

LES TRIS DE TEXTES : VINGT ANS APRÈS

Claudine Garcia-Debanç
ERTE 46 IUFM Midi-Pyrénées
Laboratoire Jacques Lordat
Université Toulouse-Le Mirail ÉA 1941

Au milieu des années 80, sous l'influence notamment des travaux de Jean-Michel Adam sur les typologies textuelles¹, certains chercheurs en didactique² mettent au point une activité, le tri de textes, qui se développe dans les classes. Sont soumis conjointement aux élèves, notamment de fin d'école élémentaire, plusieurs textes très divers, souvent portant sur une même thématique, pour contrebalancer la seule attention des enfants aux contenus référentiels. Les élèves sont invités à opérer des regroupements et à dégager des traits caractéristiques qui distinguent les écrits proposés. L'activité se développe dans les classes, sans toutefois donner lieu à l'édition de manuels de tris de textes.

Une dizaine d'années plus tard, les premiers chapitres de nombreux manuels scolaires de collège et de lycée proposent un ensemble de textes pour poser les prin-

-
1. Notamment l'article paru dans *Le Français dans le monde* 192, en 1985 : « Quels types de textes ? », Paris, Hachette. Pour une synthèse des travaux de Jean-Michel Adam, publiés sous la forme d'articles de 1985 à 1990, on pourra consulter ADAM J-M (1992) : *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris Nathan.
 2. La conception de cette activité est due à Danielle Lorrot, Professeur à l'École Normale de l'Yonne, qui la décrit dans le N° 66 de *Repères* : LORROT D. et PEZENNEC D. (1985) : « Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes : tri de textes au CM » in *Repères* 66, mai 1985, p. 63-68.

cipales formes de discours, désormais au cœur des programmes de collège. Ces documents peuvent paraître, en première approche, s'apparenter à ces activités de tris de textes. Or nous allons voir que le mode de constitution des corpus soumis à l'observation et les exploitations proposées dénaturent totalement l'activité réalisée par les élèves, en lui faisant perdre sa dimension centrale de situation-problème.

Nous voudrions ici interroger la pertinence et l'intérêt pour les apprentissages en lecture-écriture d'activités de tris d'écrits.

Une première partie de l'article rappellera les principales caractéristiques de l'activité de tri de textes, telle que l'avaient conçue et mise en œuvre des didacticiens, dans le cadre de la recherche INRP « Évaluer les écrits à l'école primaire ». Cette présentation permettra de dégager quelques principes constitutifs de l'activité originelle.

L'analyse d'extraits de manuels de sixième mettra ensuite en évidence quelques traits permanents des propositions de travail des manuels relatives au repérage par les élèves des principales formes de discours. L'analyse empruntera les mêmes rubriques que la partie précédente, ce qui permettra de constater les importants écarts entre ces documents et l'activité initialement conçue.

Ces analyses nous conduiront à interroger la pertinence d'activités de tris de textes et à énoncer les principales conditions à remplir pour que cette activité de tri conserve sa pertinence cognitive et son intérêt heuristique.

1. LES ACTIVITÉS DE TRIS DE TEXTES PROPOSÉES DANS LES RECHERCHES DIDACTIQUES

1.1. Un nombre important de textes présentés simultanément à l'observation des élèves

Les enjeux très différents qui peuvent être assignés à une activité de tri de textes entraînent une diversité dans le choix des extraits rassemblés pour le tri. L'activité est construite, dans tous les cas, comme tâche-problème, la mise en relation de textes divers permettant aux élèves de dégager des invariants et des variations à l'intérieur de chaque catégorie.

L'article fondateur de Danielle Lorrot et Denise Pezennec (Lorrot, Pezennec, 1985) rend compte de la mise en œuvre, dans une classe de CM, d'une activité de tri de 23 textes portant tous sur le thème de la nourriture. Les types d'écrits rassemblés sont très « variés » : « listes, textes d'information, descriptions, récits, argumentations, consignes, écrits poétiques ». Ces rubriques correspondent pour l'essentiel aux catégories établies par Jean-Michel Adam dans son article du *Français dans le Monde*³. Les textes sont présentés dans leur typographie et leur mise en page originales. Une partie seulement des écrits soumis à l'observation des élèves, 8 sur 23, sont cités en annexe de l'article. Il s'agit d'une liste de courses manuscrite, d'extraits

3. *Op. cit.*, voir note 1.

de définitions de dictionnaires, d'un extrait de fait divers, d'un récit humoristique, d'un extrait de texte de Rabelais, sans que le nom de l'auteur soit indiqué, d'un court texte poétique rimé, d'un extrait d'ouvrage documentaire. Les textes sont de longueurs variables. Leurs références ne sont pas indiquées⁴. La diversité des écrits sociaux et littéraires est représentée. L'article présente les catégorisations réalisées par les élèves, selon leur plus ou moins grande facilité et les aides que l'enseignante leur a apportées tout au long du travail. Il fait apparaître le caractère hétérogène de la typologie utilisée par l'enseignante, qui mêle les types de textes tels que les inventorie Jean-Michel Adam en 1995, rhétorique-poétique, argumentatif, narratif, descriptif... et des genres comme les textes publicitaires ou le compte rendu.

