

IDENTIFIER ET ECRIRE DES TEXTES EXPLICATIFS AU L.P

Brigitte Hibert-Hocquet, L.P. Valenciennes
Guislaine Luccini-Montiel, L.P. Lomme

Durant toute leur scolarité, les élèves sont confrontés aux discours explicatifs (D.E. désormais dans l'article) et aux textes explicatifs (T.E.), tour à tour comme consommateurs et comme producteurs. Les enjeux sont transdisciplinaires : d'une part la bonne compréhension des D.E. et T.E. conditionne la mémorisation ; d'autre part les élèves sont évalués sur leur production de D.E. et T.E. dans toutes les disciplines, aussi bien en sciences, en technologie qu'en français et en connaissance du monde contemporain.

Travailler les T.E. n'est pas céder à une mode, mais une démarche pédagogique basée sur les besoins méthodologiques de nos élèves. Dans une première partie, nous verrons les enjeux de la gestion des T.E., puis les difficultés rencontrées par nos élèves avec ce type de texte, ensuite comment faire identifier et analyser les T.E. (surtout sous l'angle linguistique et énonciatif) et enfin comment les faire produire.

1. Jusqu'à quel point la gestion des T.E. conditionne-t-elle la réussite scolaire ?

Pour montrer les enjeux de la gestion des T.E., quelques exemples ont été pris en Bac Pro, parce qu'étant en fin de formation au L.P., les élèves de ce niveau sont théoriquement plus à l'aise en expression écrite.

En 1ère année Bac Pro Tertiaire, au L.P. d'application de l'ENNA de Villeneuve d'Ascq, vers la mi-novembre, après des séances consacrées à un tri de textes et à la typologie de textes, après deux séances sur la macrostructure du roman *Pierre et Jean* de Maupassant, le devoir proposé aux élèves était le suivant : «Montrez que dans *Pierre et Jean* de Guy de Maupassant, une partie du roman s'apparente à une enquête policière». Avec l'énoncé, deux documents étaient distribués aux

élèves : le schéma canonique de l'enquête policière de Brémond¹ et une grille d'évaluation intégrant les critères du texte explicatif (connecteurs logiques, etc.). Toutes les précautions semblaient prises pour que la tâche soit réalisable. Pourtant, sur 28 élèves, 25 ont rendu un texte narratif sur l'enquête de Pierre, avec les temps du récit (passé simple, etc.). Certes, les élèves avaient su extraire les étapes du roman qui correspondaient au sujet. Mais, comme elles l'ont avoué bien volontiers, la plupart n'ont pas tenu compte de la grille d'évaluation ; celles qui l'ont fait, ont bien utilisé des connecteurs logiques, le champ lexical de l'enquête policière, mais les connecteurs logiques reliaient les événements du récit et ne servaient pas d'articulations dans un texte démonstratif.

En 2^e année Bac Pro Bureautique, à la fin du deuxième trimestre, en Connaissance du Monde contemporain, les élèves avaient à montrer qu'en URSS, la région centrale, celle de Moscou, est une région dominante, et les régions périphériques des régions exploitées. Bien sûr, ils avaient des documents : carte, statistiques sur les productions par régions et les échanges inter-régionaux. Sur une classe de 28 élèves, 26 textes informatifs (ou descriptifs si vous préférez), juxtaposant des données justes certes, mais non reliées entre elles. Seuls, deux devoirs étaient des textes explicatifs, mettant en relation les faits, utilisant des connecteurs logiques et surtout organisant leur texte pour répondre à une problématisation : « Pourquoi et comment la région centrale domine-t-elle les régions périphériques ? », « Quelles sont les causes de la domination de la région centrale de l'URSS sur les régions périphériques ? Quelles en sont aussi les conséquences ? ».

2. *Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves de L.P. avec les T.E. ?*

En 4^e technologique ou 4^e préparatoire, les élèves éprouvent des difficultés multiples et variées devant les T.E., en tant que lecteurs d'abord, et en tant que producteurs. Tout d'abord, les compétences textuelles de certains se limitent aux textes narratifs et aux textes descriptifs auxquels ils ont été initiés au collège. Ensuite, les T.E. présentent pour eux des obstacles : longueur des phrases, spécificité du lexique, complexité de la syntaxe.

En effet, la longueur des phrases des T.E. est souvent supérieure à celle des textes avec lesquels ils sont à l'aise. Or, on sait qu'avec des vitesses de lecture inférieures à 800 signes à la minute, les lecteurs arrivent difficilement à construire un sens : lorsque les phrases sont longues, leur mémoire immédiate (celle qui conserve nos souvenirs pendant quelques secondes : le numéro lu dans l'annuaire

1. — C. BREMOND, *Logique du récit*, au Seuil.

avant de le former au téléphone par exemple) a oublié le début de la phrase quand ils sont enfin arrivés à la fin. (Elle était longue celle-là !).

Au L.P. de Valenciennes, en 4 T, plus de la moitié des élèves étaient dans ce cas pour les années scolaires 1987-88 et 1988-89 :

lisaient moins de 600 signes par minute	22%
entre 600 et 800	38%
entre 800 et 1.000	28%
entre 1.000 et 1.200	10%
plus de 1.200	2% ² .

L'abstraction, la spécificité d'un nombre important de mots est un autre obstacle à la compréhension de beaucoup de T.E. La polysémie de certains mots peut aussi tromper quelques élèves : ils connaissent le sens courant d'un mot et pas forcément le sens particulier dans le T.E. Par exemple, le mot «sole», dans un texte sur les rotations de cultures au XVII^e siècle, est traduit par «poisson» par Eric, au lieu de «portion du terroir» (exemple extrême mais authentique). Et cela ne dérangeait pas du tout Eric que tous les paysans du village cultivent du blé sur la même sole, sur le même «poisson...».

