

## LE TEXTE EXPLICATIF EN SIXIEME Prospectives pour un projet d'apprentissage

Bertrand Daunay, Michèle Lusetti  
Collège de Cappelle-la-Grande

L'apprentissage du texte explicatif (T.E.) a-t-il sa place en sixième ? Sûrement pas si l'on vise à atteindre une caractérisation rigoureuse ou une parfaite maîtrise de ce type de textes avec les élèves. Mais sans doute peut-on mettre en place des savoirs et des savoir-faire nécessaires à la lecture et à la rédaction d'un T.E.

C'est l'objet de cet article de s'interroger sur les possibilités de fonder un apprentissage du T.E. dès la première classe du collège —sans préjuger de ce qui aurait pu être fait en primaire.

Nous présentons un exercice *pour lequel et à partir* duquel nous avons mené une réflexion sur le T.E. et sur les démarches des élèves engagés dans la production d'un texte de ce type. Si cet exercice n'est pas *isolable* dans une situation pédagogique réelle, mais doit s'inscrire dans un processus long d'apprentissage de l'écrit, il peut néanmoins prendre place au début d'un apprentissage spécifique du T.E. Il peut permettre à l'enseignant :

- de réfléchir sur le T.E et son apprentissage ;
- de diagnostiquer, sur des cas concrets, les savoirs et savoir-faire de ses élèves ;
- de construire les bases d'une amélioration de ces savoirs et savoir-faire.

### ***1. Présentation de la démarche : dispositif de l'exercice***

Nous prions le lecteur :

- de nous pardonner la lourdeur de l'exposé,
- de le lire malgré tout attentivement s'il veut donner sens aux remarques qui suivront dans le corps de l'article ;
- de faire finalement ce qu'il veut...

Une classe est séparée en deux groupes. L'exercice se déroule en trois séances, chaque groupe ayant à effectuer un travail différent. Dans les pages qui suivent, nous présentons les activités des deux groupes en parallèle. Nous écrivons en gras les activités qui diffèrent d'un groupe à l'autre.

## Groupe A

- Les élèves sont répartis par équipes de trois.
- Dans chaque équipe, chaque élève reçoit un texte différent, appartenant à trois types plus ou moins distincts<sup>2</sup>.

### I. COCCINELLE, LA REDOUTABLE CHASSERESSE

Les pucerons sont des petits insectes bien gentils, mais ils ont la vilaine manie de faire mourir les plantes en suçant leur sève.

On a beau leur jeter dessus des milliers de bombes d'insecticides, rien n'y fait : ils sont équipés d'un bouclier de cire, anti-insecticides !

Heureusement, je suis là ! Mon nom est «Coccinelle», je débarrasse les plantes des pucerons dévorateurs. Quand j'étais larve, j'en dévorais jusqu'à cent par jour !

Les hommes m'aiment bien. Ils m'ont même appelée la «bête à bon Dieu». C'est normal, je réussis ce qu'ils n'arrivent pas à faire avec leurs produits chimiques !

A ce propos, je voudrais te raconter ce qu'ils ont fait dans la ville de Caen. C'est une expérience qu'ils ont nommée la «lutte biologique»... C'est la lutte pour la vie. Comme moi je lutte contre les pucerons pour la vie des plantes, ils ont élevé dans un centre des milliers de coccinelles. Justement pour débarrasser les espaces verts des pucerons ! Nous sommes une race indispensable de l'ordre des coléoptères. Dans le monde, on trouve 4.000 espèces de coccinelles différentes (60 en France) ; nous nous ressemblons toutes, certaines sont plus grandes, d'autres plus petites, les unes sont jaunes, les autres rouges. Le nombre de points noirs peut aussi varier : 2, 7, 10, 14, 22 ou 24.

Tu veux me rencontrer pour me voir pour de vrai ? Alors, partout où il y a des pucerons ! En particulier sur les rosiers, les fusains, les haricots et presque tous les arbres fruitiers. A bientôt !

### II. LA COCCINELLE, UN INSECTE UTILE

La coccinelle appartient à l'ordre des coléoptères ; il en existe des milliers d'espèces : elles diffèrent par la taille, la couleur et le nombre de points noirs dessinés sur leurs ailes extérieures (de 2 à 24).

On la surnomme la «bête à bon Dieu» : elle a toujours été considérée comme un véritable porte-bonheur. Elle est une grande chasserresse de pucerons, insectes parasites particulièrement nuisibles aux plantes et qui résistent aux insecticides (poisons chimiques). La coccinelle, elle, se nourrit de pucerons (à l'état de larve, elle peut en cosommer jusqu'à 100 par jour) et en débarrasse ainsi les plantes. Dans certaines villes, comme à Caen par exemple, on élève même des coccinelles par milliers pour débarrasser les espaces verts des pucerons. On appelle cela la «lutte biologique». Pour pouvoir observer des coccinelles, il suffit de s'approcher d'arbustes ou de plantes qui sont envahis de pucerons (rosiers, haricots, arbres fruitiers...)

### III. UNE EXPERIENCE A CAEN

Depuis 1981, la ville de Caen a mis au point un élevage de coccinelles à sept points et à deux points pour lutter contre la pullulation de pucerons dans les espaces verts de toute la ville. Les chercheurs font d'abord un élevage de pucerons pour nourrir les coccinelles, qui se multiplient en laboratoire. Puis ils les relâchent dans la nature. Grâce à cette technique, la ville de Caen n'utilise plus de traitements insecticides contre les pucerons. L'opération est réussie. Merci, les coccinelles !

## SEANCE

### Groupe B

- Les élèves travaillent seuls.
- Chaque élève reçoit trois textes différents, appartenant à trois types plus ou moins distincts<sup>3</sup>.

#### I. POSEIDON, DIEU DE LA MER

Poséidon est le frère de Zeus et d'Hadès. Eux trois se sont partagé le monde en procédant à un tirage au sort. Zeus est devenu le dieu souverain, le Seigneur du ciel ; Hadès reçut l'empire souterrain des morts ; Poséidon eut droit au domaine de la mer.

Dieu de la mer, il est aussi le dieu des lacs et des eaux courantes. Il habite dans un palais d'or au plus profond de la mer Egée (près de la Grèce). Il circule sur les vagues dans un char traîné par des chevaux aux sabots d'airain ; il est accompagné par un cortège de très belles femmes, les Néréides, et de monstres à bustes d'hommes et à corps de poissons, les Tritons, qui soufflent dans des conques marines.

#### II. LA FORCE DE POSEIDON

Poséidon était un dieu puissant. Il aimait les animaux vigoureux, comme les chevaux (qui tiraient son char dans la mer) et les taureaux. Il possédait une arme redoutable : une lance à trois pointes, le trident. Avec cette arme, il pouvait soulever les flots et déchaîner les tempêtes. Il faisait aussi trembler la terre, fendait les montagnes pour faire jaillir les sources, et projetait des quartiers de roches dans la mer pour former les îles. Dans les peintures et les sculptures, les Grecs le représentaient souvent avec son trident à la main.

#### III.

*Le poète grec Homère raconte dans l'Iliade, la terrible guerre qui opposa les Grecs et les Troyens. Dans l'extrait que tu vas lire, il raconte comment les dieux prirent part à cette guerre.*

Zeus, le père des hommes et des dieux fit d'en haut éclater le terrible tonnerre ; en dessous, Poséidon fit trembler la terre immense et les hautes cimes des montagnes. Les bases et les sommets du mont Ida, aux nombreuses sources, furent ébranlés, ainsi que la cité des Troyens et les navires des Grecs. Sous la terre, Hadès, le Prince des morts, prit peur : il sauta de son trône et cria, car il avait peur que Poséidon, Ebranleur du sol, fasse éclater la terre dans les airs, et que les hommes mortels et les dieux immortels n'aperçoivent l'effroyable demeure des Enfers, que même les dieux ont en horreur. Tel fut le fracas que firent les dieux en prenant part à la guerre.

Homère, *Iliade*, chant 20, vers 56 à 66.

- Chacun rend compte de sa lecture aux deux autres élèves de l'équipe.
  - Les textes sont ramassés par le professeur.
  - Chaque équipe doit (collectivement) écrire un texte à partir de la consigne suivante : *Ecrivez pour vos camarades de 6° 1 un texte sur les coccinelles. Faites un dessin pour aider à comprendre.*
- 

## DEUXIEME

### Groupe A

- Chaque élève reçoit le texte d'un élève du groupe B (sur Poséidon) préalablement tapé à la machine et débarrassé de ses erreurs de surface (ponctuation, orthographe, syntaxe).
  - Les élèves sont invités à évaluer les textes au moyen d'un premier questionnaire<sup>4</sup>.
  - Le premier questionnaire est ramassé et les élèves répondent à un deuxième questionnaire<sup>5</sup>.
  - Une discussion s'engage dans le groupe sur les problèmes que pose la lecture des textes.
- 

## TROISIEME

### Groupe A

- Les équipes se reconstituent et prennent connaissance des évaluations faites par les élèves du groupe B. (Sont à la disposition des élèves les documents-sources, leur propre texte manuscrit, et le même tapé à la machine.
- Toutes les questions et réponses sont vérifiées collectivement.
- Tous les documents sont retirés.
- Individuellement, chaque élève doit écrire un texte à partir de la consigne suivante :

*Ecris un texte qui se termine par : « Voilà pourquoi les coccinelles sont utiles ».*

*Ce texte doit être écrit pour un de tes camarades de 6° 1.*

*Donne un titre à ton texte.*

*Fais un dessin pour aider à comprendre.*

- Ø
  - Les élèves gardent les textes.
  - Chacun doit (individuellement) écrire un texte à partir de la consigne suivante :  
*Ecris un texte qui explique pourquoi Poséidon est appelé ébranleur du sol. Ce texte doit être écrit pour un de tes camarades de 6<sup>e</sup> 1 qui ne connaît rien de Poséidon. Donne un titre à ton texte.*
- 

## SEANCE

### Groupe B

- Chaque élève reçoit le texte d'un élève du groupe A (sur les coccinelles). Préalablement tapé à la machine et débarrassé de ses erreurs de surface (ponctuation, orthographe, syntaxe).
  - Les élèves sont invités à évaluer les textes au moyen d'un seul questionnaire<sup>6</sup>.
  - Une discussion s'engage dans le groupe sur les problèmes que pose la lecture des textes.
- 

## SEANCE

### Groupe B

- Chaque élève prend individuellement connaissance des évaluations faites par les élèves du groupe A. (Sont à la disposition des élèves les documents-sources, leur propre texte manuscrit et le même tapé à la machine).
- Toutes les questions et réponses sont vérifiées collectivement.
- Tous les documents sont retirés.
- Individuellement, chaque élève doit écrire un texte à partir de la consigne suivante :  
*Ecris un texte qui explique pourquoi Poséidon est appelé ébranleur du sol. Ce texte doit être écrit pour un de tes camarades de 6<sup>e</sup> 1 qui ne connaît rien de Poséidon.  
Donne un titre à ton texte.*

## 2. Premières hypothèses, premières observations

### 2.1. Une situation de communication particulière

Un tel dispositif s'explique par notre volonté de «jouer» sur la situation scolaire traditionnelle de production d'écrits. Cela afin de favoriser l'émergence des savoirs et savoir-faire de l'élève. Emergence à double titre, puisqu'elle correspond à la fois :

- à une nouvelle étape de la construction par l'élève de son savoir sur les textes en général et sur le T.E. en particulier ;
- à une manifestation, visible pour l'enseignant, de ce que sa démarche d'apprentissage apporte à l'élève.