Dans la continuité de ce travail, l'équipe INRP de Lozère « Évaluation des écrits » propose, dans *Objectif Écrire* (1987), un ensemble de 16 textes ayant une unité thématique, l'œuf. Les écrits regroupés sont des recettes de cuisine et consignes de fabrication, des textes poétiques (comptines et textes versifiés), des extraits d'ouvrages documentaires, des extraits de récits. La contribution insiste sur la nécessité de diversifier les écrits proposés et sur ce qui distingue cette approche d'une approche thématique : « la similitude de thème aide les enfants à percevoir l'importance du choix du type de texte pour un contenu à rapporter similaire et attire leur attention sur les marques formelles du fonctionnement des textes. La démarche est foncièrement différente des regroupements thématiques qui, eux, nient les spécificités des différents types de textes » (p 22). On peut repérer le flou terminologique sur la notion de type de texte, conforme à l'état de la terminologie à l'époque. La confusion existe, ici encore, entre types de textes et genres.

L'article paru en 1989 dans le N° 62 de la revue *Pratiques*, intitulé « Le tri de textes : modes d'emploi », recense des activités de tris très différentes. Les ensembles de textes peuvent être, comme nous l'avons vu précédemment, des écrits sociaux les plus divers possibles, par exemple sur le loup mais ce peut être aussi des corpus de textes de genres proches (contes, légendes, mythes) ou deux ensembles de textes mettant en jeu seulement des formes de discours contrastées pour permettre une comparaison (narratif/explicatif). Le tri peut également être organisé pour dégager invariants et variations dans une même forme de discours, la description dans l'exemple proposé. De même, un tri de récit complets et incomplets peut aider à dégager la structure narrative. Des suggestions sont faites sur le découpage des extraits ou la suppression des caractéristiques typographiques. Sont recensées également des activités de comparaisons de textes littéraires, différentes versions du *Horla* ou d'extraits d'une même œuvre : ces activités ressemblent à ce que nous appelons aujourd'hui groupement de textes. La diversité des exemples d'activités présentées montre que l'activité est très ouverte et que c'est la comparaison des textes par les élèves qui occupe une place centrale.

4. L'ensemble des textes proposés aux élèves est édité dans une brochure publiée par cette même équipe au CDDP d'Auxerre (Lorrot et alii, 1986), ainsi que d'autres ensembles de textes sur couleurs (CE), jeux et nourriture (CE 1). Cette brochure propose également un tri de descriptions : une trentaine de descriptions de maisons prélevées dans des romans de diverses époques, des petites annonces, des guides touristiques, des catalogues d'ameublement, des recueils poétiques.

Les supports proposés dans *Objectif Écrire 2000* (2003)⁵ mettent bien en évidence la diversité des enjeux auxquels peut répondre une activité de tri de textes. En effet y sont proposés trois ensembles de textes, répondant à des situations-problèmes différentes. Si le premier ensemble, destiné à « faire dégager les caractéristiques des divers types d'écrits et des séquences textuelles » et regroupant des écrits sur le thème du livre, s'apparente aux activités précédemment présentées, deux autres ensembles sont consacrés à « faire dégager les propriétés d'un genre littéraire, la fable » et à « aider à résoudre un problème d'écriture », un tri de débuts. La contribution montre donc bien comment le corpus réuni est constitué à partir d'une intention d'enseignement et quels usages divers peuvent être faits des activités de tris. Si l'enseignant constitue et propose un ensemble de textes à ses élèves, c'est pour les aider à problématiser des choix possibles à propos d'un phénomène d'écriture en dégageant des invariants et des variations dans la manière de le traiter. Cette dimension heuristique est au cœur des activités de tris. Elle préside au choix des textes rassemblés.

Ces diverses activités ont pour trait commun de présenter simultanément aux élèves de grands ensembles de textes, très divers dans leur écriture et leur mise en page. Les premiers corpus semblent viser essentiellement à représenter la diversité des écrits sociaux disponibles. Au fil des mises en œuvre, apparaissent de plus en plus nettement le caractère construit des corpus et la multiplicité des classifications possibles. L'activité affiche de plus en plus nettement un enjeu de problématisation des modes de catégorisation des écrits.

1.2. Des modes de catégorisation divers

Les critères de constitution des corpus sont directement calqués sur les modes de catégorisation attendus. On peut noter une évolution dans les modes de catégorisation proposés, repérable à travers la terminologie utilisée pour désigner les catégories dégagées.

Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, le métalangage employé par les auteurs de l'article fondateur (Lorrot, Pezennec, 1985), pour rendre compte des catégorisations, mêle des notions renvoyant aux typologies textuelles (récit, description, argumentation) et aux genres (textes publicitaires, écrit poétique, compte rendu), sans que des distinctions claires soient posées en ce sens, ce qui correspond au flou terminologique de l'époque.

