Pratiques de textes informatifs

Autor(en): **Pasquier, Auguste / Dolz, Joaquim**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **12 (1990)**

Heft 2

PDF erstellt am: **25.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-786260

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Pratiques de textes informatifs

L'article encyclopédique et le texte injonctif

Auguste PASQUIER et Joaquim DOLZ

Cet article se veut une contribution à l'enseignement des textes informatifs écrits à l'école primaire. Dans la première partie, nous exposons les lignes de force d'un tel enseignement. La démarche prend en considération quelques-unes des difficultés les plus fréquentes observées dans les productions des jeunes élèves. Dans la deuxième partie, nous présentons l'état de notre réflexion dans le domaine des textes informatifs ainsi que les conditions d'une approche pédagogique de ce type de textes à l'école primaire. Pour illustrer ce travail, deux exemples de séquence didactique sont esquissés. Le premier porte sur la production d'un article encyclopédique simple et conventionnel sur la vie d'un animal et développe notamment des activités scolaires concernant les opérations de contextualisation, de planification et de textualisation. Le second s'applique au texte injonctif et illustre la démarche que nous préconisons pour les activités de révision de textes.

I. La production de textes à l'école primaire

Les lignes qui suivent prolongent, en le développant, le rapport que nous avons présenté à Genève, en septembre 1989, dans le cadre du 2e colloque «didactique du français langue maternelle» (DFLM). Des contraintes de temps nous avaient obligés à condenser notre exposé et à passer sous silence différents aspects de notre recherche-action conduite dans une dizaine de classes primaires genevoises, auprès d'enfants de 8 à 12 ans.

Cette recherche-action, qui s'ajoute à un ensemble de travaux menés tant au cycle d'orientation (CO, enfants de 12 à 15 ans; cf. Commission pédagogie du texte, 1985 et 1988) qu'à l'école primaire, s'inscrit dans le contexte général de la

rénovation de l'enseignement du français langue maternelle commencée à Genève il y a un peu plus de dix ans, contexte dont il convient de mentionner les quelques caractéristiques suivantes.

Lors de la mise en place, le plan de rénovation de l'enseignement de la langue maternelle n'a pas réussi à modifier profondément les représentations des enseignants en matière de didactique du français. A subsisté notamment – et subsiste toujours chez bien des sujets – la conviction profonde que l'analyse grammaticale, l'apprentissage systématique des formes verbales et les exercices de vocabulaire aident l'enfant à mieux s'exprimer et à mieux comprendre les messages oraux et écrits. Le déséquilibre, déjà flagrant du temps de l'enseignement traditionnel, entre disciplines dites techniques et activités de communication n'a ainsi pas disparu, au contraire. Il s'est même accentué par la parution de moyens d'enseignement volumineux et réservés exclusivement à la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire. S'est ainsi maintenu le clivage entre deux types d'activités que les rénovateurs avaient pourtant voulues complémentaires et quantitativement égales.

C'est dans ce contexte de prédominance de certaines activités aux dépens d'autres qu'il faut situer notre recherche-action, qui traduit chez nous la volonté d'une part de (re)donner aux activités de communication la place qui leur revient, qu'il s'agisse de communication orale ou écrite, en compréhension comme en production; d'autre part, d'introduire et de développer, dans le domaine de la production écrite notamment, mais pas exclusivement, le concept de diversité textuelle.

Ce double objectif, constitutif de ce que nous appelons «pédagogie du texte», mérite quelques mots d'explication. Comme nous l'avons dit plus haut, l'enseignement du français repose avant tout, aujourd'hui comme hier, sur des activités d'analyse et de drill, principalement; de plus, la langue analysée est le plus souvent une langue décontextualisée, neutralisée, de la dimension de la phrase. Chacun a sans doute de bonnes raisons de persévérer dans cette approche phrastique et décontextualisée de la langue. L'absence ou la rareté d'un matériel didactique sérieux consacré à des activités de communication en constitue peut-être la meilleure. Il n'empêche que le paradoxe subsiste: on affirme haut et fort que le langage est avant tout un moyen de communication et les activités proposées portent, pour l'essentiel, sur une langue précisément hors communication. Il nous semble indispensable de placer la communication au centre des activités langagières.