Nous pensions donc que cet exercice pouvait être en même temps une base de diagnostic (pour l'enseignant) et une première étape de la découverte du T.E. (pour l'apprenant). Aussi misons-nous sur les effets d'un certain nombre de paramètres :

1. Les élèves travaillent en petits groupes, en situation «expérimentale». Il ne s'agit pas d'une «expérience pédagogique» —encore moins «scientifique»— mais la démarche est présentée aux élèves comme une situation nouvelle, ludique, devant déboucher sur de nouvelles connaissances.

Ecrire un texte pour un camarade afin d'acquérir soi-même des connaissances destinées à améliorer sa capacité à écrire des textes, tel est le principe de l'exercice. Il ne s'agit donc pas d'une situation fonctionnelle —où l'enseignant parie sur une situation de communication réelle (lettre destinée à une personne hors de l'établissement, argumentation en vue d'améliorer les menus de la cantine, etc.). Notre exercice est purement scolaire, et son but est, pourrait-on dire, autocentré. Néanmoins, il reprend quelques caractéristiques de la situation fonctionnelle d'écriture. Nous suggérons de caractériser cette situation comme *situation pseudo-fonctionnelle de production de texte*.

2. Autre aspect à souligner : le jeu dialogique d'évaluation. Nous pensions que le regard des élèves sur des textes d'autres élèves pouvait jouer sur l'objectivation des critères d'écriture d'un type de texte. Plus : en tant qu'évaluateur, l'élève est mis en situation de supériorité ; on pouvait penser à un possible *transfert* de celle-ci dans la production de son propre texte —élément indispensable à la réussite d'un T.E.

A cet égard, le fait que les textes aient été tapés à la machine a eu un double effet —dont l'un pervers. On sait la valorisation que représente pour l'élève le fait de voir son texte débarrassé des défauts inhérents à l'écriture manuscrite. Et cela s'est vérifié quand les élèves ont pu relire leurs propres textes «tapuscrits». L'effet pervers cependant est que les évaluateurs ont eu du mal à croire à l'origine de ces textes, et ne se trouvaient pas, du coup, en réelle situation de supériorité, de maîtrise. En témoignent ces quelques réflexions (vite reco-

pièces par les professeurs !)

- «C'est pas des 6<sup>e</sup> 1, c'est des 6<sup>e</sup> 6 (*germanistes...*)».
- «C'est les prof. qui disent que c'est les élèves».
- «C'est des intellos, c'est pas nous !»
- «C'est tiré d'un livre, il n'y a pas de fautes d'orthographe».
- «On peut voir les copies ?»

3. Le travail de réécriture est séparé de la rédaction du premier texte. Quelques jours se sont passés, une situation d'évaluation s'est intercalée ; ce qui a pour effet de diminuer la charge de travail des élèves confrontés à l'écriture. Cela est particulièrement net pour le groupe A où la situation de production d'une séance à l'autre est fortement différente : d'une part, le premier texte est produit en équipes, ce qui aide à la gestion des différentes procédures à mettre en œuvre (l'oralisation des données textuelles, les échanges, les discussions permettent une meilleure compréhension et appropriation des documents donnés à lire, un meilleur contrôle, une meilleure gestion des informations à transmettre, de leur nombre et de leur exactitude) ; d'autre part, d'un texte à l'autre, l'élève passe à un autre type<sup>7</sup>, et le premier joue comme une *base* d'écriture pour le second. Il valait la peine de vérifier si la demande faite aux élèves du groupe B (écrire un T.E. dès la première séance) n'était pas trop ambitieuse<sup>8</sup>.

Dans une «perspective typologique, il pouvait être intéressant d'amener deux groupes d'une même classe à la production de textes à contenus fort différents («coccinelles» et «Poséidon») afin de faire apparaître, par opposition, une identité de structure. C'était une manière d'amener plus efficacement à une élaboration collective de critères (non thématiques) du T.E.

## 2.2. Un type de texte spécifique

Avant d'observer les productions des élèves, il est nécessaire de réfléchir sur les caractéristiques du texte demandé.

Quelle que soit la validité d'un schéma prototypique et de l'existence même d'une catégorie de textes qu'on appellerait T.E., posons que le texte à produire pouvait en gros s'organiser selon une schématisation admise : *questionnement, résolution, conclusion*<sup>9</sup>. Dans la consigne donnée au groupe A, la phrase conclusive donnée («Voilà pourquoi les coccinelles sont utiles») devait permettre à l'élève de convoquer, s'il existe pour lui, le modèle<sup>10</sup>. Facilitation procédurale, cette phrase de clôture permet la mise en perspective d'une *planification* du texte. Une difficulté est de problématiser cette conclusion et de la transformer en question pour créer la dynamique du texte.

La difficulté est accrue pour les élèves du groupe B, qui avaient pour consigne d'écrire un texte «qui explique pourquoi Poséidon est appelé l'ébranleur du sol». C'était à eux d'induire de cette consigne le type de planification attendue.

Selon certains spécialistes<sup>11</sup>, la planification peut être envisagée comme un double processus. Le *plan de texte* en trois phases que nous venons de décrire représenterait plutôt le *côté communicatif* de la planification, et suivrait des principes plus ou moins conventionnalisés. (C'est, en d'autres termes, la *superstructure*). D'un autre côté, on peut distinguer les procédures de *séquentialisation*, représentant plutôt le *versant cognitif*, orienté vers la mobilisation des connaissances. (En d'autres termes, la *macrostructure*). On peut, avec B. Schneuwly, reprendre le classement proposé par E. Werlich des modes d'organisation cognitive du réel, et distinguer quatre procédures de séquentialisation : organiser le réel selon un mode spatial, selon un mode conceptuel/analytique, selon un mode temporel/chronologique, selon un mode contrastif/dialectique. Le T.E. à produire pourrait être construit à partir des deuxième et quatrième procédures.

D'un autre point de vue, on peut envisager l'écrit à produire en termes de discours. J.-P. Bronckart<sup>12</sup> distingue trois grands types : le *discours en situation* (D.S.), le *discours théorique* (D.T.) et la *narration* (N.).

Au carrefour de ces trois «architypes», on peut établir des «textes intermédiaires». Parmi ceux-ci, J.-P. Bronckart situe le «texte pédagogique» à la frontière entre le D.S. et le D.T. puisqu'«un énonciateur cherche à agir sur une certaine catégorie de destinataires, définis comme des apprenants (...). En même temps il est forcé de présenter des connaissances dont la validité est indépendante de la situation matérielle de production<sup>13</sup>».

Il s'agit dans cette situation dialogique cruciale d'obtenir la compréhension du destinataire, d'entraîner son adhésion et le mettre dans l'incapacité de poser de nouvelles questions ou de réfuter le discours. D'où le rôle de certains procédés argumentatifs surtout utilisés lorsque la question est en *pourquoi*<sup>14</sup>. On voit ici le lien qu'il peut y avoir entre le T.E. et certaines formes d'organisation logique comme celles de la démonstration, du syllogisme ou de l'argumentation.

Le texte d'élève en situation d'interrogation écrite ne fonctionnerait-il pas comme un «texte pédagogique», mais à l'envers ? L'élève ferait semblant d'être le maître énonciateur et le maître jouerait le rôle d'apprenant plus ou moins coopératif. Cette manière de voir n'est guère acceptable que dans une situation idéale et abstraite faisant fi des situations de communication concrètes où chacun, même s'il «fait semblant», ne peut totalement prendre et jouer le rôle de l'autre. L'inversion des rôles fausse totalement les mécanismes. Pour l'élève, «faire semblant» sans s'égarer n'est possible que s'il possède la maîtrise de l'objet de savoir à communiquer et de la situation de communication : c'est le cas du «bon élève». Or la situation scolaire offre souvent la situation contraire.

Le discours explicatif se présente toujours comme un «discours d'autorité» dans lequel n'est pas remis en cause le pouvoir et le savoir du locuteur<sup>15</sup>. Ici en position d'infériorité, l'élève évalué n'a pas à expliquer quelque chose à quelqu'un qui ne sait pas, mais à montrer qu'il sait, qu'il a compris, donc à se justifier et mettre

l'évaluateur dans l'incapacité de penser qu'il n'a pas ou qu'il a mal compris. Le maître, lui, quels que soient ses efforts pour se décentrer, ne peut faire totalement abstraction de son savoir, devenu pour lui depuis très longtemps de l'ordre de l'évidence<sup>16</sup>. En tant qu'évaluateur, il a pour tâche avant tout de vérifier que l'élève a compris. Les copies portent en titre le mot «contrôle», le maître pointe la conformité du texte de l'élève à un modèle plus ou moins canonique et plus ou moins normatif.

Le T.E. en situation scolaire est donc un genre spécifique, même s'il n'est jamais reconnu comme tel, étant confondu avec le T.E. en général. L'élève est invité implicitement à faire «comme si» c'était pareil, alors que le fondement même de la communication change<sup>17</sup>.

La situation d'écriture, dans l'exercice que nous proposons ici, peut être un moyen de mettre en lumière cette ambiguïté.

### *3. Observation de copies d'élèves*

On peut observer les textes des élèves en fonction d'une liste de propriétés repérées comme caractéristiques du T.E. On peut ainsi mesurer les écarts entre ces produits finis et le modèle. Cela permet-il d'aider les élèves ? Il faut surtout déterminer les procédures à mettre en place pour réaliser la tâche et essayer de définir les opérations cognitives sous-jacentes impliquées dans la production de textes écrits.

La partie qui suit se veut une illustration concrète des difficultés rencontrées par les élèves à cette étape de l'apprentissage du T.E. Nous avons mis l'accent sur ce qui nous apparaissait comme le plus important, sans souci d'exhaustivité par conséquent.

Les citations d'élèves ne valent qu'à titre d'exemples, et il faut voir dans nos analyses de cas précis une tentative de repérer quelques constantes dans les erreurs des élèves —et donc d'ébaucher des améliorations (sous forme d'exercices) généralisables à un grand nombre d'élèves.

Nous avons regroupé nos analyses en trois sous-parties, avec chaque fois deux illustrations —tirées des textes d'élèves du groupe A et du groupe B.

- L'étude des productions du groupe A ne porte que sur le deuxième texte produit (le seul que la consigne invitait à être explicatif). Elle consistera à analyser des extraits de textes<sup>18</sup>.
- L'étude des productions du groupe B porte sur les deux textes des élèves. Il a semblé intéressant de comparer deux versions (complètes) d'un même élève<sup>19</sup>.