En 1989, dans l'article de *Pratiques*, j'insiste sur la nécessité d'homogénéiser les principes de classification (Garcia-Debanc, 1989, p. 24-25), en montrant que les propositions de regroupement faites par les enfants procèdent souvent d'une utilisation simultanée de plusieurs principes de classification. Soit la proposition suivante d'un groupe d'élèves de regrouper les textes en plusieurs ensembles qu'ils intitulent : « histoires », « textes scientifiques », « presse », « science-fiction », « bandes dessinées ». Chaque rubrique réfère à un principe classificatoire différent. Le terme

5. GARCIA-DEBANC C. (2003) : Des tris de textes pour écrire in GARCIA-DEBANC C., PLANES L., ROGER C. : *Objectif Écrire 2000*, Mende, CRDP Languedoc-Roussillon, p. 7 à 57.

d'« histoires », si on le considère comme une appellation triviale des récits, induirait à un classement par types de séquences textuelles ou formes de discours. Les « bandes dessinées » narratives ou les récits de « science-fiction » pourraient être inclus dans cette catégorie. En revanche, ces deux rubriques renvoient à des genres. La « presse » est un support, qui s'oppose à d'autres supports comme l'affiche, le livre ou le dictionnaire et qui, elle-même, comporte différents genres, tels que l'éditorial ou le reportage. Quant à la catégorie « textes scientifiques », elle réfère à une classification par domaines (les textes juridiques, les textes historiques, les textes économiques...) qui appelle une opposition aux textes littéraires. Le flou et l'hétérogénéité de la terminologie sont à la mesure de la diversité des typologies textuelles, dont rend compte André Petitjean dans ce même numéro de *Pratiques* (Petitjean, 1989) : « Il reste que l'on peut regretter qu'un certain flou terminologique demeure dans les classifications (...) Chacun comprendra que l'hétérogénéité de tels classements ne peut que poser des problèmes, au niveau des élèves comme à celui des enseignants » (p 87). Les propositions de travail que je fais dans cet article insistent sur la nécessité de clarifier les catégorisations : « Le travail d'apprentissage va alors consister à aider les élèves à tendre vers une homogénéité du principe classificatoire : la liste des catégories doit relever d'un même principe d'organisation et non d'une juxtaposition infinie de rubriques, comme dans la classification chinoise proposée par Borgès »⁶. Encore faut-il avoir conscience des divers principes de classification et des rubriques correspondantes, ce qui est particulièrement complexe à propos des textes. Cette rigueur classificatoire nécessite un très haut degré de formation de la part des enseignants.

Les contributions publiées en 2003, *Objectif Écrire 2000* et Hatier Concours, restaurent la notion de genre, remplaçant peu à peu celle de « type d'écrit », à côté des classifications par séquences textuelles. Ainsi le glossaire proposé dans *Objectif Écrire 2000* propose des définitions de la « séquence textuelle » et du genre. La terminologie manifeste les évolutions importantes, au cours de cette période, sur les principes de classification retenus. Si les finalités de l'activité de tri de textes restent identiques à travers les évolutions constatées, les théories de référence pour établir les classifications se sont affinées et complexifiées. La référence aux « types de textes » ont été remplacées par une référence aux types de « séquences textuelles », chaque texte étant le plus souvent hétérogène. Elle n'est plus exclusive : à partir de 1989, la notion de genre occupe une place de plus en plus importante dans les catégorisations proposées, place importante qu'elle occupe également dans les programmes de lycée et de collège.

6. Cette classification comportait les rubriques suivantes : « Les animaux se répartissent en A) appartenant à l'empereur, B) embaumés, C) apprivoisés, D) cochons de lait, E) sirènes, F) fabuleux, G) chiens en liberté, H) inclus dans la présente classification, I) qui s'agitent comme des fous, J) innombrables, K) dessinés avec un très fin pinceau de poils de chameau, L) etc, M) qui viennent de casser la cruche...La juxtaposition de rubriques relevant de principes classificatoires différents ne suffit pas à constituer une classification

1.3. Des consignes et des modes d'exploitation très variés

Le même mouvement peut être constaté à propos de la variété des consignes et des modes d'exploitation des tris dans les travaux de recherche en didactique. En fonction de l'enjeu de l'activité de tris, peuvent être proposés :

– des consignes différentes, plus ou moins ouvertes, de la plus ouverte (Inventoriez toutes les manières de regrouper ces écrits en explicitant à chaque fois votre principe de classification) à la plus fermée (Relevez les textes qui comportent des séquences narratives, descriptives et argumentatives et relevez les marques qui les caractérisent.) Si la première consigne fait véritablement appel à une activité de catégorisation s'appuyant sur les conceptions des élèves, la seconde peut apparaître comme l'application de catégorisations savantes préalablement expliquées, et se situe donc à la frontière d'une véritable activité de tri.

– des modalités de travail diverses, laissant plus ou moins de place à un travail individuel et aux échanges entre les élèves. L'article de *Pratiques* (1989) cite longuement un échange entre élèves de CM2 montrant les difficultés des élèves à identifier une règle de jeu. Ils la perçoivent comme un écrit documentaire, un énoncé de problème ou même une histoire. Les échanges très vifs entre eux montrent une véritable controverse et la recherche de justifications par une observation précise du texte. L'intervention étayante de l'enseignant sera nécessaire pour qu'ils identifient convenablement le texte. On mesure là l'enjeu cognitif important des controverses.

– des formes de traces écrites diversifiées, d'un simple surlignement sur les textes de référence à une explicitation de critères. L'analyse des écrits peut donc faire plus ou moins appel à un métalangage technique.

– des prolongements différents, depuis le jeu du portrait qui consiste à faire deviner l'un des écrits par des questions à réponses en oui ou non pour faire réutiliser le métalangage construit au cours de l'observation jusqu'à la construction de textes-puzzles mélangés mêlant deux écrits très différents, en passant par une comparaison systématique entre deux catégories de textes.