La complexité de la syntaxe est un obstacle de taille pour de nombreux élèves : repérage du syntagme sujet quand celui-ci n'est pas en première position ; passivations ; nominalisations ; groupes qui coupent la phrase (incises, parenthèses) ; etc. Exercices d'enchâssements, de transformations s'avèrent nécessaires, parallèlement au travail sur le texte explicatif. Dans une classe de 4 T de Valenciennes, 3 élèves sur 28 confondaient «car» et «donc». Combien confondent le sens des mots «cause» et «conséquence» ?

La situation de communication faussée dans les T.E. produits par nos élèves. Normalement, l'émetteur d'un T.E. ou d'un D.E. en sait plus que le récepteur.

«Expliquez-MOI pourquoi il fait plus froid en hiver à Strasbourg qu'à Brest ?
— Bin... vous l'savez bin, m'dame !»

L'enseignant-récepteur en sait plus que l'émetteur.

«Alors, il faut faire comme si vous saviez rien ?
— Ou comme si tu devais expliquer à un camarade, ou à ton petit frère».

De plus, de nombreux élèves omettent d'expliquer par écrit ce qui leur paraît évident. Denis n'a pas réussi son contrôle de géographie alors que, durant le cours, il avait participé activement par oral. Son échec n'est pas dû à un manque de connaissances. «Mais j'le savais ça ! S'il faut dire tout ce que tout le monde sait...». Une

2. — Le test utilisé était celui proposé par Brigitte Chevalier dans *Bien lire au collège* chez Nathan.

des difficultés du texte explicatif, c'est de savoir doser le degré de connaissance partagée. Dans un T.E. non scolaire, l'émetteur qui craint de froisser le récepteur en donnant des explications qui lui paraissent aller de soi utilise parfois des expressions comme «évidemment», «comme chacun sait...», «vous n'êtes pas sans savoir que...» qui peuvent être des formules de connivence, des précautions langagières. Pourquoi ne pas proposer aux élèves qui sont des spécialistes des explications à ellipse(s) d'utiliser ce type de formules chaque fois qu'ils craignent le ridicule d'énoncer des explications «trop faciles, c'est évident !» ?

Quand un élève rédige un T.E., il doit feindre d'avoir pour futur lecteur, non pas le récepteur réel, le professeur-correcteur, mais un camarade qui n'a pas compris. Tout en gardant en tête que son registre ne doit pas être familier...

Mais toutes ces difficultés peuvent aussi se rencontrer dans d'autres types de textes : le texte argumentatif par exemple.

En Baccalauréat professionnel, lors de séances de tris de textes dans plusieurs classes de L.P. différents, y compris dans des classes tertiaires, les élèves éprouvent des difficultés à distinguer les textes informatifs des textes explicatifs d'une part, à distinguer les textes argumentatifs des textes explicatifs d'autre part.

Même lorsque les élèves sont capables de classer un corpus de textes et d'élaborer de critères de reconnaissance, l'intégration de ces critères dans leur propre production de T.E. ne va pas de soi (nous l'avons vu plus haut).

De plus, dans l'esprit de certains élèves, les T.E. seraient réservés à certaines matières scientifiques, technologiques, en quelque sorte des disciplines où l'enchaînement de phénomènes observés, concrets, est vérifiable. Ils ne réutilisent donc pas en français ce qu'ils commencent à maîtriser par ailleurs. On peut s'interroger sur cette difficulté à transférer des savoir-faire d'un type de matières enseignées à un autre. Cela est-il dû au fonctionnement des cours de français ? Est-ce que cela provient des conditions de productions scolaires ? Dans cette hypothèse, il est indispensable de clarifier les attentes des enseignants-correcteurs, d'éclaircir avec les élèves les «règles du jeu» des types de textes demandés.

3. Comment aider les élèves à identifier et à analyser les T.E. ?

En 4^e technologique ou 4^e préparatoire, le travail sur les T.E. peut être lié à la pratique documentaire, c'est-à-dire que l'on peut débiter par un travail sur l'environnement des T.E. les plus faciles à repérer.

La visite du C.D.I. s'impose. Elle familiarise les élèves avec le monde du livre. Mais elle ne doit pas être subie passivement : l'élève doit y être actif. Il peut avoir à dessiner le plan du C.D.I., avec telle couleur pour les «documentaires», telle autre couleur pour les «romans», etc.

On peut poursuivre par une séance de deux heures, en demi-classe, (uniquement pour le jeu lui-même et une courte exploitation) avec *9 familles en jeu* de J.-P.

Verplaeste, édité au C.R.D.P. de Lille³ qui permet, au travers d'une activité ludique, de vérifier, au besoin de mettre en place des notions indispensables pour l'utilisation des manuels et usuels : qu'est-ce qu'un lexique ? qu'est-ce qu'une bibliographie ? à quoi sert une table des matières ? etc.

Plus tard, un autre genre d'activité, une **remise en page**, peut être proposée aux élèves: le puzzle de deux pages de manuel, titres et sous-titres donnés mais non rattachés au paragraphes correspondants, paragraphes et iconographie dans le désordre.

Parallèlement ou après le travail sur l'environnement des T.E. les plus facilement repérables, l'étude de la **structure des T.E.** à l'aide de **lectures-puzzles**. Ce type d'exercice doit permettre aux élèves de travailler à la fois sur l'enchaînement cohésif, la progression thématique, c'est-à-dire sur la micro-structure d'une part, et sur l'enchaînement cohérent, la macro-structure. Ce qui n'est pas facile à doser⁴. Nous ne vous proposons pas de puzzle : vous en trouverez dans d'autres articles⁴.