Voici le sommaire de cette partie :

**3.1. La construction d'un projet**

3.1.1. *Expliquer, c'est expliquer à un autre*

(Extraits de textes d'élèves du groupe A)

3.1.2. *(Se) construire un destinataire*

(deux textes successifs d'un même élève du groupe B).

**3.2. La construction d'un problème**

3.2.1. *Gérer l'information*

Extraits de textes d'élèves du groupe A)

3.2.2. *Problématiser l'information*

(deux textes successifs d'un même élève du groupe B).

**3.3. La construction d'un texte**

3.3.1. *Structurer*

(extraits de textes d'élèves du groupe A)

3.3.2. *Articuler*

(deux textes successifs d'un même élève du groupe B).

**3.1. La construction d'un projet**

La production d'un T.E. exige une situation de communication spécifique que le rédacteur du texte doit à la fois connaître et maîtriser dans son travail d'écriture.

3.1.1. *Expliquer, c'est expliquer à un autre* (production du groupe A)

**Un insecte utile : la coccinelle**

En 1881 le laboratoire de Caen a fait un élevage de coccinelles de sept points et de deux points. Ils ont d'abord fait un élevage de pucerons pour nourrir les coccinelles et pour les multiplier la ville de Caen n'a plus besoin d'insecticide grâce aux coccinelles.

(Mélanie texte complet)

### Les coccinelles sont vraiment utiles

Les coccinelles sont des insectes très utile car elles mangents des pucerons quand elles sont en laves elles en mangent 100.

Les pucerons sont le plus souvent sur les rosiers, les fruits, les haricot et les arbres fruitiers. Dans certaines ville comme Caens en 1981 il y a eu une experience sur les pucerons ils ont mis toutes sortes de produit insecticible mais rien ne marche car les pucerons ont une sale manie c'est d'aller sur les feuilles et sucé la sève alors les plantes ou feuille meurent Ils n'arrivent pas a tué les pucerons car ils sont une carapaces de cire voila pourquoi les coccinelles sont des insectes utiles.

Edwige (texte complet)

Une partie importante du travail est de mobiliser le savoir disponible et de sélectionner les informations nécessaires à la construction d'une explication. Dans l'ensemble les élèves ont assez bien réussi cette tâche d'activation-sélection des données utiles (2 élèves : 7 informations ; 5 élèves : 5 informations ; 3 élèves : 4 informations ; 1 élève : 3 informations ; 1 élève : 1 information)<sup>20</sup>.

Les renseignements sont presque toujours exacts, le domaine de connaissance semble maîtrisé dans l'ensemble. Le texte d'Edwige en est un exemple : il contient toutes les données utiles. Il vaut la peine d'étudier le texte de Mélanie qui offre l'extrême inverse : il n'en contient qu'une, mêlée à des informations inutiles, et il faut la trouver par inférence : passer de «un élevage de pucerons pour nourrir les coccinelles» à «les coccinelles mangent les pucerons». La fin, qui pourrait amener une conclusion, ne peut être acceptée puisque des maillons de l'explication manquent. La phrase conclusive donnée n'est pas reprise. Le seul organisateur textuel «d'abord» marque localement une organisation chronologique. L'élève n'explique pas. L'une des difficultés pour construire un texte est d'avoir un *projet*, d'assigner au texte un but et un destinataire et de faire le calcul des connaissances nécessaires à lui transmettre. Mélanie semble ne pas avoir de projet.

Pour d'autres élèves, on peut penser qu'un destinataire précis est en voie de construction et que sont mises en œuvre les opérations de contextualisation (Pourquoi écrit-on ? Dans quel but ? Dans quel lieu social ?). Le travail en groupe permet d'activer par exemple la représentation d'un interlocuteur, comme le laisse apparaître cet échange entre les élèves (durant la phase de travail en équipes à la première séance) :

«Il faut mettre qu'il y a plusieurs tailles de coccinelles.

- Celui qui saurait pas ça, franchement !

- Oui mais s'il joue le rôle de cleui qui sait rien, on a un point en moins !

- Bon,d'accord».

Ces remarques ont une importance fondamentale pour réfléchir avec les élèves

sur le T.E. Tout au long d'un apprentissage, des exercices doivent permettre aux élèves de toujours poser les questions : qui s'adresse à qui ? Et dans quel but ?

### **Insecte utile : la coccinelle**

Dans la ville de Caen en 1981 ils inventèrent un élevage de coccinelle pour qu'elles devorent les pucerons car l'insecticide ne fait rien contre les pucerons car ils ont une carapasse.

«Voilà pourquoi les coccinelles sont des insectes utiles».

Audrey (texte complet)

Il est intéressant d'observer quelles informations sont majoritairement retenues ou oubliées. Six élèves sur douze signalent que les larves des coccinelles mangent cent pucerons par jour. Or cette information peut être tenue pour secondaire puisqu'elle ne vient que renforcer l'information essentielle : les coccinelles mangent des pucerons<sup>21</sup>. Les manques les plus fréquents concernent les méfaits des pucerons à considérer comme nuisibles. L'information est importante. Nous faisons l'hypothèse que, les coccinelles occupant le devant de la scène, les pucerons passent au second plan. Il est comme acquis, évident qu'ils sont nuisibles. Cette information devient un présupposé que l'élève «oublie» de signaler : elle reste dans l'implicite.

Le texte d'Audrey montre le poids de l'implicite et des inférences à faire pour le lecteur. Si on élève des coccinelles «pour qu'elles dévorent les pucerons», c'est que ces pucerons constituent la nourriture des coccinelles. Si l'on parle d'«insecticide», faut-il penser qu'on dit aussi qu'ils sont nuisibles ? Peut-être mais en quoi ? Jusqu'où le lecteur doit-il coopérer ? Jusqu'où le peut-il ? A quel moment y a-t-il rupture de la communication, les inférences étant trop coûteuses et rendant l'explication irrecevable ? Souvent l'élève a beaucoup de mal à se décentrer, à réviser son texte et à mesurer les «trous» qu'il y a dans son explication.

Pour aider l'élève à effectuer ce décentrement, on peut envisager d'élaborer collectivement au tableau le comptage des informations (présentées chacune sur une ligne) indispensables pour que l'explication tienne, puis confronter cette liste avec des textes d'élèves, où l'on indiquera (avec des numéros en couleur) la présence ou l'absence de ces informations.

### **L'utilité des coccinelles nous en apporte beaucoup**

Karine (titre)

Dans ce titre comme dans le texte d'Edwige, l'intention d'expliquer semble plus forte que dans d'autres textes, en raison des traces de modalisation : les adverbes « beaucoup », « très », « vraiment », ajoutés à « nous », signalent la volonté d'entraîner l'adhésion du lecteur. La présence des organisateurs textuels logico-argumentatifs manifestent peut-être aussi cette intention d'expliquer, justifier, convaincre. Certaines traces de langue orale peuvent manifester la non-différenciation entre l'oral et l'écrit. Elles peuvent être aussi le signe que, dans une intention dialogique, l'élève s'installe dans un type de texte conversationnel et qu'il a conscience qu'une explication fait bien partie des « discours en situation » dont nous avons déjà parlé<sup>22</sup>.

### 3.1.2. (Se) construire un destinataire (productions du groupe B)

#### L'ébranleur

Poséidon et t'appeler ebranleur du sol car il avait un trident et avec ce trident il pouvait soulever les flot dechaîne les tempête il faissait tremblait la terre il fessait fendre les montagnes pour jaillir les source et projetait des quartier de roche dans la mer pour faire Roche il fit trembler la terre immense et les haute cîme des montagnes les base et les sommet du mont ida au nombreuses source furent ebranlés ainsi que la cité des troyens et les navires des grecs sous la terre

Zacharia texte 1 (original).

#### L'ébranleur

Poséidon est appelé ébranleur du sol car il avait un trident et avec ce trident il pouvait soulever les flots et déchaîner les tempêtes ; il faisait trembler la terre, il faisait se fendre les montagnes pour faire jaillir les sources, et projetait des quartiers de roches dans la mer pour faire des îles. Il fit trembler la terre immense et les hautes cîmes des montagnes ; les bases et les sommet du mont Ida aux nombreuses sources furent ébranlés, ainsi que la cité des Troyens et les navires des Grecs sous la mer

Zacharia texte 1 (remanié).

Le début du texte de Zacharia introduit une réponse à la consigne donnée par l'enseignant : « Poséidon est appelé ébranleur du sol car »... La suite procède par accumulation, caractère spécifique d'un texte descriptif. Accumulation de *preuves* destinées à une double *justification* : « interne » (il s'agit de *justifier*, au moyen d'exemples, le titre d'ébranleur donné à Poséidon) et « externe » (il s'agit de *prouver*

au professeur qu'on a bien repéré dans les documents-sources ce qui permet de répondre à la consigne donnée.

A cet égard, le titre est significatif : Zacharia intitule son texte «L'ébranleur». La disparition, dans le titre, du complément de détermination («du sol») fait apparaître en négatif l'absence de l'opposition fondamentale mer/terre, qui pouvait seule fonder le T.E. demandé. Il s'agissait en effet d'expliquer pourquoi Poséidon, alors qu'il *est* dieu de la mer, *est appelé* ébranleur du sol.

C'est cette opposition qui pouvait permettre de structurer le T.E. attendu. Or cette opposition ne pouvait naître que par *construction préalable d'un destinataire*<sup>23</sup> autre que le professeur, ce à quoi la consigne invitait. En fait, Zacharia est enfermé dans une relation élève-professeur, en puisant dans les documents-sources les indications nécessaires pour répondre à la question qu'il croyait posée (l'émetteur initial —documents fournis et consigne— et le destinataire final étant la même personne). Centré sur cette tâche, il n'organise pas son texte autrement que par accumulation d'«indices» —d'où l'absence complète de ponctuation et le dysfonctionnement des temps du texte (passage illégitime de l'imparfait au passé simple) par reprise textuelle des «indices» des sources mises à sa disposition.

Cette démarche d'écriture nécessitait une sélection, que Zacharia opère remarquablement. Cette sélection est double : d'une part, est évacué tout ce qui ne concerne pas l'ébranleur du sol —à savoir tout le document I (où Poséidon est décrit comme dieu de la mer) et tout ce qui, dans les documents II et III n'est pas directement utile (la remarque finale du document II et ce qui concerne Zeus et Hadès dans le document III)<sup>24</sup>.

L'autre démarche de sélection intéresse plus directement notre propos : comparons, à titre d'exemple, deux passages :

**(Document-source II)**

Il possédait une arme redoutable : une lance à trois pointes, le trident. Avec cette arme, il pouvait (...).

**(Texte 1 de Zacharia)**

Il avait un trident et avec ce trident il pouvait (...).