La diversité des pistes proposées notamment dans *Objectif Écrire 2000* montre, s'il en était besoin, le caractère polymorphe de l'activité de tri, à la mesure de la diversité des enjeux auxquels elle peut répondre.

1.4. Des activités d'écriture ouvertes permettant le recours à l'analogie

Dans les travaux présentés par les didacticiens, des activités d'écriture sont proposées en prolongement à l'observation et à l'analyse des écrits du tri. Ainsi Danielle Lorrot et Denise Pezennec demandent aux enfants d'écrire individuellement deux textes de types différents, le thème pour tous étant les sports et les jeux. Les élèves doivent indiquer préalablement le type choisi. Les écrits produits sont ensuite lus par les auteurs à l'ensemble de la classe et évalués en fonction des critères préalablement dégagés comme caractéristiques du type considéré. Nous avons vu précédemment que, selon les cas, ces « types » correspondent à des séquences textuelles ou parfois à des genres.

Les activités d'écriture permettent de stabiliser les acquis construits à partir de l'observation des textes. On peut aussi considérer qu'elles permettent aux élèves de reproduire des caractéristiques linguistiques qu'ils n'avaient pas forcément dégagées

analytiquement au cours de l'observation et de l'analyse des textes du tri. Elles participent ainsi à un apprentissage procédant par analogie.

Quant il s'agit de tris de textes à identité thématique, un des critères de réussite de l'activité est la diversité des écrits pratiqués. Cette diversité est impressionnante dans une classe de CE1 ayant pratiqué régulièrement des activités de tris de textes. Lorsqu'un jour un hérisson est découvert dans le jardin de l'école et que l'enseignante invite les élèves à écrire des textes les plus divers possible, les élèves n'hésitent pas à pasticher la lettre, la petite annonce, la publicité ou la recette de cuisine, à côté de genres plus classiques, comme le récit réaliste ou l'écrit scientifique. Voici quelques-uns des écrits produits (l'orthographe et la ponctuation ont été rectifiés) :

Publicité :
Hérisson-brosse.
Hérisson : rien de plus efficace pour se gratter le dos après son bain.

Recette de cuisine :
Hérisson sauce piquante.
Prendre un hérisson, enlever les piquants, les mettre dans une casserole avec un litre d'eau et faire bouillir pendant 30 mn puis faire réduire pour obtenir un jus épais⁷...

Cette diversité de productions et le titre de la recette de cuisine montrent chez les enfants un réel plaisir de jouer avec les mots et avec les formes d'écriture, plaisir construit tout au long de la familiarisation avec la diversité des écrits.

D'autres formes de tris, comme les tris de débuts de récits, sont motivées par la nécessité de résoudre un problème d'écriture. L'activité d'écriture est alors le lieu de réalisation des choix entre les possibles mis en évidence dans la diversité des écrits donnés à observer.

Les activités d'écriture occupent donc une place importante comme prolongement naturel aux tris ou motivation principale de leur mise en œuvre. Elles permettent un réinvestissement de l'ensemble des fonctionnements textuels observés grâce au tri. Elles s'enrichissent d'une référence directe aux écrits proposés à l'observation, qui servent de ressources et sollicitent chez le jeune rédacteur une imitation procédant par analogie.

1.5. Quelques principes constitutifs de l'activité de tri de textes dans les articles didactiques

Rappelons quelques-uns des traits qui caractérisent les démarches de tris de textes, telles qu'elles ont été proposées dans des articles ou des brochures conçues par des didacticiens :

- un grand nombre des textes simultanément proposés à l'observation,
- une grande diversité de ces textes, à la mesure de la diversité des écrits sociaux,

7. Classe de Annie Martin. Textes cités dans *Pratiques* 62.

– la nécessité pour les élèves d’une lecture sélective pour prendre rapidement connaissance d’une grande quantité d’écrit. Dans cette perspective, les indices liés à la mise en page jouent un rôle important, même s’ils méritent ensuite d’être parfois mis en question.

– la présence de plusieurs écrits relevant d’une même catégorie pour mettre en évidence invariants et variations

– l’existence de cas-problèmes, textes hétérogènes ou indécidables, particulièrement propices à des controverses,

– une place importante réservée aux échanges entre les élèves,

– l’étayage de l’enseignant pour aider à la formulation de controverses et à la recherche de justifications par une observation plus attentive des textes,

– une place importante réservée à l’écriture sous la forme de pastiches.

Les articles des didacticiens ont inspiré des matériels d’enseignement, comme par exemple les fichiers édités par les éditions Accès⁸. Des manuels scolaires paraissent également s’inspirer de ces activités pour mettre en place avec les élèves les différentes formes de discours structurantes des programmes de collège.

2. LES ACTIVITÉS D’OBSERVATION DE TEXTES DANS DES MANUELS DE COLLÈGE ET DE LYCÉE

Les premiers chapitres des manuels de collège, particulièrement ceux de sixième, proposent souvent des textes à observer pour faire identifier aux élèves les principales formes de discours. Pour cela, ils regroupent des textes sur un même thème en vue de faire dégager les spécificités de leur fonctionnement textuel.