Le repérage des T.E. en dehors des manuels, dans des textes littéraires par exemple, peut aussi être abordé en 4^e T ou P. Il est relativement aisé d'en faire découvrir dans les romans d'anticipation : ceux de Jules Vernes comme *Vingt mille lieues sous les mers* par exemple.

A tous les niveaux de formation en L.P., le travail sur l'identification des T.E. peut commencer par le **tri de textes**, après les fonctions de communication. Les élèves sont répartis par groupes et ont à classer un corpus de textes, à justifier leurs choix, à formuler les critères de classement qu'ils ont conscientisés. Ce type d'exercice développe des apprentissages méthodologiques transversaux, telles les capacités à observer, à comparer, à analyser, à conceptualiser. De plus, le tri de textes a la fonction de test-diagnostic à propos de la reconnaissance des grands types textuels, à propos du vocabulaire utilisé par les élèves lors de l'élaboration des critères (quel métalangage ont-ils acquis ?)⁵.

Durant l'année 1989-1990, dans plusieurs classes de Baccalauréat Professionnel du Valenciennois, les élèves ont facilement repéré les textes narratifs, mais ont eu plus de difficulté à séparer les textes argumentatifs des T.E., et les textes descriptifs non littéraires (que l'on pourrait appeler informatifs) des T.E. C'est pourquoi, par la suite, des textes de ces trois types ont été analysés à l'aide d'une grille standard, ressemblant à celle que l'on peut trouver dans *Le français en baccalauréat professionnel*, de Maryse Labroille et Anne-Marie Martin chez Bertrand-Lacoste, p. 144. Voici une grille que l'on peut élaborer avec les élèves pour les T.E. (et qui ne peut avoir cet aspect qu'après l'analyse comparative de plusieurs T.E.) :

3. — J'ai présenté ce jeu dans *Recherches* n° 10, dans l'article «Un jeu de familles : différents genres romanesques». Il est en vente au C.R.D.P. de Lille.

Grille des indices du texte explicatif

INDICES D'ÉNONCIATION :

Ce sont les marques de l'émetteur dans son propre énoncé.

Intervention directe : indices balises : « nous commençons par », etc.

Intervention indirecte : peu ou pas de termes modalisateurs ; pas de jugements de valeur : souci d'objectivité

INDICES D'ORGANISATION

- INDICES EXTERNES OU SUPRALINGUISTIQUES : changement de typographie (caractères gras, etc.)

titres et sous-titres

paragraphe parfois numérotés

présence fréquente d'une iconographie (schéma, etc...)

- INDICES INTERNES OU LINGUISTIQUES :

connecteurs de temps

connecteurs de lieu

connecteurs logiques : de cause/conséquence ; d'analogie ; d'opposition ; de concession

les expressions servant de lien : verbes, substantifs ou adjectifs marquant le temps, le lieu et le mouvement, le lien logique (« résultat de », « provoquer »)

la ponctuation introduisant une explication ou un exemple (les : et les parenthèses)
l'organisation en thème et propos.

- les répétitions ;

- les reformulations paraphrastiques, parfois aussi les notes explicatives et les parenthèses, ont une valeur métalinguistique ;

- les substitutions pronominales ;

- les substitutions nominales : synonymes, ou hyperonymes (termes de la catégorie générale à la place du thème) mettent en perspective particulière l'objet du thème ;

- les nominalisations quand elles sont substituts condensent ce qui a été dit, ont un effet de contraction, de densification de l'information ;

- les nominalisations qui ne sont pas des substituts sont des apports d'informations souvent supposées connus du lecteur ;

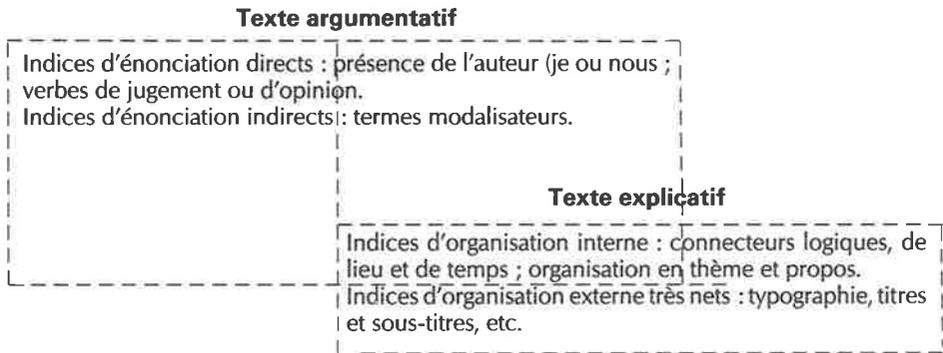
- les relatives et autres expansions du syntagme nominal opèrent une sélection, focalisant l'attention, resserrent le champ d'investigation.

INDICES LEXICAUX

vocabulaire technique

données chiffrées fréquentes dans les textes explicatifs scientifiques.

La juxtaposition de la grille des T.E. (celle ci-dessus) et de celle des textes argumentatifs par exemple pourrait suffire à clarifier et à empêcher les confusions entre types de textes. Mais si on veut insister, et en même temps aider les visuels qui comprennent plus vite avec un schéma, on peut faire composer (au tableau, collectivement) des ensembles représentant les types de textes confondus et en intersection les critères communs :



On peut compléter cette comparaison entre le T.E. et le texte argumentatif par une étude de la fonction des exemples dans ces deux types de textes :

L'EXEMPLE	
A. Fonction argumentative	A. Fonction explicative
Affirmation qui se donne pour objective et qui transforme l'assertion subjective, qui permet de légitimer ce qui a été dit. Se présente au même titre que les éventuels arguments, comme un élément qui fonde la conclusion que le scripteur veut faire admettre.	Sorte de propos détaché qui n'est pas toujours un maillon essentiel (???) Ne sert pas, directement du moins, au détachement de la conclusion (????)
Le locuteur s'implique dans l'exemple, l'évalue, l'interprète.	Le locuteur semble disparaître, n'être qu'un simple observateur décrivant objectivement un fait.
L'exemple est choisi pour assurer l'effectivité de l'argumentation en anticipant sur d'éventuelles demandes de preuves d'un destinataire exigeant.	L'exemple est choisi pour aider le destinataire à accéder au sens de ce qui est dit.