Dans le document-source, trois groupes nominaux pour désigner le même objet : «arme (redoutable)», «lance à trois pointes», «trident». Dans le texte de Zacharia, seul subsiste «trident». On peut faire l'hypothèse que Zacharia néglige ce qui est redondant *pour qui sait* ce qu'est un trident : le professeur. Lequel avait au contraire multiplié les substituts pour «faire partager sa connaissance» avec son destinataire<sup>25</sup>.

Car tel est le problème central du texte de Zacharia : il ne construit pas pour son texte un destinataire qui soit un autre élève : il écrit pour le professeur (comme le laisse penser le respect des sources et la reprise textuelle des sources) ou, au mieux, pour un élève qui n'est autre que lui-même (comme invite à le croire le travail de reformulation, qui néglige ce qui lui-même sait)<sup>26</sup>.

On aura évidemment compris qu'il ne s'agit pas de *reprocher* quoi que ce soit à Zacharia, mais de pointer avec quelque précision un problème spécifique qui, analysé comme tel, permettrait d'aller plus loin qu'une appréciation globalement négative sur un texte tel que celui analysé ici<sup>27</sup>. Or, si le problème est général à tout type d'écrits, il vaut la peine d'amener un apprentissage sur la «construction d'un destinataire» par une entrée spécifique, en l'occurrence le T.E., dans une situation de production pseudo-fonctionnelle. C'est notamment ce que pouvait permettre le jeu «dialogique» entre les deux groupes. On peut s'interroger sur ses effets en observant le texte que Zacharia écrit après avoir été «évalué» (c'est-à-dire après qu'il a pris connaissance des réactions d'un destinataire réel de son texte) et après avoir lui-même évalué un autre texte.

#### Ebranleur du sol

Poseidon et le dieu de la mer nous l'appelons ebranleur du sol Parce que Poseidon a une arme redoutable nommée trident et avec ce trident il soulever les flots il eclate les tempete et il fesait eclaté la montagne Ida il aimer s'est chevaux qui pousser sont char sur la mer et il aimer les toreaux il abiter dans un palais d'or sous la mer il avait deux frère Zeus dieux du ciel et Hadès dieu souterrain

#### Zacharia texte 2

Nous n'analyserons pas ce texte en détail, mais nous nous contenterons de faire quelques remarques et de poser quelques questions. Le titre change : Poséidon est désormais l'«Ebranleur *du sol*». Ce qu'il faut mettre en relation avec le début du texte, où le problème est posé : «Poséidon *est* le dieu de la *mer nous l'appelons ébranleur du sol*». Suit une *explication* (introduite non plus par «car» mais par un «parce que» que souligne la majuscule<sup>28</sup>).

Pour simplifier, on pourrait dire que ce texte n'est plus centré sur la fonction de Poséidon ébranleur (du sol) —ce qui amenait à produire une *description*, mais sur le «pourquoi» de cette appellation —ce qui induit une *explication*. La ponctuation est toujours déficiente, mais le texte est construit. Schématisons-le ainsi :

1. «Poséidon est le dieu de la mer»
2. «Nous l'appelons ébranleur du sol»

3. «Parce que (...) trident»
4. «Avec ce trident (...) taureaux»
5. «Il habitait (...) dieu souterrain»

Les phases /1,2,3/ sont au présent : le problème est posé par opposition d'un savoir admis /1/ et d'une contradiction apparente /2/ ; un début d'explication («parce que») est donné par référence au trident —considéré comme objet magique, signe suffisant du rôle de Poséidon ébranleur /3/. Suit une phase d'exemplification à l'imparfait /4/. La cohérence des temps est un signe de la qualité de l'organisation du texte.

Or celle-ci est engendrée par une meilleure prise en compte d'un destinataire. Et la phase /5/, fautive quant à l'organisation globale du texte, fait en revanche apparaître la volonté de donner au destinataire les informations nécessaires à la compréhension de l'ensemble. Zacharia fait ainsi une hypothèse sur la «connaissance partagée» par son destinataire<sup>29</sup>.

Il est difficile pour nous de juger en quoi les conditions de l'exercice et l'évaluation faite par un élève du texte de Zacharia ont influé sur la production du texte 2. Par exemple, il est clair que le fait de laisser à la disposition de l'élève les documents-sources pour la production du texte 1 et de les lui retirer pour celle du texte 2 a pu jouer dans la reformulation cohérente des faits généraux (présentation du problème) et des exemples.

Ce n'est pourtant pas la seule cause. Il faudrait aussi faire intervenir (mais comment ?) l'évaluation du texte de Zacharia par un autre élève et celle qu'il fit du texte d'un autre. Deux exemples en guise d'illustration (interrogative...). L'élève qui évalue le texte de Zacharia répond, dans le premier questionnaire, que Poséidon est le dieu «de la terre», mais répond «oui» à la question qui demandait (deuxième questionnaire) si le texte montrait bien que Poséidon était dieu de la mer. Quelle gestion pouvait faire Zacharia de ces réponses —induites finalement par nos questionnaires ? Il nous est en tout cas impossible d'en juger la portée sur le travail de Zacharia.

Plus exploitable est la réponse qu'il fait lui-même, après lecture d'un texte sur les coccinelles, à la question suivante : «Pour qui a été écrit ce texte ? —Pour moi», écrit-il. «Pour moi» peut signifier aussi bien «pour moi-même en personne» que «Pour quelqu'un comme moi». Formulons une hypothèse : le fait que Zacharia ait été confronté à un texte qui lui était destiné a dû avoir un effet sur l'écriture de son texte 2 : il ne pouvait plus écrire pour le professeur —c'est-à-dire, en fin de compte, pour personne ; il ne pouvait pas non plus écrire pour tel camarade. Il lui restait à construire un *type* de destinataire. A le construire, c'est-à-dire à le *cibler*. Avec les conséquences nécessaires : l'auteur est amené à faire des hypothèses sur la connaissance que peut avoir son lecteur de Poséidon, mais surtout

sur l'intérêt qu'il peut porter au problème : «Pourquoi Poséidon (dieu de la mer) est-il appelé ébranleur du sol ?» Problème qui, du coup, *se constitue pour l'auteur lui-même*. C'est là l'intérêt d'une prise en compte effective du destinataire : elle aide au travail de «planification» préalable à la «textualisation» —et plus précisément à cette phase de la planification qu'est la «séquentialisation», c'est-à-dire, en l'occurrence, l'élaboration conceptuelle du *problème* fondateur du T.E. demandé<sup>30</sup>.

Interprétation optimiste, dira-t-on, mais qui mérite d'être provisoirement retenue, en vue de l'amélioration de la compétence en voie de construction. Or si l'exercice proposé au groupe B est intéressant par les effets qu'il produit —et qui permettent à l'enseignant de pointer les démarches de l'élève, comme à celui-ci de *revenir* sur son propre travail d'écriture—, il convient (dans une étape antérieure ou ultérieure) de dissocier la découverte de documents-sources et la rédaction d'un texte. Non à la manière de l'exercice proposé au groupe A (qui poursuit ses objectifs propres), mais en demandant à l'élève de manipuler les documents-sources pour l'aider à se construire, en vue de la rédaction de son texte, un destinataire. On pourrait par exemple inviter l'élève, successivement :

- à souligner de couleurs différents (ou à surligner au moyen de feutres fluorescents) les passages qui concernent Poséidon ébranleur du sol et ceux qui ne le concernent pas. Ainsi pourrait naître l'opposition entre deux faits (qui peut ici se résumer en une double contradiction : *mer/terre* et *est/est appelé*). Opposition qui recouvre finalement celle entre le savoir admis (par tous, y compris le destinataire) et le savoir nouveau (pour le destinataire) qu'est censé apporter le T.E. ;
- à souligner de la même façon les informations qui peuvent être considérées comme acquises par un destinataire spécifié et celles qui sont considérées comme inconnues. Ce serait une aide à la construction d'un destinataire ciblé.

### 3.2. La construction d'un problème

Pour produire un T.E., il ne suffit pas de reprendre telles quelles des informations données (en l'occurrence celles des documents-sources), mais de les utiliser afin de construire la représentation d'un *problème*. Il s'agit ici d'analyser les démarches des élèves pour atteindre cet objectif.

#### 3.2.1. Gérer l'information (productions du groupe A)

Dans la ville de Caen ils ont fait une expérience (...)

(Caroline début)

En 1981 à Caen des chercheurs élève des pucerons (...)

Arnaud (début)

Huit élèves sur douze commencent leur texte par l'expérience de Caen. C'est sans doute un défaut de l'exercice de présenter cette expérience dans les trois documents-sources. C'est elle que les élèves retiennent en premier. Elle leur offre la facilité d'utiliser une trame chronologique pour organiser le texte. Si elle aide à se représenter le phénomène, elle peut empêcher la généralisation lorsqu'elle n'est pas utilisée comme illustration, mais comme fait principal à retenir.

Des exercices de tri-classement peuvent permettre aux élèves de séparer en deux groupes, dans un corpus donné, énoncés généraux et cas particuliers, ou d'apparier un énoncé général et un cas particulier. L'observation de certaines leçons, dans les manuels de biologie, par exemple, offre cette différenciation : la leçon par une expérience concrète (cas particulier) et se termine par un résumé généralisant.

#### **La contre-attaque de Caen contre les pucerons**

en 1981 Caen a été envahi par les pucerons alors Caen a décidé de construire un centre de recherche et faire venir des millions de coccinelles dans ce laboratoire pour les élever et ils vont les relacher pour se débarrasser des pucerons les coccinelles mangent le plus quand elle est larve : elle peut manger 100 pucerons par jour. il n'y a aucun produit pour tuer les pucerons et il n'y a que la coccinelle qui peut exterminer les pucerons  
Voilà pourquoi les coccinelles sont des insectes utiles»

Jonathan (texte complet)

(...) Les hommes ont essayé de les tuer mais ils n'ont pas réussi (...) Alors les coccinelles sont parvenues et ont chassé les pucerons (...)

Ingrid (extraits)

L'expérience de Caen a souvent conduit les élèves à utiliser la narration, l'ordre temporel et les temps du récit. Le champ lexical de la guerre, les présentatifs («il y a»), les locutions négatives («il n'y a aucun», «il n'y a que»), le singulier («la coccinelle») contre le pluriel («les pucerons») transforment la coccinelle en héroïne guerrière. Derrière la métaphorisation et la dramatisation dans le récit,

apparaît la portée argumentative du texte qui hésite entre les temps du passé et le présent de vérité propre à l'explication. Soulignons l'intérêt qu'il y a à distinguer, tout au long de l'apprentissage de l'écrit au collège, les types de textes, même si un même texte peut en présenter plusieurs, une narration pouvant, par exemple, servir comme ici une explication. Jonathan et Ingrid ne font vraisemblablement pas de manière consciente la différence.

Le choix d'un type de textes induit plus ou moins une organisation cognitive du réel. Un texte de type narratif conduit à une organisation d'ordre temporel. Un texte explicatif manifeste d'abord une organisation logique. Il ne suffit pas de sélectionner et juxtaposer des informations, il faut les mettre en relation pour résoudre un problème. Les opérations sont étroitement liées : pour sélectionner les données utiles, ne faut-il pas déjà avoir saisi le problème et percevoir, au moins grossièrement, les éléments de résolution ?