Nous allons analyser les activités proposées dans cette perspective par un manuel paru en 2000 : MASUREL M., PRESSELIN V., THIBERGE É. (2000) : *Français 6°. Parcours méthodiques. Séquences, textes, exercices*, Hachette Éducation, p. 84-87, désormais désigné par *Français 6°*.

Nos rubriques d’analyse seront identiques à celles utilisées dans le point précédent pour favoriser les comparaisons.

2.1. Un petit nombre de textes présentés successivement à l’analyse des élèves

Au début du Parcours 3, intitulé « Identifier les formes de discours », en vue d’amener les élèves à « reconnaître les formes de discours », dans des activités qualifiées de « repérage », *Français 6°* propose quatre textes sur le loup : un court extrait

8. Chaque ensemble de fiches s’ouvre par un tri de textes avant que soient abordés divers genres sociaux regroupés par types. Par exemple pour le type narratif, le fait divers, le récit de vie, le récit imaginaire, le reportage sportif pour les CM et le récit imaginaire et le conte pour les CE, ou pour le type injonctif, la recette de cuisine, la règle de jeu, les conseils pour les CM et la recette de cuisine et la notice de fabrication pour les plus jeunes. La typologie de textes utilisée comme référence est celle de Jean-Michel ADAM (1985). SCHNEIDER J-B : *Projet écrire*, Editions Accès (pour les CM1, CM2 et collège). Chez le même éditeur et du même auteur, *Défi Écrire* pour les enfants de 7 à 9 ans.

des *Contes du chat perché* de Marcel Aymé, un court extrait de *Croc-Blanc* de Jack London, un très court extrait d'une *Encyclopédie universelle des Animaux*, quelques lignes d'une notice réalisée par l'Association pour la protection des animaux sauvages, l'ASPAS. Une photographie de loup et des dessins humoristiques constituent également le dossier. Les extraits sont longs de 12 à 20 lignes. Ils sont assortis de titres et de questions : « un texte qui raconte une histoire », « un texte qui décrit une louve », « un texte pour s'informer sur le loup », « un texte et une image pour convaincre ». Chaque extrait fait l'objet de 4 à 5 questions ou consignes.

L'approche proposée est progressive et ne laisse aucune place à la catégorisation, puisque n'est présenté qu'un exemplaire de chaque catégorie de textes. De plus, les catégories sont déjà identifiées par les auteurs du manuel et les élèves n'ont plus qu'à appliquer les catégorisations proposées.

Le découpage des textes fait en sorte d'éliminer les difficultés d'identification. Ainsi, l'extrait de *Croc Blanc* est découpé de façon à isoler les séquences descriptives. Aucune place n'est ainsi réservée aux controverses possibles entre élèves dans la catégorisation d'un extrait.

Les points qui pourraient favoriser une problématisation ne sont pas signalés par le manuel. L'extrait de *Croc Blanc* comporte un extrait de dialogue entre deux personnages. La présence du dialogue, qui a fait l'objet d'une question à propos du texte narratif, aurait pu appeler une remarque qui, elle-même, aurait débouché sur une réflexion à propos de l'insertion du descriptif dans le narratif. Aucune des questions posées sur ce texte ne prend en compte ce fait d'écriture.

La présentation successive des extraits n'amène pas les élèves à opérer des comparaisons et des mises en relation entre ces extraits. Aucune question ne demande d'ailleurs de les comparer.

La présentation de ces activités n'invite pas à la problématisation. Le tout petit nombre de textes, chacun étant un exemplaire unique de sa catégorie, et le caractère très fermé des questions posées ne suscitent pas véritablement une mobilisation des représentations des élèves relatives aux catégorisations textuelles et un espace de controverses possibles entre eux. De plus, le risque est grand, chez les élèves, d'une généralisation à partir du seul exemplaire de texte observé. Aucune place n'est réservée à la mise en évidence d'invariants et de variations pour une catégorie donnée.

2.2. Un mode de catégorisation unique

Cette absence de problématisation est confirmée par l'absence de réflexion sur les divers modes de catégorisation possibles. Certes l'activité est conçue pour mettre en place les différentes formes de discours au programme des collèges et les observations sont focalisées pour construire cette compétence. Mais cette catégorisation n'est pas mise en relation avec un métalangage peut-être déjà disponible chez les élèves et d'autres catégorisations qu'ils auraient antérieurement utilisées. On peut donc douter de l'efficacité des apprentissages aussi rapidement conduits.

En effet, les solutions sont fournies aux élèves avant même qu'ils aient formulé le problème. Ainsi, dans *Français 6°*, le chapeau introducteur du dossier oriente déjà la catégorisation :

Vous allez lire plusieurs textes sur le loup, dont chacun a un but différent : raconter, informer, décrire ou défendre le loup. Il s'agit de différents types de textes (appelés aussi formes de discours).

Même si les intentions des différents documents ne sont pas présentées dans l'ordre des textes du dossier, le regard des élèves est largement guidé et uniquement focalisé sur le repérage des formes de discours. Or les catégorisations des textes sont si complexes et les terminologies spontanées si diverses qu'il semble qu'on ait intérêt à prendre le temps de les installer en confrontation avec les savoirs déjà là.