Dans les deux types de textes, le scripteur cherche à éliminer les obstacles à la compréhension du destinataire, à régler une bonne marche de la communication.

Dans le texte argumentatif, la compréhension est une condition de l'effet de persuasion recherché⁴. (Les points d'interrogation signifient que nous ne sommes totalement en accord avec ce qui est énoncé dans deux cases de ce tableau : il existe des contre-exemples).

En BEP ou en Baccalauréat professionnel

L'identification du T.E. peut aussi s'effectuer par la modélisation. La démarche présentée ici se propose de donner en référence aux élèves un modèle de T.E. extrait d'un roman : *Splendeurs et misères des courtisanes*, (IV^e partie : la réincarnation de Vautrin), de Balzac. Le choix de ce texte littéraire est guidé par le souci de prendre dans le cadre de la classe de français un T.E. qui ne soit pas scientifique, mais littéraire et s'inscrivant dans une œuvre. Cet extrait permet également de comprendre la nécessité pour l'auteur d'intégrer des séquences explicatives. Le travail se fixe donc deux objectifs : d'une part l'identification du T.E. par la reconnaissance des différents critères avancés, d'autre part la sensibilisation aux enjeux d'une séquence explicative insérée dans un ensemble narratif.

La première phase de la démarche est donc de resituer l'extrait dans le déroulement de l'action. Une brève présentation peut figurer sur le polycopié distribué.

Présentation du texte :

J. Collin, alias Vautrin, alias Trompe-la-Mort, détenu à la Conciergerie, se rend au préau pour la promenade. Trois criminels l'observent. (Le texte pourrait être retapé avec beaucoup d'espaces pour pouvoir être jalonné par les élèves ; de même, il faudrait laisser une marge à gauche pour que les élèves numérotent les phrases : de P1 à P8. Lors du remplissage de la grille, cette numérotation permettra de gagner en précision dans la localisation dans le texte, sans gaspiller de temps).

*sanglier = prêtre en argot

*cheval de retour = récidiviste

- Ce n'est pas un sanglier*, dit La Pouraille à Fil-de-Soie, c'est un cheval de retour*. Vois comme il tire sa droite ! Il est nécessaire d'expliquer ici, car tous les lecteurs n'ont pas eu la fantaisie de visiter un bagne, que chaque forçat est accouplé à un autre (toujours un vieux et un jeune ensemble) par une chaîne. Le poids de cette chaîne, rivée à un anneau au-dessus de la cheville, est tel qu'il donne, au bout d'une année, un vice de marche éternel au forçat. Obligé d'envoyer dans une jambe plus de force que dans l'autre pour tirer cette manicle, tel est le nom donné dans le bagne à ce ferrement, le condamné contracte invinciblement l'habitude de cet effort. Plus tard, quand il ne porte plus sa chaîne, il en est de cet appareil comme des jambes coupées, dont l'amputé souffre toujours ; le forçat sent toujours sa manicle, il ne peut jamais se défaire de ce tic de démarche. En termes de police, IL TIRE LA DROITE. Ce diagnostic, connu des forçats entre eux, comme il l'est des agents de police, s'il n'aide pas à la reconnaissance d'un camarade, du moins la complète. Chez Trompe-la-Mort, évadé depuis huit ans, ce mouvement s'était bien affaibli ; mais, par l'effet de son absorbante méditation, il allait d'un pas si lent, et si solennel que, quelque faible que fût ce vice de démarche, il devait frapper un œil exercé comme celui de La Pouraille.

4. — Ce tableau a été mis au point à l'aide de l'article « Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse » de Danièle Coltier dans *Pratiques* n° 58, juin 1988.

Ce texte de Balzac réunit les critères majeurs retenus pour identifier le T.E. :

- l'adresse au lecteur ;
- l'objectivité ;
- les trois phases du T.E. (problématisation, résolution, conclusion) ;
- la progression thème-propos ;
- la présence d'exemples et de comparaisons ;
- les précisions linguistiques.

Ces différents critères peuvent d'ailleurs être regroupés autour de trois axes : communicationnel, textuel, et linguistique⁵. Les «entrées» de la grille d'analyse correspondent à ces critères. Cette grille est distribuée aux élèves : seule est imprimée la partie gauche ; à eux de remplir la partie droite, en précisant le numéro des phrases qui leur permettent de répondre et en apportant des preuves sous forme de citations.

Grille d'analyse du T.E.