Le montage logico-discursif pourrait s'organiser autour de trois propositions :

1. Les pucerons sont nuisibles.
2. (Or) les coccinelles mangent les pucerons.
3. (Donc) les coccinelles sont utiles.

Une quatrième proposition permet de renforcer la démonstration en montrant l'utilité absolue des coccinelles qui ont l'exclusivité de la destruction des pucerons. Elle permet aussi de présenter le texte de manière « dialectique/contrastive », tout en le dynamisant :

1. Les pucerons sont nuisibles.
2. (Et) les hommes sont impuissants à les détruire.
3. (Or) les coccinelles les détruisent.
4. (Donc) les coccinelles sont utiles.

(...) il n'y aucun produit pour tuer les pucerons (...)

Jonathan (extrait)

(...) pour reproduire les coccinelles care avec les insecticides les pucerons ne meurent pas care ils ont une carapace qui résiste aux insecticides (...)

Sébastien (extrait)

Chacune des grandes étapes du raisonnement peut être plus ou moins développée. Il s'agit là de maîtriser et de gérer à la fois un objet de connaissance et un objet de discours. Dans les deux activités il s'agit de passer, pour soi et pour l'autre, d'une affirmation qui peut être tenue de l'ordre de la croyance à l'affir-

mation d'une vérité scientifique. C'est peut-être là une fonction du T.E. On dit que les pucerons sont nuisibles. L'affirmer ne suffit pas, encore faut-il le prouver : «Si les pucerons sont nuisibles, c'est parce qu'ils font mourir les plantes; s'ils font mourir les plantes, c'est parce qu'ils sucent la sève des plantes». Accepter que les hommes soient impuissants à détruire les pucerons, c'est croire sans preuves. Il faut en apporter : «Les hommes ne peuvent pas détruire les pucerons parce que ces insectes résistent aux insecticides ; les pucerons résistent aux insecticides parce qu'ils ont une carapace en cire».

Sébastien sans doute est conscient du problème, qui apporte plus d'informations que Jonathan. La question est de savoir jusqu'où il faut faire remonter les liens de cause à effet, comme le montre de façon humoristique la chanson citée, dans ce numéro, par S. Suffys. D'où parfois des textes d'élèves qui en disent trop de peur d'oublier quelque chose, d'être soupçonné de ne pas avoir compris, de ne pas s'être assez justifié. La situation de communication, là encore, apparaît déterminante.

En effet, on n'explique pas avec les mêmes informations un phénomène à un élève de C.P., de sixième ou à un collègue de la même matière. La nature des informations et leur nombre varie considérablement. Soit cette phrase (extraite d'un texte de type descriptif rédigé lors de la première séance) : «Les coccinelles mangent les pucerons pour sauver les rosiers, haricots et les fruits». A une question du questionnaire, qui demandait : «Où les coccinelles trouvent-elles leur nourriture ?», l'élève-évaluateur répond : «Ce n'est pas dans le texte». Au retour, l'un des élèves producteurs barre en rouge et note : «Vous avez mal lu».

L'élève a «mal lu» dans la mesure où il n'a pas été très coopératif et n'a pas fait certaines inférences : si les coccinelles mangent les pucerons pour sauver les rosiers, on peut penser qu'on les trouvera vraisemblablement sur les rosiers. Il a «bien lu» cependant dans la mesure où n'est pas strictement précisé l'endroit où on peut trouver des coccinelles et que «pour sauver les rosiers» n'implique pas forcément «être sur les rosiers» : l'inférence est risquée si ne sont pas partagées certaines connaissances du monde.

### 3.2.2. *Problématiser l'information* (productions du groupe B)

#### **Poseïdon «l'ébranleur du sol»**

Poseïdon Homme de la mer, des lacs et des eaux courantes.

Poseïdon aime les animaux, comme les chevaux et les taureaux. Il a une arme redoutable : le Trident. Une arme ; qui peut soulever les flots et déchaîner les tempêtes. Il fait aussi trembler la terre et fend aussi les montagnes pour faire jaillir les sources. Hadès, le prince des morts prit peur : il cria l'Ebranleur du sol est là. Alors les dieux l'appelèrent Ebranleur du sol

**Poséidon, «l'ébranleur du sol»**

Poséidon Homme de la mer, des lacs et des eaux courantes.

Poséidon aime les animaux, comme les chevaux et les taureaux. Il a une arme redoutable : le trident. Une arme qui peut soulever les flots et déchaîner les tempêtes. Il fait aussi trembler la terre et fend aussi les montagnes pour faire jaillir les sources. Hadès, le prince des morts prit peur. Il cria : «L'ébranleur du sol est là!». Alors les dieux l'appelèrent «ébranleur du sol».

Delphine texte 1 (remanié)

Le *thème* est nettement posé : le titre en témoigne, de même que la reprise, à deux fois, du nom propre «Poséidon», ainsi que l'usage de l'anaphorique («il», ou «l'» dans la dernière phrase, malgré l'ambiguïté syntaxique. Plus que posé, on peut dire que le thème est en construction, ou plus exactement que la représentation de Poséidon comme personnage se construit chez l'élève en même temps que le texte est produit.

D'où la juxtaposition de caractéristiques diverses du personnage : Poséidon-mer (première phrase) ; P.—animaux (deuxième phrase) ; P.—trident (troisième et quatrième phrases) ; P.—ébranleur (fin du texte). De l'une à l'autre de ces caractéristiques, il n'y a pas de *lien* établi. L'élève semble *décrire* Poséidon en *énumérant* les attributs. Le travail de sélection des informations n'est donc pas fait en vue d'une *confrontation* de celles-ci, mais d'une *continuation* du sujet thématique.

A cet égard, les signes de ponctuation forte entre les phrases sont la marque de ce que B. Schneuwly appelle un «processus en boucle» : le but que se fixe Delphine est de caractériser Poséidon. Elle se représente le personnage en le décrivant. Le texte laisse apparaître non une planification globale, mais la démarche cognitive de l'élève, étape par étape, liée au contenu<sup>31</sup>.

On peut voir là encore la prégnance du récit, qui se construit, avec des séquences narratives et descriptives, autour d'un personnage. Or ce fonctionnement interdit la construction d'un T.E. En effet, les informations n'ont pas, dans ce type de texte, à être *juxtaposées*, mais *confrontées*. Analysons la fin du texte de Delphine.

Cette fin est le signe d'une volonté de «mettre en scène» Poséidon-ébranleur (ultime caractéristique qui correspond au titre et... à la consigne). Delphine répond bien à une attente du lecteur supposé (le professeur) : parler de Poséidon-ébranleur. Pour ce faire, elle va utiliser les indices dans les documents-sources qui sont centrés sur cette caractéristique. «Moi, j'ai résumé les textes» dit-elle au cours de la première séance (sans que rien ne lui soit demandé). D'où l'absence de

cohésion textuelle —avec passage du présent au passé simple et introduction (syntaxiquement gênante) d'un nouveau personnage, Hadès, sorte de «garant» du caractère de Poséidon-ébranleur et qui devient, comme dans un récit étiologique, le créateur de l'appellation.

Reste à se demander quel est le rôle des informations précédentes. Trois faits sont ici à mettre en lumière, qui montrent que la juxtaposition est peut-être la marque d'une problématisation en germe :

1. Le texte comprend deux paragraphes. D'un côté la caractéristique «mer», de l'autre toutes les autres caractéristiques. Celles-ci dès lors sont solidaires (animaux forts-trident-ébranleur), non par elles-mêmes (puisqu'elles sont juxtaposées) mais par opposition à la première phrase. On peut considérer que cette opposition linguistiquement marquée (deux paragraphes) est signe d'une construction cognitive. Mais elle est insuffisante à l'élaboration d'un T.E. : il fallait qu'elle se constitue en confrontation, autrement dit qu'elle se problématise.
2. L'usage, à deux reprises, de l'organisateur textuel «aussi» est intéressant de ce point de vue. Il est utilisé dans la fin du texte caractérisant Poséidon comme ébranleur. On peut l'analyser de deux manières : soit il lie les caractéristiques du deuxième paragraphe entre elles (animaux-trident-ébranleur), ce qui surdéterminerait l'opposition notée en 1), soit il introduit une nouvelle opposition à l'intérieur du deuxième paragraphe (animaux-trident d'un côté, ébranleur de l'autre). Toujours est-il qu'il y a là encore une juxtaposition : «aussi» marque bien que l'opposition n'est pas perçue comme constitutive d'un problème —ce qu'aurait laissé apparaître l'usage de l'organisateur «or» par exemple.
3. «Alors», dans la dernière phrase, est quant à lui le signe d'une représentation des faits sur un mode temporel (d'où l'utilisation du passé simple : «Alors les dieux l'appelèrent Ebranleur du sol»), sans généralisation. Néanmoins, cette phrase a une fonction conclusive, qui ramène au titre et le justifie.

Delphine fait apparaître dans son texte une construction de sa représentation de Poséidon par opposition /*apposition* de caractères. Cela peut être un point de départ à la représentation du problème constitutif du T.E. à produire. On pouvait penser que l'écriture du deuxième texte allait permettre à l'élève, dégagé de la gestion des informations des documents-sources, de construire une véritable problématisation.

**Poséïdon «l'ébranleur du sol»**

Poséïdon Homme de la Mer. Il Habite dans la mer. il aime les Animaux surtout les chevaux et les taureaux

Poséïdon a deux frère Hadès et Zeus.

Poséïdon dieu de la mer

Hadès du sous-terrain des morts

Zeus dieu du ciel

ils sont tous les trois frères.

Poséïdon à une arme qui a le nom d'un trident.

Un trident c'est une arme à trois dent.

Avec cette arme il fait fendre les montagne et fait jaillir l'eau courant.

Delphine texte 2

Le travail de réécriture n'a pas produit l'amélioration attendue. Il n'y a pas lieu de revenir sur l'organisation du texte (alinéas, ponctuation...) qui, autant que dans la première version, signale à la fois une planification en voie d'élaboration et l'absence de problématisation. On peut imaginer que le questionnaire — permettant l'évaluation du texte par un autre élève— n'a pas été perçu comme guide de production d'un texte. Aussi, à la question «Y a-t-il dans le texte des informations inutiles pour faire comprendre pourquoi le dieu de la mer est appelé ébranleur du sol ?», l'élève-évaluateur répond «non» ; or Delphine introduit de nouvelles informations (le rôle de Zeus et d'Hadès, de même qu'une définition du trident). Pourquoi ces informations à ce moment ? Pour quel usage ?