Une proposition de ce type conduit à relativiser l'importance accordée jusqu'ici à la phrase au profit de la dimension textuelle. Nous ne nous exprimons pas par phrases mais par textes; ce que les élèves ont à comprendre, ce sont des ensembles d'énoncés organisés dont le sens n'est pas égal à la somme des différentes phrases les composant. Ces constatations, déjà anciennes et banales de nos jours, n'ont pas encore produit leur effet. Et pourtant, l'observation des productions des élèves montre que les vraies difficultés sont d'ordre communicationnel, donc relèvent avant tout du niveau du texte et non pas de celui de la phrase.

Il reste qu'on n'a pas tout dit dès lors qu'on a prononcé les mots de communication et de texte. Encore faut-il parler de divers types de textes. On ne

s'exprime pas de la même façon selon qu'on veut divertir, argumenter, expliquer...; selon qu'on s'adresse à des spécialistes, à des béotiens...; selon qu'on parle en tant que citoyen, père de famille, enseignant... Il s'agit ici de souligner le caractère adaptatif de la langue aux diverses situations de communication, ce qui se traduit par une organisation du texte spécifique, une syntaxe et un vocabulaire à chaque fois différents, un emploi diversifié des formes verbales, un recours nuancé à des organisateurs textuels. Bref, apprendre à communiquer c'est savoir produire et comprendre différents types de texte. Or, il semble admis qu'on n'apprend pas «globalement» à produire et comprendre des textes variés mais qu'au contraire chaque type de texte suppose un apprentissage spécifique.

Le cadre théorique qui sous-tend nos efforts est constitué par le modèle des activités langagières proposé par Bronckart et al. (1985) et plus récemment par Schneuwly (1988a). Pour ces auteurs, les actions langagières sont conçues comme le résultat de trois niveaux hiérarchiques d'opérations: tout d'abord, un niveau de contrôle «externe» qui gère les *conditions de production du texte (but, destinataire, énonciateur* et *lieu social;* calcul sur les paramètres de la situation d'énonciation), niveau qui sert de *base d'orientation générale* aux textes à produire; ensuite, un niveau de contrôle «interne» occupé à la *gestion globale du texte:* adoption d'une (ou plusieurs) forme(s) d'ancrage par rapport aux conditions de production, hiérarchisation des contenus à transmettre, planification en fonction des aspects communicatifs et organisation éventuelle de la polyphonie du texte; enfin, un niveau chargé de la mise en mots: *linéarisation* et gestion des *contraintes langagières locales.*

Ce modèle théorique inspire d'intéressantes activités de production et permet une analyse des textes des élèves – et des obstacles rencontrés par ces derniers – bien supérieure aux possibilités qu'offrent la plupart des méthodologies actuellement accessibles. Pour celles-ci, trop souvent encore, la production textuelle se réduit à une activité d'assemblage d'éléments simples – mots ou phrases – pour arriver finalement, grâce à quelques règles de «ficelage», à un ensemble plus complexe. Dans cette perspective, la dimension vraiment communicationnelle est absente; les règles énoncées sont du type passe-partout et ignorent les caractéristiques des textes réellement produits. En fait, il s'agit d'une approche phrastique et formelle plutôt que textuelle et fonctionnelle de la langue, qui ne permet ni à l'élève d'avoir, à chaque étape de son travail, une vue générale de la situation de communication dans laquelle il se trouve; ni au maître d'interpréter les réussites et les échecs de ses élèves, partant d'élaborer un enseignement fondé sur les besoins des apprenants.

Notre «pédagogie du texte» procède autrement. Elle tend à placer l'élève dans une *situation de communication vraie* (réelle si possible, le cas échéant, simulée); à le conduire à se représenter le mieux possible les *caractéristiques* de cette situation de communication par un travail sur les différents paramètres qui la constituent, notamment le but de l'activité langagière, l'énonciateur et le destinataire *(activités de contextualisation);* à l'aider à construire le contenu à transmettre par le texte *(activités sur les contenus);* à lui permettre de choisir, compte tenu de la situation de communication, le *type de texte* le mieux

approprié; à lui «enseigner» les spécificités du texte choisi *(activités de textualisation);* à transformer la correction-révision du texte en une phase d'évaluation formative *(activités de révision).*

Le succès d'une telle pédagogie dépend, on s'en doute, de l'intérêt que manifeste l'élève pour la communication et de son envie de communiquer et d'apprendre à communiquer. Aussi la motivation de l'élève est-elle centrale dans notre approche textuelle. Ce souci de motiver l'élève nous conduit, tout au long des activités mises en place, à une négociation quasi continuelle avec la classe.