Dimension communicationnelle

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. Qui s'adresse à qui ? | Le narrateur aux lecteurs (P2) |
| 2. La connaissance partagée | Le narrateur sait ;
Les lecteurs ne connaissent pas les détails de la vie du baigneur. |

Dimension textuelle

- | | |
|---|--|
| 1. Les trois phases :
- problématisation
- résolution
- conclusion | suscitée dans P1
P2 à P6 : toute la séquence explicative
P7 (on note le passage du narratif à l'explicatif puis de l'explicatif au narratif) |
| 2. La progression thème-propos | linéaire (la clarté de l'enchaînement facilite la compréhension du lecteur). |

Dimension linguistique

- | | |
|---|--|
| 1. Les substitutions | Le rôle des démonstratifs : «cette chaîne» (P3) ; «cette manicle» (P4) ; «ce ferrement» (P4) ; «ce tic» (P6) ; «ce diagnostic» (P6) ; «ce mouvement» (P7). |
| 2. Les comparaisons | «Il en est de cet appareil comme des jambes coupées» (P5) |
| 3. Les parenthèses | «(toujours un vieux et un jeune ensemble)» (P2) : apporte une précision. |
| 4. Les mises au point métalinguistiques | «manicle» (P4)
«il tire la droite» (P6), mais en fait tout la séquence explicative. |

5. — Pour plus de détails, lire l'article de J.F. Halté dans *Pratiques*, n° 58, juin 1988.

Cette grille complétée par les élèves permet lors de la mise en commun d'insister sur les différents critères et sur le fonctionnement du T.E. Elle peut servir également de grille d'auto-évaluation lors du travail de rédaction d'un T.E.

Ce texte de fonction métalinguistique peut servir de base, d'introduction aux exercices d'explication de mots ou d'expressions. Exemples : expliquer, «manger des pissenlits par la racine» ; «mettre la main à la pâte» ; «montrer patte blanche» ; «cul-de-sac»....

Par ailleurs, pour mettre en évidence que les T.E. s'appliquant à la littérature utilisent les mêmes outils que les T.E. scientifiques, voici deux textes à mettre en parallèle (ces textes ont été composés par nos soins) :

Comme l'eau et l'air, la terre cultivable est l'une des ressources que les hommes doivent préserver avec le plus grand soin pour assurer la subsistance alimentaire des générations futures. L'érosion, c'est-à-dire l'arrachement et le transport des particules de terre situées à la surface du sol, est la principale menace qui pèse sur ce patrimoine. *Comment* le sol arable est-il détruit par l'érosion ? *Pourquoi* est-il urgent de remédier à cette perte des terres cultivables ?

Quand une terre non recouverte de végétation reçoit une pluie de forte intensité (par exemple de l'ordre de 60 millimètres par heure, c'est-à-dire un litre par mètre carré et par heure, comme c'est le cas d'une averse orageuse), plusieurs processus se conjuguent. *D'abord*, les gouttes de pluie frappent violemment le sol, comme de petits projectiles. *A chaque* impact, des particules sont *ainsi* arrachées et projetées jusqu'à plusieurs dizaines de centimètres. *Mais* la capacité d'infiltration de la surface du sol ne lui permet pas d'absorber l'eau à un tel rythme : *déjà* des flaques apparaissent. *Il suffit alors* d'une inclinaison très faible du terrain *pour que* cet excès d'eau se mette en mouvement vers le bas de la pente : c'est le ruissellement qui, même à vitesse lente, peut transporter sur de longues distances les particules solides mises en suspension par les gouttes de pluie. *De plus* le rôle du ruissellement ne se limite pas à cette fonction de «véhicule» : *lorsque* sa vitesse d'écoulement dépasse un seuil critique, il peut lui *aussi* arracher la terre, en creusant son propre lit.

Comme l'injustice et l'intolérance, la guerre est l'un des maux que les philosophes du XVIII^e siècle ont combattu avec la plus grande force pour le progrès de l'humanité. L'ironie est l'arme favorite de Voltaire. Elle consiste, pour l'écrivain, à faire semblant de croire vraie une proposition manifestement fautive, de telle manière que le lecteur perçoive un désaccord flagrant entre ce qui est énoncé et la vérité. *Comment* est exprimée cette ironie dans l'extrait du chapitre III de *Candide* ? *Pourquoi* Voltaire a-t-il choisi ce procédé ?

Quand Voltaire adopte le point de vue naïf et intellectuel de *Candide*, par exemple à propos de la bataille entre les Arabes et les Bulgares, il utilise *plusieurs* facettes de l'ironie. *D'abord*, la bataille se présente à lui d'une manière esthétique, comme une «harmonie». *Chaque* adjectif traduit *ainsi* la beauté et la symétrie du spectacle et l'adverbe intensif «si» renforce l'émerveillement de *Candide*. *Mais* Voltaire introduit des dissonances qui altèrent ce bel ordre : *déjà* «les canons» apparaissent dans les instruments de musique. *Il suffit alors* de l'expression «telle qu'il n'y en eut jamais en enfer» *pour que* l'impression d'«harmonie» soit détruite : c'est la révélation finale qui permet de lire de façon ironique les deux phrases. *De plus* la destruction de l'harmonie n'est pas une simple attaque des aspects extérieurs de la guerre : *lorsque* Voltaire utilise l'ironie, il s'en prend *aussi* à la doctrine de «l'harmonie préétablie» de Leibniz.

Ces processus d'arrachement des terres sont terriblement efficaces *surtout si* le sol est nu et les précipitations extrêmement brutales *comme* dans la zone intertropicale : de 60 t./ha/an quand la pente est de 4,5% jusqu'à 5700 t./ha/an pour une pente de 23%. Même lorsque les sols sont couverts, si la couverture végétale est incomplète, les dégâts sont aussi énormes : de 35 à 131 t./ha/an sous maïs et arachide ! Des régions entières peuvent *donc* être dévastées, leurs possibilités de cultiver anéanties, leurs dépendances vis-à-vis des autres régions ou d'autres pays accrues. La population de ces régions croît à un rythme plus rapide que la croissance des ressources alimentaires. *Par conséquent*, il est urgent de lutter contre l'érosion.