On peut risquer une hypothèse, mais invérifiable. La seule réponse négative dans le questionnaire concernait la question suivante : «le texte montre-t-il qu'il est étonnant que le dieu de la mer soit appelé ébranleur du sol ? L'élève-évaluateur répond «Non». Peut-on considérer que cette question et sa réponse ont induit non un travail de problématisation mais un enfermement —plus grand que pour le premier texte— dans l'information démultipliée ?

Disons pour conclure que le travail de sélection des informations —c'est-à-dire la construction d'une représentation cognitive du problème— est si important qu'il peut, s'il n'est pas préalablement accompli, empêcher la production du T.E. Les textes à produire étaient essentiellement vus comme destinés à donner des renseignements. Ce qui apparaît dans l'évaluation du texte 1 de Delphine («A quoi sert ce texte ? —à renseigner») et surtout dans l'évaluation que fait Delphine du

texte 1 sur les coccinelles qui lui était soumis («A quoi sert ce texte ? —à nous apprendre sur les coccinelles et les pucerons»). Ce qui n'était pas faux pour ce dernier (il était demandé un texte descriptif) devient inexact (par omission) pour le texte de Poséidon : l'exigence propre au T.E. n'apparaît pas.

Peut-être faudrait-il, dans une perspective de remédiation, donner plus d'importance —en l'isolant— à l'acte de sélection des informations. Cela pourrait prendre la forme d'un exercice de *classement* des informations tirées des documents-sources. Il y a fort à parier que ce classement serait dans un premier temps *thématique* : mais cela est une étape nécessaire, qui permet d'isoler une à une les informations, de les récrire en gommant les différences spécifiques de chaque document (les temps notamment) et de distinguer le général et le particulier.

Ce qui peut déboucher sur un classement plus productif dans la perspective du T.E., amené par une consigne du genre : «mets l'une à côté de l'autre les informations qui s'opposent». Par réduction encore, il peut être demandé de classer les informations en deux catégories : «utiles/inutiles» pour comprendre pourquoi Poséidon est appelé ébranleur du sol. La multiplicité des classements et leur recouplement permettraient la constitution d'une représentation du problème.

### 3.3. La construction d'un texte

Peu de textes sont correctement construits. Il convient de ne pas seulement juger le produit fini mais mettre l'accent sur les processus de construction par l'élève de sont texte (pour autant qu'ils peuvent apparaître —et que nous les décelions— à la surface du texte).

#### 3.3.1. Structurer (productions du groupe A)

Revenons aux textes de Mélanie et d'Edwige (cités en 3.1.1.), Edwige semble s'être assigné un but et un destinataire. Elle dispose de toutes les informations utiles. A-t-elle pour autant produit un T.E. satisfaisant ?

Les opérations de planification, si importantes pour construire une explication, sont-elles effectuées ? Pour en juger, on peut observer certaines marques de surface, indices d'une organisation du texte, précisant l'insertion dans le cotexte et/ou le contexte des différentes structures propositionnelles de texte : organisation du texte en paragraphes, organisateurs textuels et signes de ponctuation.

L'organisation du texte en *paragraphes* donne une forme au texte et peut être le signe d'une structuration ou non structuration du texte. Un élève construit son texte en un seul bloc ; sept élèves en deux blocs : pour six d'entre eux, le deuxième bloc est constitué par la phrase conclusive, sentie soit comme étrangère à la

production de l'élève puisqu'elle était donnée à l'avance, soit comme conclusion et clôture chapeautant l'ensemble du texte. Deux élèves font quatre paragraphes : l'un montre qu'il juxtapose simplement des bribes de savoir sans aucune relation entre elles.

Les quatre paragraphes du texte d'Edwige montrent au contraire une organisation en paquets de propositions autour de trois sujets thématiques (coccinelles, hommes, pucerons) qui servaient de base à l'explication. L'une des difficultés était de prendre le problème à l'envers, de remonter de la conclusion à la question. Or Edwige commence par la phrase conclusive, qu'elle reprend à la fin et le texte «tourne en rond» avec une série de boucles explicatives introduites par «car» (trois fois), «mais», «alors» marquant plus ou moins de retours en arrière. Il semble bien ici qu'une certaine densité des *organisateur textuels* logico-argumentatifs<sup>32</sup> est la trace moins d'une volonté de communiquer que d'un traitement cognitif en train de se faire.

En 1981 A Caen dans un laboratoire des scientifique elever des pucerons pour nourir les coccinelle à 2 et a 7 poids pour tue les pucerons qui suse la sève des arbres (haricotiers, pommiers et autre arbre fruitiers) car les pucerons ne meure pas avec les insecticide car il on un j'aure de bouclié en cire mais il a les coccinelles qui les mangent.  
«Alors Voilà pourquoi les coccinelles sont des insectes utiles»

David (texte complet)

En une seule phrase, l'élève emboîte toute une série de propositions entre lesquelles il établit des liens logiques. L'élève gère bout par bout des portions de texte. Les opérations langagières à mettre en œuvre pour construire un texte sont nombreuses et complexes. A l'intérieur de grands types d'opérations (contextualisation, planification, linéarisation) on peut distinguer encore de nombreux processus et sous-processus<sup>33</sup>. Un élève comme David fait tout en même temps et ne distingue pas les différents niveaux, ne fait pas preuve d'anticipation ni de recul par rapport à sa propre activité. C'est en effet, comme l'ont montré des psycho-linguistes, progressivement que les différents niveaux de gestion du texte s'automatisent.

Un texte bien organisé présupposerait d'emblée une représentation conceptuelle globale de l'explication à fournir. Or l'élève est en train d'organiser. C'est pour cela que les organisateurs textuels sont davantage les signes d'une gestion cognitive du texte, effets produits par la planification, et non effets produits pour un lecteur. Nous en voulons pour preuve certaines insistances :

«Alors Voilà pourquoi les coccinelles sont des insectes utiles»

David (conclusion)

(...) qu'ils relache dans la nature pour mangé les pucerons : et voilà pourquoi les coccinelles sont utiles»

Sébastien (conclusion)

L'élève renforce la phrase conclusive par un autre organisateur textuel, des signes de ponctuation ou un retour à la ligne. C'est le signe de l'effort de construction, prise en charge par l'élève de la conclusion. L'élève travaille d'abord pour son propre compte.

La *ponctuation* sert aussi d'indice pour repérer un traitement procédural<sup>34</sup>. L'ensemble des textes peut sembler sous-ponctué : deux à quatre points en moyenne pour des textes contenant entre quatre et treize verbes conjugués, ce qui montre que rarement les points délimitent des phrases, comme l'exigerait la norme. Souvent la ponctuation vient renforcer la valeur d'un organisateur textuel. L'élève gère à la fois des concepts et leur agencement et fait ainsi le travail de connexion/segmentation des différentes propositions à organiser :

(...)«ils ont des carapase qui les protège.mais les coccinelles tue les pucerons (...)

Arnaud (extrait)

(...)mais ils n'ont pas réussi car : les pucerons on un bouclier de cire (...)

Ingrid (extrait)

L'élève travaille d'abord pour lui, pour bien asseoir ses raisonnements. Pourrait-on donner le même sens à la faute d'orthographe «car» graphié «care» à deux reprises dans le texte de Sébastien (cité en 3.2.1.), que nous croyons entendre comme renforçant la valeur du trop petit monosyllabe ?

Pour un grand nombre d'élèves de sixième (au moins dans cette classe), la ponctuation dans un texte de type explicatif manifeste une valeur structurante, plus au niveau de la planification que de la linéarisation. Jonathan (cité en 3.2.1.) en offre un exemple significatif. Le seul point du texte l'organise en deux grandes parties contrastives, l'opposition étant bien marquée par les choix lexicaux et les constructions observées plus haut. A l'intérieur de chaque partie les propositions sont reliées par «alors» ou «et» comme c'est souvent le cas chez les plus jeunes élèves<sup>35</sup>. Dans d'autres textes, cette opposition entre les hommes et les coccinelles qui était l'un des nœuds de l'explication est marquée par «mais» (cinq textes) ou

«alors» (deux textes) qui dans un texte narratif peut marquer l'apport d'une information nouvelle venant modifier une situation.

Chaque texte semble disposer de son propre système et manifeste que chaque élève dispose de moyens plus ou moins diversifiés pour structurer son texte. Travailler avec chaque élève sur son propre système peut être un contenu intéressant du cours de soutien.

### 3.3.2. *Articuler* (productions du groupe B)

Poséidon était un dieu puissant. Il aimait les animaux vigoureux comme les chevaux, les taureaux. Son père était Zeus le père des Hommes et des dieux fit d'en haut éclater le terrible tonnerre ; Poséidon fit trembler la terre immense et les hautes cime des montagnes. Poséidon été souvent représentaient avec un objet à la main. Cette objet était un triend c'est pourquoi Poséidon est ébranleur du sol». Avec cet objet il pouvait faire trembler des terres. Il pouvait soulever des flot et déchaîner les tempêtes. Il pouvait fendait les montagnes pour faire jaillir les sources, et projetait des quartiers de roches dans la mer pour former les îles. Poséidon est dieu de la mer et aussi des lacs et des eaux courantes. Il Habite dans un palais d'or au plus profond de la mer Egée. C'est pourqoi Poséidon est Ebranleur du sol

Karine texte 1 (original)

Poséidon était un dieu puissant. Il aimait les animaux vigoureux comme les chevaux, les taureaux. Son père était Zeus le père des hommes et des dieux, qui fit d'en haut éclater le tonnerre ; Poséidon fit trembler la terre immense et les hautes cîmes des montagnes. Poséidon était souvent représenté avec un objet à la main. Cette objet est un trident, c'est pourquoi Poséidon est «ébranleur du sol». Avec cet objet, il pouvait faire trembler des terres. Il pouvait soulever les flots et déchaîner les tempêtes. Il pouvait fendre les montagnes pour faire jaillir les sources, et projeter des quartiers de roches dans la mer pour former les îles. Poséidon est dieu de la mer et aussi des lacs et des eaux courantes. Il habite dans un palais d'or au plus profond de la mer Egée. C'est pourquoi Poséidon est Ebranleur du sol.

Karine texte 1 (remanié)

L'absence de titre peut signaler que l'élève n'a pas perçu le problème posé. Certes, Poséidon est présenté, dans le texte, à la fois comme dieu de la mer et ébranleur du sol, mais cette double fonction n'est pas problématisée. Ce que laisse apparaître mieux encore l'oubli de l'opposition *est/est appelé* : Karine écrit deux fois (au milieu et à la fin de son texte) : «C'est pourquoi Poséidon *est* ébranleur du sol».

Ainsi, malgré la présence d'un signe formel de l'explication («c'est pourquoi»), ce n'est pas un T.E. qui est produit. Nous croyons en avoir repéré la *cause* (la construction incomplète du problème qui fonde le T.E.), mais il vaut la peine ici

de s'arrêter (et de travailler avec les élèves) sur le *symptôme* : l'absence d'organisation correcte du texte.