En d'autres termes, l'approche textuelle que nous proposons – après d'autres – s'appuie sur des activités qui se veulent attractives mais aussi légitimes, pertinentes et signifiantes pour l'élève et ce, à tous les niveaux. Ces qualités imposent trois contraintes.

Tout d'abord, une production de texte doit s'élaborer à l'intérieur d'un projet général: création d'un fichier de classe, présentation d'un recueil de textes relatifs à l'évolution des petits commerces du quartier... En dehors d'un tel projet, il nous semble difficile de satisfaire aux critères de légitimité et de pertinence mentionnés plus haut. Ensuite, l'exercice de production textuelle et les activités qui le préparent doivent prendre place dans un ensemble organisé d'ateliers, ou *séquence didactique,* permettant une prise de conscience des divers aspects de la rédaction. Enfin, les activités proposées aux élèves doivent prendre en compte les *obstacles* qui sont réellement ceux que rencontrent les élèves et non ceux que l'enseignant leur attribue. Ces difficultés sont diverses et relèvent de niveaux différents, ce que révèle l'analyse de productions d'enfants. Pour notre part, nous avons classé les textes analysés en fonction des types de maladresses observées, ce qui donne la répartition suivante:

a) Les textes *qui ne sont pas adaptés aux conditions de production* élaborées par l'enseignant (l'enseignant s'attend à un rapport sur le mode de vie d'un animal et l'élève produit un récit de science-fiction). Ce dysfonctionnement est souvent lié à l'imprécision de la consigne donnée, imprécision qui ne permet pas à l'enfant de se situer dans un contexte communicatif déterminé.

Ici, *un travail contrastif sur les conditions de production* s'impose, travail qui doit conduire l'élève à mieux cerner les exigences communicatives et à produire un texte pertinent.

b) Les textes qui révèlent *des lacunes au niveau du contenu* à développer.

Ici, notre position consiste à proposer, au cours des premières phases de la séquence didactique, et donc préalablement à l'activité de rédaction, un travail spécifique sur le contenu afin de doter les élèves d'une base de connaissances suffisante et commune sans laquelle semble vaine toute tentative d'organisation des processus d'apprentissage au niveau de l'expression.

c) Les textes qui présentent *une organisation «de proche en proche»* où il est difficile de reconnaître un plan d'organisation global ou un fil conducteur ou encore une hiérarchisation des informations en fonction des exigences communicatives. Sont caractéristiques de cette «organisation»: les explications dépourvues de mise en perspective indiquant le problème à résoudre ou les

descriptions qui énumèrent et/ou mélangent parties et propriétés de l'objet décrit sans que soit respecté le parcours indiqué par le déclencheur.

Ici, plusieurs stratégies pédagogiques sont envisageables:

- observation de «modèles» et découverte de leur structure;
- réflexion en groupe sur les parties du texte produit qui posent problème;
- élaboration d'une «grille de contrôle» à utiliser au moment de la rédaction;
- exercices et jeux de transformation de texte: modifier le plan d'un texte à partir des mêmes contenus; compléter un texte dont on a effacé certaines parties, etc.

d) Les textes qui révèlent *des maladresses au niveau de la mise en mots:* chaînes anaphoriques interrompues, fonctionnement incertain des temps des verbes, répétitions, reformulations imprécises...

Ici, les exercices de remédiation/amélioration sont apparemment nombreux. Toutefois, trois questions nous semblent indispensables avant d'entreprendre un travail au niveau des unités linguistiques:

- Quelle place faut-il donner, au cours d'une séquence didactique, à l'enseignement des unités linguistiques spécifiques?
- Quelle articulation – si articulation il y a – faut-il prévoir entre réflexion grammaticale au niveau phrastique et contraintes textuelles?
- A quel niveau de la scolarité faut-il introduire un enseignement systématique de la production écrite?

La recherche fondamentale sur les capacités expressives des élèves et la recherche-action avec la collaboration des enseignants s'imposent.