2.3. Un émiettement des observations en réponse à des questions fermées

Chaque texte est accompagné d'une batterie de questions. Ainsi, la première question portant sur le texte narratif est la suivante : « *Quels sont les personnages principaux de cette histoire ?* »

Cette question met bien en évidence une propriété caractérisant les textes narratifs par rapport à d'autres formes de discours, la présence de personnages. De même, la deuxième question (*Le loup a changé : pourquoi ? Que s'est-il passé ?*) met bien l'accent sur la dynamique narrative caractérisant cette forme de discours. Mais là où une comparaison entre les quatre textes aurait pu permettre de dégager ces éléments comme propriétés constitutives de cette forme de discours, le manuel, en utilisant ce critère de différenciation dans la question, bloque la démarche de construction des apprentissages par comparaisons et mises en relation. L'activité de l'élève se borne dans ce cas à relever dans le texte les personnages cités. On peut se demander si la question l'aide véritablement à prendre conscience du fait que la présence de personnages caractérise un récit.

Les questions qui accompagnent chacun des textes sont pertinentes pour la forme de discours étudiée : temps verbaux utilisés, prédications et présence d'adjectifs qualificatifs pour le texte descriptif, relevé des arguments dans le texte argumentatif... mais l'émiettement des observations peut conduire les élèves à activer mécaniquement certains types de questions pour une forme de discours donnée plus qu'à problématiser les lieux d'hétérogénéité textuelle. Il est vrai qu'on n'est encore qu'en sixième mais les simplifications ne sont pas forcément favorables à une problématisation sur des cas plus complexes. Il est pourtant possible de sensibiliser les élèves à l'hétérogénéité textuelle dès la classe de sixième. Ainsi le manuel *Maîtrise de l'écrit sixième*⁹, pour montrer aux élèves l'insertion d'une séquence narrative dans une séquence argumentative, soumet d'abord à leur observation des séquences « pures », descriptive, narrative, explicative, argumentative et leur demande de les identifier. Lorsque l'élève tourne la page, il retrouve ces mêmes séquences insérées dans un même texte suivi. Il est ainsi sensibilisé à l'enchaînement ou l'enchâssement des séquences textuelles à l'intérieur d'un même texte.

9. BESSONNAT D., CHISS J-L, BENTOLILA A. et alii : *Maîtrise de l'écrit 6°*, Nathan, p. 188, 189, 190.

De plus l'écrit documentaire proposé ne relève pas d'une forme de discours explicative (ce que ne dit pas d'ailleurs le manuel, qui le désigne comme « un texte pour s'informer sur le loup ») mais d'une séquentialité descriptive. La confrontation des textes 2 et 3 pourrait donner une belle occasion de dégager invariants et variations dans la mise en œuvre d'une forme de discours donnée, selon le genre textuel, roman et écrit documentaire ici. Cette comparaison possible n'est pas signalée par le manuel.

Dans les manuels analysés, le système de questions ne laisse donc pas une place suffisante à des activités de comparaison.

2.4. Des activités d'écriture ponctuelles

Nous avons vu plus haut (1.4) l'importance des activités d'écriture en prolongement des activités de tris de textes. Le manuel analysé ici propose également des activités d'écriture à la fin du temps d'observation. Les consignes sont les suivantes, pour chacune des formes de discours :

– pour le texte narratif : « Ce texte raconte une histoire. Résumez-la en trois ou quatre lignes en employant les mêmes temps verbaux que l'auteur ».

– pour le texte descriptif : pour le texte argumentatif : « Ce texte vous a-t-il convaincu ? Justifiez votre réponse. »

Les consignes sont spécifiques à chaque forme de discours, considérée isolément, de sorte qu'elles ne permettent pas aux élèves d'être sensibilisés à la diversité des formes textuelles. Les élèves ne sont pas non plus incités à s'appuyer sur les textes observés pour en dégager des traits de fonctionnement à reproduire dans leurs propres écrits. De plus, certaines des consignes proposées sont un peu discutables. Ainsi, dans la consigne relative au texte descriptif « *Racontez, en quelques lignes, comment vous imaginez le physique et le caractère de cet animal* », on peut regretter l'emploi du terme *racontez*. Les consignes d'écriture en relation avec les diverses formes de discours sont donc ici juxtaposées et ne suscitent pas de comparaisons.

2.5. Quelques traits communs aux activités dans les manuels

Les activités des manuels se caractérisent par un certain nombre de traits, souvent contraires à ceux qui nous ont aidée à caractériser les activités présentées dans les articles de didacticiens :

– un nombre limité d'extraits de textes : tout au plus un par catégorie à observer,

– des extraits de textes souvent très brefs,

– des consignes invitant à une observation successive des différents écrits,

– une classification unique indiquée aux élèves,

– une absence de place accordée à la comparaison et à la mise en relation des différents textes,

– des consignes d'écriture liées spécifiquement à chaque forme de discours sans comparaison entre les productions réalisées.