Non qu'il manque des informations : c'est leur mise en relation qui fait défaut. Si l'on schématise la macrostructure sémantique du texte, on pourrait y voir quatre phases :

1. Poséidon est un dieu puissant («Poséidon... taureaux»)
2. Poséidon a ébranlé des terres avec son trident («Son père... trident»)
3. Poséidon est ébranleur du sol («Avec cet objet... les îles»)
4. Poséidon est dieu de la mer («Poséidon... mer Egée»)

Nous avons évacué de notre découpage les deux phrases déjà citées («C'est pourquoi...») : nous y reviendrons.

Or, comme le signale D. Coltier<sup>36</sup> qui analyse un texte d'élève contenant les informations nécessaires mais ne répondant pas aux attentes du professeur : «L'énoncé doit non seulement fournir la réponse correcte, mais encore établir des relations logiques entre les différentes informations». Notons d'ailleurs, puisqu'il est fait ici allusion à l'évaluation, que l'élève-évaluateur du texte de Karine montre par ses réponses la qualité du texte, toutes étant positives, sauf celle qui concerne la question essentielle («Le texte montre-t-il qu'il est étonnant que le dieu de la mer soit appelé ébranleur du sol ? —Non»).

Pourtant, si l'on intervertit l'ordre des quatre macropropositions sémantiques repérées plus haut, on aboutirait à un texte acceptable (abstraction faite, évidemment, ici, des problèmes linguistiques d'ordre micro-structurel). A titre d'exemple, on peut relire le texte en proposant un ordre différent : /4,1,2,3/. Cela nous suggère un exercice intéressant avec les élèves : prendre un texte défectueux de l'un d'entre eux et le présenter sous forme de puzzle (formé seulement de grandes phrases) pour leur demander d'établir un ordre.

L'élève producteur du texte lui-même gagnerait à effectuer ce travail, puisqu'il ne s'agit pas d'un travail de réécriture, mais d'une dissociation de deux activités en général (et, dans une production normale, nécessairement) concomitantes : la *sélection des informations* (à partir des documents-sources) et l'*organisation du texte* (explicatif). Car à ne pas les distinguer, on crée le risque pour l'élève de s'immerger dans le premier et de perdre de vue le second. Il n'est pas sûr, pour reprendre cet exemple spécifique, que Karine, invitée à réorganiser son texte présenté sous forme de puzzle, le rétablisse dans son état premier.

Or le défaut du texte de Karine est bien l'organisation de surface. Car si le problème constitutif du T.E. a été incomplètement construit, il l'est cependant partiellement. Et si l'on examine, dans le texte produit, les traces du travail de sélection opérée sur les documents-sources, on peut apercevoir qu'est à l'œuvre une

compétence essentielle à la construction du T.E. : la distinction du spécifique (exemples) et du général (caractéristiques).

Il faut pour cela entrer dans le détail et revenir aux deux propositions introduites par «c'est pourquoi». Elles n'ont pas la même fonction, et nous nous attacherons surtout à la première. Elle se situe entre la phase /2/ (qui se clôt par l'«évocation du "trident"») et la phrase /3/ (qui reprend l'évocation en commençant par «Cet objet»). Cette seule erreur syntaxique —qui interpose entre un nom et sa reprise une proposition complète—, laisse assez apparaître que cette dernière vaut plus par sa fonction que par son sens premier.

Quelle est cette fonction ? Il semble qu'il soit possible de la découvrir en comparant les phases /2/ et /3/. Dans la phase /2/, Karine donne des indications spécifiques sur Poséidon («Poséidon *fit* trembler la terre», «Poséidon était *souvent*») pour, dans la phase /3/, généraliser le rôle de Poséidon, ce que signale la reprise de «il pouvait» (alors que dans les documents-sources, ce verbe n'est employé qu'une fois).

Interprétation optimiste ? Quelques indices pour la conforter. Si la gestion des temps est globalement défectueuse dans le texte, elle révèle cependant une sélection, dans les documents-sources, de ce qui peut relever, d'un côté, de l'exemple (le passé simple de «fit trembler», l'adverbe «souvent» ajouté au verbe «était») et, d'un autre côté, du général (les imparfaits itératifs). Que cela relève d'un travail de sélection dans les documents-sources, se laisse voir à l'ordre des propositions :

- dans la phase /2/ : «Il fit trembler» se trouve dans le document III et «il était souvent» dans le document II. Karine ne suit donc pas, comme Zacharia le faisait (v. 3.1.2.), les textes dans leur succession.
- dans la phase /3/ : comparons l'ordre des actions de Poséidon dans le texte de Karine et dans le document II, où elle les a vus cités (ici les propositions sont simplifiées) :

**(document-source II)**

- \* Il pouvait soulever les flots et déchaîner les tempêtes
- \* Il faisait trembler la terre
- \* Il fendait les montagnes et projetait des roches

**(texte de Karine)**

- \* Il pouvait faire trembler des terres
- \* Il pouvait soulever les flots et déchaîner les tempêtes
- \* Il pouvait fendre les montagnes et projeter des roches<sup>37</sup>

On a déjà affirmé que la reprise de «pouvait» était significative, mais il est clair que le changement de place des propositions par rapport au document-source, dont l'effet est de mettre l'expression «faire trembler des terres» en tête, est signe d'un essai de généralisation.

Dès lors, la fonction de notre proposition «c'est pourquoi...» s'impose : elle est le lien entre le spécifique et le général, et relève d'une démarche d'explication. Tout comme la dernière proposition du texte —à fonction conclusive. Karine a mené une démarche explicative, fondée sur la sélection des données, et c'est ce que signalent les deux propositions étudiées<sup>38</sup>.

Pourquoi cette insistance ? Pour avancer deux hypothèses : d'une part, même si le texte de Karine ne correspond pas à ce que nous croyons être un T.E. canonique, il révèle cependant une démarche explicative de l'élève. D'autre part, si l'organisation du texte est, à nos yeux, défectueuse, il reste qu'il s'agit là d'un problème de surface, Karine ayant effectué une bonne part du travail de profondeur. Ce qui compte est notre idée qu'un remaniement de ce texte sous forme de puzzle serait une intervention didactique efficace pour permettre une amélioration de la production.

A moins qu'il suffise, ce que nous suggérons plus haut, de dissocier le travail de sélection des données et l'acte d'organisation. Ce que semble confirmer le texte 2 de Karine, fort proche de l'idéal exigible à ce niveau. Nous le citons pour information, en réduisant les commentaires :

#### **Ebranleur du sol**

Poéidon est le dieu de la mer. Il est le fils de Zeus et de Létô. Il habite dans un palais d'or à la mers (près de la Grèce). Il aimait les animaux sauvages comme les chevaux, les taureaux : Il ébranler les terres les montagnes. Avec un objet qui s'appelait le tritent qui avait 3 dents. On l'appelle Ebranleur du sol car il avait cet objet. Il se faisait trainer par char avec des chevaux.

Karine texte 2

Il reste des problèmes. Mais signalons quelques améliorations : il y a un titre (acceptable) et un problème est posé avec une opposition *mer/terre* mieux signalée et surtout l'apparition plus satisfaisante, ce qui a un effet jusqu'au niveau micro-structurel<sup>39</sup>.

\*

\* \*

L'ensemble des productions des élèves montre qu'écrire un T.E. en sixième est

difficile. Il n'était certes pas nécessaire d'élaborer notre exercice pour nous en rendre compte. Mais nous avons voulu préciser —d'abord pour nous— les difficultés que rencontraient concrètement nos élèves. On peut grossièrement considérer qu'elles sont de deux sortes :

- maîtriser (ici à partir de documents-sources) un domaine de connaissance et concevoir un problème<sup>40</sup>.
- produire un T.E. proprement dit, ce qui oblige à des opérations multiples et complexes.

En cherchant à détailler ces opérations, nous avons cru déceler, malgré le petit nombre de textes globalement satisfaisants, un certain nombre de compétences à l'œuvre. C'est pourquoi nous croyons pouvoir affirmer que nous étions dans une «zone proximale de développement»<sup>41</sup>.

Reste à améliorer les compétences qui peuvent apparaître en filigrane dans les productions d'élèves. Il faut pour cela ne pas s'en tenir aux anathèmes ordinaires sur les «fautes» commises —vues comme écarts par rapport à une norme. Il convient au contraire de chercher à découvrir ce que savent et savent faire les élèves, en repérant (par l'analyse de différents types d'erreurs) le *système* propre à chacun —qui n'est jamais, en soi, incohérent. De même est-il utile de mieux cerner sa représentation de l'objet de savoir abordé<sup>42</sup>.

Il est certes impossible, dans une situation réelle d'enseignement, d'observer chaque élève à chaque instant. Il s'agit là de plaider pour une vision positive de l'apprentissage —où l'enseignant cherche à repérer ce que *savent* ses élèves, et non ce qu'ils *ne savent pas*.

L'observation des compétences des élèves peut amener à construire des aides à la production du T.E. en cours de français. Il est indispensable de travailler sur des domaines de connaissance que l'élève maîtrise déjà et de lui proposer —ce que nous avons cherché à faire— des exercices courts destinés à améliorer telle ou telle compétence : à cette fin, il est utile de diviser la tâche en étapes, de façon à différencier les multiples opérations et à permettre à l'élève de prendre conscience des différents niveaux de construction d'un texte.

C'est à ce prix que l'on pourra envisager un *apprentissage* du T.E. dans les plus petites classes.