Avant de présenter dans le détail les séquences didactiques que nous avons conduites, nous ferons encore deux remarques qui précisent dans quel sens nous travaillons actuellement.

1. Dans le domaine de la production écrite, les moyens d'enseignement aujourd'hui les plus nombreux et les plus achevés concernent la «narration». Cette constatation ne surprendra personne; ce type de texte, on le sait, est le mieux connu du point de vue théorique (cf. Adam, 1985 et Fayol, 1985, pour une revue de la question); d'autre part, c'est un des rares types de textes pour lequel une série de méthodes d'enseignement ait été expérimentée (Gordon & Braun, 1985; Fitzgerald & Teasley, 1986 et Espéret, 1988).

La place que tiennent les textes narratifs à l'école primaire est pour nous contestable. Il nous semble nécessaire de créer de nouveaux moyens d'enseignement visant la *diversification des activités langagières.*

2. La création de nouveaux moyens d'enseignement se justifie par le fait que chaque type de texte présente des caractéristiques propres et suppose un apprentissage spécifique. A la recherche des invariants et des régularités observables au niveau des textes doit succéder l'étude des spécificités de chaque type de texte et des processus d'apprentissage relatifs à ces types de textes. Dans cette

perspective, l'apparente complexité de certains types de textes ne doit pas constituer une raison suffisante pour réduire le champ de travail des élèves. Ceux-ci – et très tôt selon nous – doivent être confrontés à la diversité textuelle. Ainsi, les textes informatifs/explicatifs trouvent tout naturellement leur place à l'école primaire. C'est une des raisons qui nous a fait choisir ce type de texte comme cible principale de nos séquences d'enseignement.

Pour résumer les lignes qui précèdent, nous dirons que notre projet vise à:

- dépasser les pratiques intuitives des enseignants par une opérationnalisation des connaissances nouvelles tant en «linguistique» textuelle qu'au niveau des processus en jeu dans l'activité rédactionnelle;
- participer à l'effort d'introduction de la diversité discursive au niveau de l'école obligatoire.

II. Conditions d'une approche pédagogique des textes informatifs à l'école primaire

Nous avons choisi comme objet de notre travail didactique un ensemble assez large et mal délimité de textes qui sont habituellement produits dans un contexte défini comme suit:

a) les *contenus* exprimés par le texte sont autonomes, c'est-à-dire qu'ils n'impliquent directement ni les interlocuteurs, ni le lieu et le moment d'énonciation;
b) le *but* que cherche à atteindre l'énonciateur est l'*accroissement des connaissances du destinataire* généralement représenté par un groupe de personnes;
c) l'*énonciateur* est censé avoir une certaine maîtrise de ces connaissances.

Les caractéristiques générales du contexte de production de ces textes sont donc voisines de celles que Bonckart et al. (1985) décrivent à propos de l'*architype textuel théorique* et s'opposent à celles du *discours en situation* et de la *narration.* Grosso modo, le contexte que nous avons défini est commun à des activités langagières telles que l'élaboration d'une exposition, le compte rendu d'une expérience, la préparation d'un fichier ou d'un document de travail, l'explication du mode de fonctionnement d'une machine ou l'explication d'un problème complexe.

Les textes produits dans ces conditions cherchent tous à accroître (ou modifier) un savoir. Cependant, le thème du discours, les caractéristiques spécifiques introduites par la situation d'interaction sociale ou simplement le choix discursif de l'énonciateur peuvent donner comme résultat des textes très différents les uns des autres. Par exemple, un savoir-faire engendre normalement un texte injonctif du type «mode de fonctionnement» ou recette de cuisine, tandis qu'une explication au sens strict (cf. Coltier, 1979; Borel, 1981; Grize, 1981; Halté, 1989) concerne un paradoxe qui perturbe la compréhension d'un phénomène et qui produit un dysfonctionnement dans l'interaction.

Les recherches actuelles sur les textes informatifs en français contemporain semblent montrer l'existence d'une hétérogénéité très grande à l'intérieur de ce groupe de textes non seulement en fonction du type de savoir mais aussi dans la manière d'envisager la construction de ce savoir et selon d'autres paramètres contextuels (en particulier le lieu social). Cette hétérogénéité se manifeste notamment par l'adoption de plans de texte divers et par la variété des moyens linguistiques utilisés. L'analyse des textes informatifs fait apparaître une richesse de procédés expressifs considérés comme spécifiques à ces textes. Par exemple, les procédures de reprise et de reformulation (anaphores, nominalisations, illustrations), la gestion de l'intertextualité (citations), etc.

