type (d'un genre ? d'une forme ?) de *texte* (caractérisé structurellement : superstructure explicative). Parler, comme je le fais ici, du T.J. comme «genre» du T.E., c'est dire la même chose en termes plus empiriques : le T.J. réalise une structure textuelle (T.E.) dans un contexte (situation de communication scolaire).

10. — A titre d'exemple de situation de production fonctionnelle : l'envoi *réel* d'une lettre à une personne *réelle* par un ou plusieurs élèves, afin d'obtenir ou de donner quelque chose (une information, un rendez-vous...). On peut parler de situation pseudo-fonctionnelle quand l'élève, à l'intérieur de la classe, est amené, à l'oral ou à l'écrit, à s'adresser à un autre élève : pour une réflexion plus poussée, voir dans ce numéro l'introduction de l'article de B. DAUNAY/M. LUSETTI.

Tenons-nous en à une seule particularité, mais fondamentale. Il nous suffira de citer C. Garcia-Debanç qui la caractérise assez clairement¹¹ :

«Expliquer, c'est *faire comprendre quelque chose à quelqu'un qui ne le comprend pas*. Celui qui explique est donc dans une position supérieure à celui qui demande des explications. Or qu'en est-il dans la plupart des *demandes scolaires d'explication* ? Le texte explicatif est le plus souvent exclusivement destiné à l'enseignant qui, lui, comprend déjà très bien le phénomène sur lequel il demande des explications et cherche avant tout à vérifier l'état de connaissance de ses élèves. L'élève doit donc prouver qu'il a bien compris et non aider un pair à mieux comprendre un problème».

En d'autres termes, pour reprendre notre terminologie, le T.J. est un genre de T.E. qui *renverse* les données de la situation de communication où s'inscrit ordinairement le T.E. Or ce renversement est implicite, et l'on exige de l'élève, sans que ce soit l'objet d'un apprentissage, qu'il rédige un T.J. en utilisant la compétence textuelle qu'il aura pu se construire à la lecture d'autres genres de T.E., dans une situation de production inhabituelle. Il n'y a que le bon élève qui pourra *intuitivement* acquérir cette *compétence de communication* indispensable à la réussite dans la production d'un T.J.

Voilà sans doute l'intérêt principal d'un traitement systématique du T.E. en cours de français. Utilisé quotidiennement à l'école, il peut être l'occasion non seulement de permettre à l'élève d'accéder à la conceptualisation d'un autre type de textes, mais de mettre le doigt sur les situations de production de textes purement scolaires. Qu'un passage par l'*explication* permette une *explicitation* des conditions de communication scolaire plaide assez pour l'intérêt du T.E.

Enseigner la lune

«Quand le sage montre la lune, l'imbécile regarde le doigt», dit, à ce qu'on dit, un proverbe «chinois».

Outre qu'on peut bien s'interroger sur l'utilité d'«enseigner»¹² la lune à qui saurait la prendre (l'apprendre) suite à un simple mouvement du doigt, on est en droit de se demander pourquoi, si le sage a besoin du doigt pour montrer la lune, l'«imbécile» (?) ne l'utiliserait pas à son tour.

Ne serait-il pas plus «sage», si l'on veut montrer la lune, d'apprendre auparavant (ou en même temps) à bien regarder le doigt ?

Surtout si la lune est voilée...

11. — GARCIA-DEBANÇ C. (1990), *ibid.*, p. 72.

12. — Rappelons qu'*enseigner* vient du latin *insignire*, qui signifie «signaler», «montrer».