Ce moyen de détruire le bien-fondé des thèses de l'adversaire est *terriblement efficace, surtout si* les circonstances où Voltaire les applique sont atroces, *comme* celles de la guerre : associer «le meilleur des mondes» et «la raison suffisante» du philosophe allemand à des milliers de morts fait ressortir le scandale des idées de Leibnitz. Le décalage entre ces expressions et le sujet traité permet de tourner en ridicule le système métaphysique de «l'harmonie préétablie». Et Voltaire utilise ce procédé pour faire du lecteur un complice : le lecteur ne peut souscrire à ce ton naïf, il souscrit *donc* à la critique, d'autant plus qu'il a su lire entre les lignes. *Par conséquent*, l'ironie a été un des moyens privilégiés par Voltaire dans sa littérature de combat.

Ces deux textes peuvent être fournis ensemble aux élèves et la construction similaire mise en évidence. On peut aussi distribuer l'un des textes à la moitié de la classe et le deuxième à l'autre. Dans ce cas, les élèves ont à encadrer toutes les expressions ou signes servant de liaison ; à préciser la fonction de la deuxième phrase (métalinguistique), etc. A la fin de la mise en commun seulement, on demande aux élèves le thème du texte : ô surprise ! il y en a deux différents... Ce procédé n'a pas été expérimenté et peut paraître inadapté pour des élèves de Bac Pro qui pourraient se sentir infantilisés...

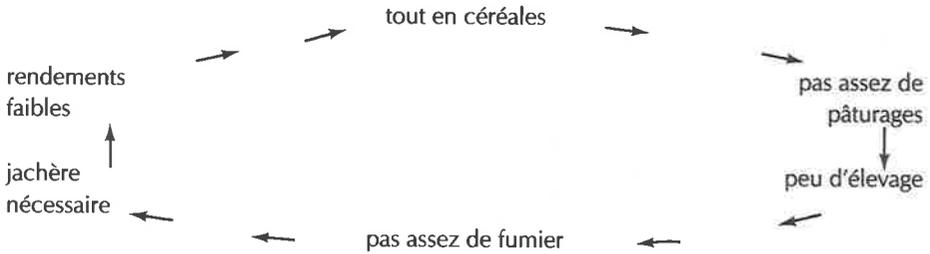
4. Comment aider les élèves à produire des T.E. ?

a. En 4T ou 4P :

- La traduction d'un schéma en texte peut servir de test-diagnostic sur certaines difficultés posées par la production de T.E ; de plus, ce type d'exercice entraîne les auditifs à traduire en images mentales auditives ce qui est présenté visuellement d'une part, et cela oblige les visuels à expliciter avec des phrases ce qui leur paraît évident autrement.

Le schéma choisi correspond à une partie du programme de Monde Contemporain qui peut être traitée au début de l'année scolaire :

Le cercle vicieux de l'agriculture au XVII^e siècle



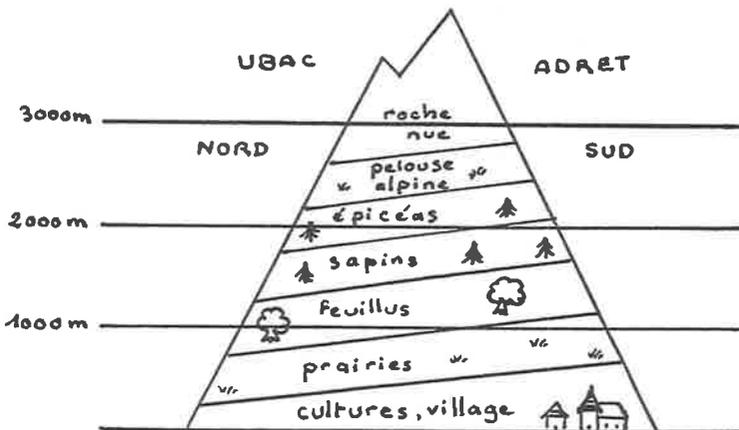
La forme circulaire avait été adoptée, ce qui n'empêcha pas certains textes de ne pas répondre au titre : 14 élèves sur 28 n'avaient pas « bouclé le cercle » ; mais, aucun autre chaînon du raisonnement ne manquait. Cet exercice permit de détecter (surprise !) la confusion entre « car » et « donc » par 3 élèves. La « chasse » aux répétitions (extrêmement) fréquentes permit de travailler sur les substituts pronominaux, les synonymes et la nominalisation.

A la suite de ce genre de travail, on peut mettre au point avec les élèves une grille des critères d'évaluation des T.E., mettant en évidence les moyens utilisés dans les T.E. réussis, et prenant en compte les difficultés (exemple : le bon usage des connecteurs).

- La transformation d'un texte informatif (ou descriptif) en un T.E. devrait clarifier la représentation que certains élèves ont de ce dernier type de texte.

Le schéma de l'étagement de la végétation est distribué aux élèves, avec un texte qui s'y rapporte :

« Dans les Alpes, de bas en haut se succèdent les cultures, les prairies, les feuillus, la forêt mixte, les résineux, les alpages, puis un domaine rocaillieux où ne poussent que des mousses et des lichens. Sur le versant sud les cultures et la végétation s'élèvent plus haut que sur le versant nord ».



Un questionnaire est distribué aux élèves qui a pour objectif de tester d'une part leur capacité à identifier le type de texte et d'autre part à servir de base à la transformation en sériant les différents aspects des ajouts : ceux à fonction métalinguistique et ceux qui répondent aux «pourquoi» que le récepteur pourrait se poser.