## NOTES

1. Les auteurs de cet article ont mis en place une situation privilégiée : il y avait deux professeurs pour une classe. On peut envisager ce travail sur deux classes (avec deux professeurs) ou sur une seule classe avec un seul professeur : c'est là uniquement un problème de mise en place de situation concrète.
2. Le premier, à tendance argumentative, est proche du type conversationnel : une coccinelle parle, essaye de montrer son importance et interpelle le lecteur. Ce procédé dialogique est souvent utilisé dans la vulgarisation scientifique destinée aux plus jeunes lecteurs (cf. Adam, J.M. (1985), «Quels types de textes ?», dans *Le français dans le monde*, n° 192, p. 42 : ce type est souvent considéré comme «le premier acquis par l'enfant et manifesté par ses fameux pourquoi»). Le deuxième texte est de type descriptif : il donne diverses informations dans un ordre aléatoire d'énumération. Le troisième, entre narration et description d'action dans un ordre temporel, est proche d'un court article de presse rendant compte d'expériences. Ces textes ont été empruntés (avec quelques modifications) respectivement à : «Coccinelle, la redoutable chasseresse», *Fripounet*, n° 20, mai 1985 ; - «Coccinelle, un minuscule porte-bonheur», *Fichier du monde animal*, 1974, Le livre de Paris, Hachette ; - Duval C. (1989), *La coccinelle terreur des pucerons*, coll. Patte à patte, éd. Milan, p. 25.
3. Les deux premiers (rédigés par nous) sont descriptifs ; ils ne se distinguent que par leur contenu et les temps employés (le premier étant une définition de type historique général, le deuxième une caractérisation particulière). Le troisième texte est narratif, «littéraire», introduit par un chapeau de présentation.
4. Questionnaire portant sur le contenu du texte. Il ne vaut pas la peine de le reproduire ici. Les questions seront évoquées, si besoin est, dans la partie de l'article portant sur l'analyse des copies.
5. Questionnaire portant sur la structure du texte et son intention.
6. Questionnaire portant sur le contenu seul : le texte demandé était en effet de nature descriptive. Il n'y avait pas lieu de faire évaluer la «structure explicative» du texte.
7. Puisqu'il lui fallait rédiger un texte «sur» les coccinelles dans un premier temps (texte descriptif attendu) et un T.E. dans un deuxième temps.
8. Il est intéressant ici de faire référence à un exercice fait antérieurement dans une autre classe à partir des textes sur les coccinelles. Les élèves ne travaillaient pas en groupes, mais *individuellement* : chaque élève devait produire un T.E. (à partir de la même consigne que celle donnée plus haut à la troisième séance). Une rapide comparaison permet de voir l'avantage du dispositif que nous proposons dans cet article. Même d'un point de vue linguistique, les textes sont de meilleure facture. Deux exemples : dans la première expérience, pour le mot «pucerons», les textes produits par les élèves présentaient les formes «poux», «puçons», «pucron», «cuc-cerons», «bourgeons», «petits insectes», «bestioles», «petites bêtes», «mauvais insectes» ; dans la deuxième expérience, le mot est toujours correctement transcrit. Autre exemple : dans la première expérience, pour l'expression «bête à bon Dieu», on pouvait trouver «bête à Dieux», «la fille du bon Dieu», «les envoyés de Dieu», «comme un bon dieu», «cœur de dieux», «on m'appelle Dieu» ; dans la deuxième expérience, l'expression consacrée est toujours respectée.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la différence de performance. Privilégions-en un ici : dans le premier dispositif, l'élève avait à produire, seul (et non en groupe) un T.E. (et non un texte descriptif). Seul devant une tâche difficile, en état de *surcharge cognitive*, l'élève ne maîtrise plus rien : ni le savoir, ni son organisation, ni sa mise en texte. Ainsi ne suffit-il pas, lorsque l'élève est en situation de production d'un T.E. (au cours d'une interrogation écrite, en sciences par exemple), de dire, en cas de mauvaise performance, qu'il néglige ou ne maîtrise pas la langue, ou qu'il n'apprend pas ses leçons.

9. COLTIER D. (1986), «Approches du T.E.», dans *Pratiques*, n° 51, p. 3-22.
10. Sur l'intérêt de ce protocole qui impose un énoncé de clôture («Voilà pourquoi...») et qui est proposé par un groupe I.N.R.P. ayant travaillé sur le T.E., voir BRASSART D.G., CAUTERMAN N.M., CONSTANT M., DARRAS F., DELCAMBRE I., GRACZYK B., GRUWEZ C. (1987), «La première cigarette, tu m'expliques !», dans *Repères*, 72, p. 81-92.
11. - SCHNEUWLY B., (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*, Delachaux-Niestlé, p. 37.  
- SCHNEUWLY B., ROSAT M.C., DOLZ J. (1989), «Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits (élèves de 10, 12, 14 ans), dans *Langue française*, 81, p. 42.
12. Cf. BRONCKART J.P. et al. (1985), *Le fonctionnement des discours*, Delachaux-Niestlé, p. 67-68.
13. *Ibid.*, p. 102.
14. Une question en comment entraîne plutôt un déroulement linéaire d'actions.
15. LECLAIRE-HALTE A. (1986), «Quelques réflexions sur l'explication. Note de lectures», dans *Pratiques*, 51, p. 113.
16. Cette évidence qui est souvent celle de l'«évidence-matière» apparaît souvent de façon éclatante dans des équipes de travail interdisciplinaires ou transdisciplinaires, lorsqu'un enseignant propose à des collègues des exercices qu'il donne habituellement à ses élèves.
17. Cf. dans ce numéro l'article de DAUNAY B., «Le T.E. en cours de français. Note sur l'usage d'un objet didactique».
18. Nous avons jugé utile de respecter les textes des élèves et de les reproduire sans aucune modification : l'orthographe, ainsi que les alinéas, les majuscules et la ponctuation sont respectés, puisqu'ils seront envisagés ici comme objets d'analyse.
19. Les textes de ce groupe B seront reproduits ici de la manière suivante : le texte 1 de chaque élève sera présenté d'abord sous sa forme originale (sans aucune correction), et dans une version remaniée, celle qui a été donnée à évaluer (aux élèves du groupe A) au cours de la deuxième séance. Pour le texte 2 de l'élève, seule sa version originale est reproduite (sans correction).
20. Ces chiffres indiquent une tendance pour un groupe donné, mais le nombre des élèves et le dispositif de l'exercice ne permettent évidemment pas de leur donner une quelconque valeur statistique.
21. Le chiffre 100 et le caractère quelque peu extraordinaire de l'information permettent sans doute la mémorisation.

22. Dans tous les cas, le problème des niveaux de langue, comme pour les autres types de textes, doit être abordé.
23. Par «préalable», nous n'entendons pas «préexistant au texte» : un destinataire se construit en même temps que le texte s'élabore —et réciproquement. Ce que nous voulons dire est que Zacharia, placé dans des conditions de production typiques de l'univers scolaire (l'interrogation écrite), construit un destinataire *préalablement induit par ce type de texte* : le professeur.
24. Il faut noter la qualité de cette sélection : Zacharia n'est pas immergé dans les sources qu'il utilise, mais sait faire la part des choses. Il n'est pas rare que des élèves, ayant repéré un élément qu'ils jugent pertinent dans un texte, récrivent celui-ci jusqu'à la fin, oubliant le travail de sélection initial.
25. Pour ce jeu de substitution, v. COMBETTES B. (1986), «Le T.E. : aspects linguistiques», dans *Pratiques*, 51, p. 23-38.
26. Ainsi était-il difficile pour Zacharia d'établir une différence entre l'émetteur de la consigne de l'exercice et l'émetteur des documents-sources. La même personne assumait pourtant deux fonctions différentes. C'est pour ne pas l'avoir vu que Zacharia pensait «respecter» la consigne en «respectant» les documents-sources (par reprise textuelle des temps par exemple).
27. Faut-il souligner l'importance, dans une évaluation formative, du repérage des problèmes spécifiques, par rapport à une appréciation globale qu'impose l'évaluation sommative ?
28. Transformation sans doute pertinente au plan linguistique, mais nous ne saurions en juger sérieusement.
29. Sur cette notion centrale dans la production d'un T.E., v. COMBETTES B. (1986), *art. cité*, p. 24.
30. Ces concepts de «planification», «séquentialisation», «textualisation» sont empruntés à SCHNEUWLY B. (1988), *op. cit.*, et ont été présentés plus haut (2.2).
31. *Ibid.*, p. 82.
32. Pour une définition théorique des organisateurs textuels, *ibid.*, chap. 6, p. 99-125.
33. *Ibid.*, chap. 2, p. 29-38.
34. Cette question est souvent traitée dans les travaux de M. Fayol. Cf. par exemple «Une approche psycho-linguistique de la ponctuation : étude en production et en compréhension» dans *Langue française*, 81 (1989), p. 21-39. Cf. également le résumé de son intervention à l'École Normale de Lille «Le développement de la ponctuation dans la production du texte», dans *Recherches*, 8 (1988), p. 81-86.
35. Pour les différents rôles de «et», v. FAYOL M. (1986), «Les connecteurs dans les récits écrits : Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans», dans *Pratiques*, 49, p. 104-106. V. aussi SCHNEUWLY B. (1988), *op. cit.*, p. 117-118.
36. Coltier D. (1986), *art. cité*, p. 15.
37. Cette dernière proposition oblige à un choix interprétatif. Karine écrit : «Il pouvait fendait (...) et projetait (...)». Il faut, nous semble-t-il, lire : «Il pouvait fender

(*fendre*) et projeter». Est à mettre en cause ici la présence sous les yeux de l'élève des documents-sources au moment de la production de son texte.

38. Signalons au passage que la qualité formelle de ces propositions («C'est pourquoi...») a attiré notre attention (Karine est la seule de tous les élèves du groupe B à l'avoir utilisée), mais est secondaire. Ce qui compte est leur rôle dans le texte et ce qu'elles dévoilent de la démarche de l'élève.
39. Prenons comme seul exemple l'évocation du trident :

(texte 1)

Poséidon était souvent représenté avec un objet à la main.  
Cet objet est un trident (...)  
 Avec cet objet il pouvait faire trembler des terres.

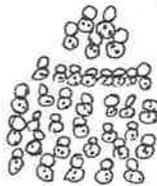
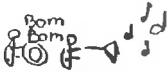
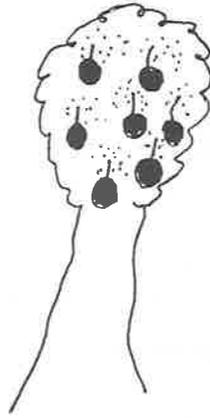
(texte 2)

Il ébranlait les terres avec un objet qui s'appelait le trident.

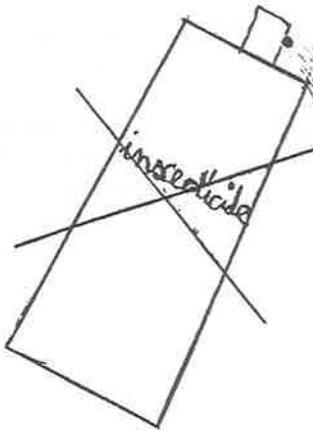
Faisons l'hypothèse que la complexité syntaxique de cet «énoncé explicatif» (Coltier D., 1986, *art. cité*, p. 9) est signe de la complexité macrostructurelle. Notons encore que les propositions du texte 1 («C'est pourquoi...») disparaissent (remplacé par un simple «car») : preuve que la qualité formelle de la formulation était secondaire.

40. Les deux groupes (A et B) étaient inégalement traités : il était plus difficile pour les élèves du groupe B de concevoir un problème, qui se fondait sur la compréhension d'un paradoxe, facilement perceptible selon une logique adulte, mais peut-être hors de portée de celle d'un élève de sixième.
41. Pour reprendre l'expression de L.S. Vigotsky, que cite MARTINEZ M.L. (1989), «le socio-constructivisme et l'innovation en français», dans *Pratiques*, 63, p. 47 : «L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone de proche développement».
42. Cf. GIORDAN A, DE VECCHI G. (1987), *Les origines du savoir*, Delachaux-Niestlé. Ces auteurs proposent, comme approche des conceptions (représentations) des apprenants, l'observation de dessins. C'est pour cela que nous avons demandé — pour les élèves du groupe A seulement — de faire un dessin. Si les dessins produits n'ont pas fait objet d'analyse ici, ils peuvent être soumis à l'appréciation du lecteur, à qui nous les livrons en guise d'illustration.

..... pucerons  
o pomme  
o coccinelle



Dessin de Kevin



Dessin de Sébastien