De telles activités, très présentes dans les manuels de collège et de méthodologie de seconde à la fin des années 90 tendent à disparaître dans les manuels les plus récents. En effet ceux-ci se bornent à un rappel de ces notions sous la forme d'un

mémento ou bien présentent successivement les différentes formes de discours ou les différents genres. On peut considérer que ces notions étant travaillées tout au long des années de la scolarité de l'école primaire au lycée, elles sont mieux intégrées par les élèves. Mais de quels moyens dispose l'enseignant pour prendre connaissance des conceptions et des connaissances de ses élèves sur le fonctionnement des textes ? N'a-t-il pas intérêt à cerner leurs catégorisations spontanées pour mieux asseoir l'acquisition de la terminologie attendue ? Des activités de tris peuvent-elles être utiles dans cette perspective ? À quelles conditions conservent-elles leur valeur heuristique ?

3. QUELLES CONDITIONS RESPECTER POUR CONSERVER LA PERTINENCE COGNITIVE D'ACTIVITÉS DE TRIS ?

Les activités de tris peuvent prendre des formes diverses. Nous désignerons sous ce terme toute activité qui présente simultanément plusieurs textes aux élèves en leur demandant de les mettre en relation. Ces activités se distinguent du groupement de texte qui, bien que soumettant aux élèves plusieurs textes à mettre en perspective, en demande le plus souvent une analyse successive. Nous voudrions montrer ici dans quelle mesure de telles activités sont productives en termes d'apprentissage et à quelles conditions elles sont efficaces.

3.1. L'importance cognitive des mises en relation pour les apprentissages

Si l'on considère qu'apprendre c'est relier des connaissances à des connaissances déjà présentes, on peut mesurer facilement l'intérêt de situations permettant une mise en relation de remarques avec des savoirs antérieurement construits. Le langage ordinaire pour parler des textes est foisonnant. Il importe de mettre un peu d'ordre dans l'emploi de ces termes. Si l'on considère aussi que, pour être efficace, tout enseignement doit prendre en compte et faire expliciter les représentations de ceux qui apprennent, on mesure également l'intérêt que présente une activité faisant appel à des catégorisations spontanées. Une activité de tri de textes permet ainsi à l'enseignant de cerner l'état des compétences textuelles des élèves et le métalangage disponible pour parler des textes. Comment désignent-ils les différents genres ? Quels traits de fonctionnement des textes repèrent-ils facilement ? Quelles dimensions retiennent-ils pour opérer des comparaisons ? Sont-ils sensibles à des caractéristiques linguistiques ? Auxquelles ? Pour des élèves de fin de collège et de lycée, quelles conceptions ont-ils des genres, des formes de discours, des registres ?

L'intérêt de l'activité de tri réside dans la part laissée à la problématisation. La problématisation est aux antipodes d'une démarche applicative à la recherche d'une liste préétablie de propriétés. Si l'enseignant propose aux élèves de comparer des textes, ce ne doit pas être pour arriver le plus rapidement possible à la solution. Les controverses doivent occuper un temps important, car la recherche de justifications permet une observation plus attentive des textes. Les élèves essaient ainsi de mettre en relation leurs intuitions de lecteurs et des indices textuels.

Pour que cette activité garde toute sa signification, il est important que l'ensemble de textes comporte plusieurs exemplaires de chacune des catégories et des cas-limites qui suscitent discussions et échanges. L'enseignant doit laisser le temps aux élèves d'opérer ces mises en relation, tolérer des réponses divergentes et hétérogènes, encourager les controverses et demander des justifications. Le temps réservé aux formulations des élèves et à la discussion entre eux est un temps important dans les apprentissages. Il est important que, pour cela, le maître dispose lui-même de cadres de référence solides sur les diverses classifications disponibles.

3.2. La fonction heuristique des catégorisations

Le regroupement de textes s'appuie sur le repérage plus ou moins explicite et conscientisé d'une propriété commune aux textes regroupés. Il favorise donc une observation-scrutation des textes. Ces textes ne présentent pas tous un ensemble de propriétés communes mais ils partagent certains traits avec d'autres textes de l'ensemble, de sorte que tous les textes d'une même catégorie présentent un « air de famille », sans être pour autant stéréotypés. La catégorisation laisse ainsi place au repérage d'invariants et de variations.

L'analyse d'un texte isolé pourrait être considéré comme un aboutissement d'un apprentissage fondé sur des confrontations permettant de mettre en évidence les choix opérés dans un texte parmi des possibles.

Un étiquetage statique de catégories posées comme naturelles, assorti d'une liste de marques linguistiques caractéristiques en nombre fini peut conduire à occulter le rapport au texte. La tentation est grande, surtout dans un souci de simplification pour les élèves. On peut être alors tenté de condamner toutes les activités de classification en les taxant de technicisme.

Or les typologies textuelles, comme les autres classifications, jouent le rôle de modèles au sens scientifique du terme, c'est-à-dire de constructions théoriques provisoires et falsifiables qui aident à interroger la complexité des textes rencontrés.

En matière d'analyse textuelle, de même que dans le domaine scientifique, le modèle n'est pas un carcan permettant de choisir l'improbable texte vérifiant toutes les propriétés explicitées dans le modèle théorique. Il constitue une référence permettant d'interroger la complexité et pouvant contribuer à aider à dégager invariants et variations.

Pour ce qui est de l'écriture de textes, les traits de fonctionnement textuel construits en critères ne constituent pas une base permettant de décerner un certificat de conformité mais les repères pour guider l'écriture aider à des choix plus réfléchis. Cette dynamique n'est possible que si les critères ainsi construits sont provisoires et évolutifs. Ils peuvent être nuancés ou modifiés au fil de la rencontre de nouveaux textes.