- | | |
|--|-----------|
| 1. La première phrase est exacte. | vrai faux |
| 2. La seconde phrase est exacte. | vrai faux |
| 3. Entoure tous les mots du schéma qui ne sont pas dans le texte. Entoure dans le texte les informations qui ne sont pas dans le schéma. | |
| 4. Le texte décrit tout le schéma | vrai faux |
| Le texte décrit en partie le schéma | vrai faux |
| 5. Le schéma explique l'étagement de la végétation | vrai faux |
| 6. Le texte explique l'étagement de la végétation | vrai faux |

La mise en commun met en évidence que le texte donne des informations exactes, incomplètes par rapport au schéma, une information supplémentaire (la végétation sur les rochers), mais ni le schéma, ni le texte ne donnent d'explications.

Là, on peut procéder de deux façons différentes qui ont pourtant les mêmes objectifs : faire repérer deux sortes d'ajouts.

- On peut demander d'insérer les mots qui apparaissent sur le schéma et qui ne sont pas dans le texte, étudier les modes d'insertion possibles (mise en apposition ou entre parenthèses, emploi de «c'est-à-dire»... ou «qui s'appelle...», etc.) ; faire réutiliser ou varier ces procédés pour d'autres mots du texte dont le sens mériterait d'être éclairci. On peut aussi demander aux élèves de chercher les mots qui pourraient figurer dans le lexique à la fin du manuel.

Puis nouvelle consigne : formuler des questions en «pourquoi» sur le texte. «Pourquoi la végétation est-elle étagée ?» «Pourquoi la végétation s'élève-t-elle moins haut sur le versant nord ?». A côté des questions retenues par la classe, on peut noter au tableau les réponses sous forme de titres : «baisse de la température quand on s'élève en altitude» ; ou on peut annoter le schéma : à côté de «ubac» ou de «nord», on écrit «à l'ombré» par exemple. Il est important de vérifier que les élèves connaissent les données à rajouter pour limiter le travail à la transformation du texte. Ces compléments sont à insérer dans le texte. Une mise en commun permet de revoir les procédés utilisés pour l'expression de la cause (parce que, car, etc.).

- L'autre méthode consiste à demander aux élèves de formuler toutes les questions que l'on peut poser au sujet de l'étagement de la végétation et auxquelles le texte ne répond pas. Ces questions sont ensuite classées en deux catégories : celles qui portent sur le sens des mots «Que signifie...», «Que veut dire...» d'une part, et celles recherchant une cause «Pourquoi...», etc. Les élèves transforment le texte pour le rendre le plus explicite possible. Le résultat ne sera pas forcément le même que le texte final obtenu par la méthode précédente : certains auront privilégié

les explications de mots ; d'autres les explications de phénomènes... la gestion conjointe de plusieurs données de type différent amènera sûrement l'abandon du traitement d'une ou de deux questions... Pourtant, ce type de travail est celui que l'on demande en général à l'élève !...

Cette façon de procéder, transformer un texte informatif ou descriptif en un T.E. est transférable à d'autres disciplines : description de la machine (ou d'une de ses parties) utilisée en technologie ; description d'une expérience scientifique sans ses explications, etc.

L'élaboration de critères d'évaluation par l'observation des T.E. produits dans la classe :

L'explication des critères par l'enseignant ne suffit pas à une appropriation efficace des critères par les élèves. Pour intégrer les critères, les élèves doivent être placés en situation de participer à l'élaboration de ces critères, ce qui constitue une procédure d'évaluation formative»⁶.

Bien sûr, on peut élaborer une grille de critères en observant des textes édités (extraits de manuel, articles tirés de revues de vulgarisation scientifique, etc.) et c'est cette démarche qui était proposée dans notre troisième partie. Mais une autre possibilité est offerte : faire dégager des critères de réalisation à partir des difficultés rencontrées dans les productions du groupe-élèves lui-même. On peut prendre une interrogation écrite qui demandait un T.E. (le caractère utilitaire aurait-il un impact ?) ou on peut demander de produire un T.E. sur un thème qui n'est pas au programme (ce qui pourrait éviter un rejet ?). Les textes seraient produits sur la page de gauche à l'intérieur d'une copie double. Les textes sont redistribués dans la classe en prenant garde de ne pas rendre de texte à son émetteur. Les élèves sont invités à noter sur la page de droite leurs remarques (sur ce qu'ils ont estimé bien expliqué ou mal expliqué) ou leurs conseils pour améliorer le texte. Après ce temps de travail individuel, les élèves sont répartis par groupes de trois ou quatre, et essaient de regrouper les annotations qui se ressemblent. Une première grille d'évaluation pourrait se dégager lors de la mise en commun des travaux de groupe.

Il n'est pas simple pour les élèves d'élaborer des remarques : il leur faut reconnaître la présence ou l'absence d'un élément caractéristique, désigner puis expliciter ce qui leur a paru judicieux ou maladroit.

La grille proposée n'est pas un modèle, mais un exemple pris à un moment du cycle d'apprentissage.

6. — Claudine GARCIA-DEBANC, *L'élève et la production d'écrits* dans la collection «Didactique des textes», diffusée par *Pratiques*, juin 1990.

Grille des critères de réalisation des T.E.

1. L'enjeu de la communication :

- Ai-je réfléchi à ce qu'attend le destinataire ?
- Ai-je expliqué les termes difficiles ?
- Ai-je utilisé pour cela des reformulations ? des définitions ?
- Ai-je mis en évidence le problème traité ?
- Ai-je mis en évidence les différentes parties de mes explications (mise en paragraphes, titres et sous-titres) ?

2. Les connaissances utiles pour l'explication :

Exactitude :

- Mes informations sont-elles exactes ?
- Mes explications sont-elles exactes ?
- Ai-je employé des mots justes ?

Choix des informations :

- Y a-t-il des choses inutiles ?
- Manque-t-il quelque chose ?
- Mes exemples sont-ils en rapport avec le problème traité ?