3.3. L'importance centrale de l'analogie dans les tris mais aussi dans les réseaux

La construction progressive de mises en relation est également au cœur d'une notion centrale dans l'approche de la littérature à l'école primaire, la notion de ré-

seaux. Cette notion, élaborée par Bernard Devanne et son équipe de l'Yonne, aide à réfléchir au mode de constitution d'une culture commune. « L'ensemble des textes que l'on peut mettre à la disposition des élèves permet, dans les va-et-vient entre les élèves, entre les textes, d'identifier des dominantes thématiques, des formes rhétoriques, et en cela fonder les conduites de recherche, les implications personnelles, en somme les possibilités d'apprentissage »¹⁰. Les élèves sont invités « à construire à tout moment toutes sortes de liens ».

Tris de textes et réseaux reposent sur le même principe de recherche d'analogies. Dans les deux cas, la mise en relation des textes par les élèves eux-mêmes occupe une place centrale. Le rôle de l'enseignant est d'installer les conditions favorables au développement de ces mises en relation et à leur socialisation dans le groupe-classe. Là où le tri invite à séparer, à différencier, à catégoriser pour montrer toutes les difficultés de l'entreprise et les choix qu'elle implique, le réseau incite à relier, à rechercher des ressemblances sous les différences. Pourtant, les deux activités reposent sur un même principe, celui d'une analogie repérée et verbalisée par les élèves. Sans doute, la notion de réseau inclut-elle, davantage que la notion de tri, la dimension temporelle nécessaire à cette mise en relation. De même, elle met en avant la dimension culturelle de cette construction, là où le tri privilégie la dimension linguistique.

Les deux approches me paraissent toutefois nécessaires et complémentaires. Un tri de textes peut lancer la constitution d'un réseau ou aider à formaliser les traits caractéristiques d'un auteur, déjà approchés grâce à un réseau. La recherche d'un intrus dans un ensemble de textes appartenant à un même réseau peut permettre aussi de conforter ces apprentissages.

Lorsqu'on promeut une activité comme traduction de principes d'action didactique, le risque est grand qu'au fil des années, l'activité se réifie en se coupant progressivement des principes qui l'ont générée. La consultation d'Internet fait apparaître de nombreux comptes-rendus de séquences impliquant des activités dénommées « tris de textes ». Leur diversité est à la mesure des enjeux possibles de l'activité de tri : sensibilisation à la diversité des genres, mise en évidence des caractéristiques d'un genre donné, construction de la notion de registres par la confrontation de textes. Elles mettent au centre de la démarche la comparaison, la confrontation, la mise en relation comme espace indispensable à la construction de connaissances. La diversité même des notions travaillées grâce à l'activité de tri montre que les activités de tris de textes ont été adoptées dans leur esprit et non à la lettre.

Tris, réseaux, groupements ou nouvelle activité conçue dans cette perspective, ce qui paraît décisif, plus que l'appellation donnée à ces activités ou leurs modalités de mise en œuvre, c'est la place effectivement laissée aux formulations par les élèves de leur perception et de leur interprétation des textes dans leur diversité. Même si l'effectif des classes et le temps d'enseignement restreint ne rendent pas toujours aisée cette entreprise.

10. DEVANNE B. (2004) L'aide à la lecture in Les Actes de la DESCO (2004) *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Scéren/CRDP de Versailles, p 88.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM J-M (1985) : « Quels types de textes ? », *Le Français dans le monde* 192, Paris, Hachette.
- ADAM J-M (1992) : *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris Nathan.
- DEVANNE B. (1992) : *Lire et Écrire, des apprentissages culturels*, Colin, 1992.
- DEVANNE B. et al. (2001) : *Apprentissages de la langue et conduites culturelles en Maternelle*, Bordas.
- GARCIA-DEBANC C. (1987) : chapitre « Tri de texte » in Équipe INRP Lozère Pratiques d'évaluation des écrits : *Objectif Écrire*, Mende, CDDP de Lozère, p. 20-43.
- GARCIA-DEBANC C. (1989) : « Le tri de textes : modes d'emploi », *Pratiques* 62, *Classer les textes*, Juin 1989, p. 3-51.
- GARCIA-DEBANC C. (2003) : « Classer les textes et les écrits » in DHERS M., DORANGE P., GARCIA-DEBANC C., PIERSON C., SEGUY A. *Français*, Paris, Hatier concours, p. 136-163.
- GARCIA-DEBANC C. (2003) : Des tris de textes pour écrire in GARCIA-DEBANC C., PLANES L., ROGER C. : *Objectif Écrire 2000*, Mende, CRDP Languedoc-Roussillon, p. 7 à 57.
- LORROT D. et PEZENNEC D. (1985) : « Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes : tri de textes au CM » in *Repères* 66, mai 1985, p. 63-68.
- LORROT D. et le Groupe d'Écriture de l'École Normale de l'Yonne (1986) : « Tri de textes : les couleurs (CE), jeux et nourriture (CE 1), la nourriture (CM) » in *Écrire en classe II*, CDDP d'Auxerre, p. 12 à 23.
- PETITJEAN A. (1989) : « Les typologies textuelles », *Pratiques* 62, *Classer les textes*, Juin 1989, p. 86-125.