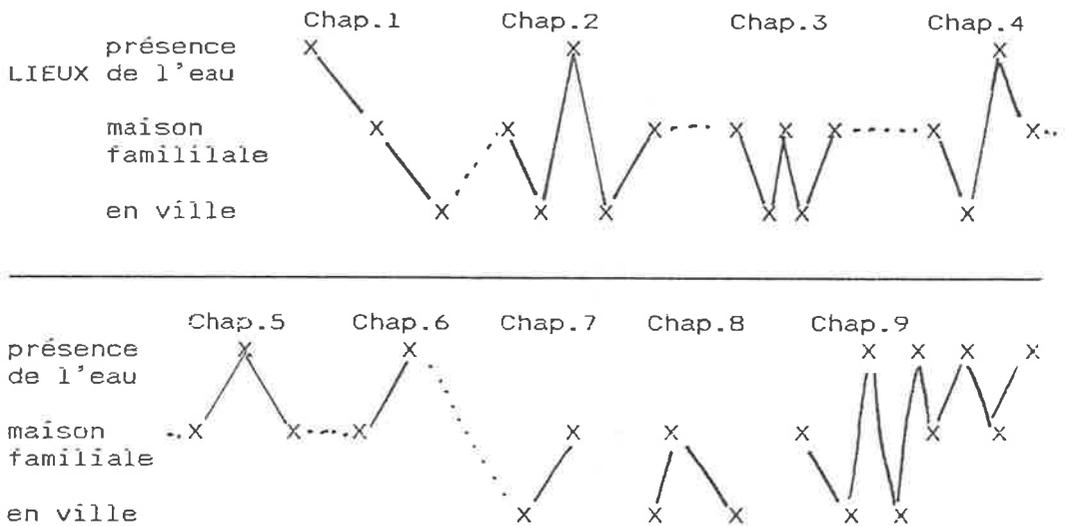
3. L'agencement des informations :

- L'ordre de mes idées est-il logique ?
- Ai-je bien exprimé les causes et les conséquences ?
- Ai-je diversifié les moyens d'exprimer la cause ou la conséquence ?
- Ai-je bien utilisé les pronoms (il(s)/elle(s) ou celui-ci, celle(s)-ci, ceux-ci) ?

b. en baccalauréat professionnel

Il est important de faire produire le plus possible de T.E. durant les deux années de formation avec des supports très divers, parce que les notions dégagées lors de l'étude d'œuvre ou d'extrait sont mieux appropriées par les élèves quand elles sont conceptualisées par eux, pour les inciter à utiliser un métalangage «performant».

Comme en classe de 4T, on peut en classe de Baccalauréat Professionnel demander aux élèves de **rédigier un T.E. à partir d'un schéma**. L'exemple donné ici n'est pas tiré du domaine du Monde Contemporain mais de l'étude d'un roman : la symbolique des lieux dans le roman de Guy de Maupassant, *Pierre et Jean*. De plus, le schéma peut être composé par les élèves eux-mêmes. On demande aux élèves de relever les lieux dans le roman à l'aide de croix dans un tableau dont les entrées verticales sont les neuf chapitres et les entrées horizontales sont trois types de lieux : présence de l'eau (en mer, plage, port, etc.) en haut, la maison familiale au milieu, en ville en bas. Le choix de ce positionnement n'est pas innocent de la part de l'enseignant.



Le remplissage de la grille permet de mettre en évidence l'alternance des lieux. La position centrale de la maison familiale sur le « graphique » suggère sa position centrale dans le roman : c'est le seul endroit omniprésent à travers le roman ; c'est celui où commencent et finissent de nombreux chapitres (2, 3, 4, 5) ; c'est surtout le lieu d'où Pierre est chassé.

Ces premières constatations faites lors d'une phase de cours dialogué pourraient déjà être traduites par les élèves en un court paragraphe. Mais on peut demander aux élèves de justifier la forme générale de la « courbe » en utilisant le champ lexical des mouvements de la mer : « Ah oui ! ça ondule comme des vagues ! ». Pour guider les élèves dans la production de leur texte, il est possible de leur proposer la formulation du problème ou de leur imposer la conclusion à laquelle doit aboutir leur explication. Par exemple : « Voilà pourquoi les lieux sont signifiants dans *Pierre et Jean* ».

On peut confronter quelques productions avec l'extrait du commentaire de M.C. Ropars-Wuillemier (Livres de Poche, p. 232) :

«... chaque chapitre soumet le protagoniste à des déplacements incessants, de plus en plus accélérés, qui le ramènent inexorablement à l'intérieur de la maison et l'enferment dans sa chambre, quelles aient été ses errances extérieures. Par ce jeu de l'alternance, par cette oscillation entre le dedans, où l'on s'endort, et le dehors qui toujours revient au dedans, le texte impose au récit comme un mouvement de houle : aller et retour limitant l'amplitude des sorties, mais emporté par un glissement comparable à l'aspiration de la marée ».

Ce type de schéma est applicable à bien d'autres romans ; il a été fait entre autres pour *Manon Lescaut*.

En guise de conclusion :

Cet article n'a pas la prétention de faire le tour de tout le travail que l'on peut faire au L.P. à propos du T.E. Nous espérons seulement vous avoir convaincu de l'importance de ce type de texte pour la réussite de nos élèves. Les difficultés qu'ils rencontrent pour les identifier, pour les analyser et surtout pour les produire sont nombreuses. Diagnostiquer ces difficultés et trouver des remédiations n'est pas toujours aisé. Cependant le travail sur la langue, sur la macro-structure du T.E. peuvent faire acquérir des savoir-faire transférables à d'autres types de texte ; et le côté utilitaire de l'apprentissage du T.E. peut motiver davantage certains élèves.