Les textes informatifs nous semblent dignes d'intérêt à l'école primaire précisément dans la mesure où ils sont peu pratiqués et par conséquent mal connus des élèves. Notre volonté d'ouvrir la porte de l'école à la diversité textuelle s'en trouve par là-même satisfaite. Peut-on amener les élèves de l'école primaire à produire ce type de textes? On imagine les difficultés que rencontrerait l'enseignant qui prétendrait faire produire une explication sur un phénomène trop complexe pour le niveau de connaissances des élèves et sans un travail préalable au niveau de l'observation des caractéristiques de ces textes. De notre point de vue, les conditions d'une bonne approche pédagogique des textes informatifs exige, au contraire, l'introduction précoce de ces textes mais en neutralisant un certain nombre de difficultés au niveau des contenus, c'est-à-dire de la complexité du savoir à transmettre et de la variété de procédés expressifs. La simplification au niveau des contenus doit permettre en revanche à l'élève d'effectuer les opérations langagières caractéristiques de ce type de texte. Il s'agit là d'une question de méthode d'enseignement et de prise en compte des potentialités des enfants.

Ces considérations nous ont conduits à adopter un point de vue pragmatique dans l'élaboration des séquences d'enseignement sur les textes informatifs. Nous avons choisi de travailler sur des textes sélectionnés en fonction des éléments suivants:

- la fonctionnalité pratique à l'extérieur de l'école;
- l'adaptation au niveau de développement de l'élève: à l'heure actuelle notre approche sur ce point est encore très tâtonnante; nous tenons compte de nos simples hypothèses sur la progression des apprentissages;
- des contenus d'autres disciplines scolaires, l'environnement notamment; de cette façon, le temps de mise en place du savoir de l'élève (recherche d'informations, constitution d'un dossier, réalisation d'expériences diverses, mise en commun par plusieurs élèves des différents savoirs) n'hypothèque pas celui consacré aux autres matières;
- la possibilité d'aborder l'étude d'un certain nombre d'unités linguistiques et de procédures expressives.

En somme, nous avons expérimenté en classe toute une série de séquences didactiques (notamment sur l'article d'encyclopédie, le texte injonctif, description du trajet d'un fleuve, élaboration de légendes pour comprendre des images ou des graphiques, l'explication de la disparition des dinosaures pour des élèves plus jeunes, etc.). Nous nous sommes rendus compte que chacune des activités

proposées apportait aux élèves des éléments dans un domaine particulier: certaines facilitent la prise en considération du destinataire, d'autres le travail sur des aspects de la structuration interne du texte, d'autres encore le travail sur telle ou telle unité linguistique. Il nous a semblé cependant que, à long terme, c'est l'ensemble des activités qui devient enrichissant.

III. Une séquence didactique sur article encyclopédique

1. Présentation générale de l'activité

L'objectif général de cette activité est, d'une part, de familiariser les élèves de l'école primaire avec l'emploi des encyclopédies scolaires et, d'autre part, de donner les outils permettant à ces élèves d'écrire un article d'encyclopédie très simple et conventionnel sur la vie des animaux destiné aux autres camarades de la classe. Parmi ces outils, la construction en classe d'une fiche de contrôle dans le but de faciliter un canevas commun à tous les élèves sera privilégiée. Les élèves pourront ainsi se servir de ce canevas pour bâtir leur article encyclopédique.

Le projet d'écriture comporte toute une série d'exercices collectifs et individuels d'observation et de production de textes. Nous avons prévu de répartir les élèves de chaque classe en petits groupes de travail de quatre ou cinq. Chaque groupe de travail doit choisir un animal différent (baleine, grenouille, saumon, poule et ours) et, après la séquence d'enseignement, rédiger un texte sur un autre animal, en utilisant le canevas proposé.

La séquence didactique est constituée d'une suite de dix ateliers. Elle demande une longue préparation en ce qui concerne les quatre types d'activités qui la constituent:

a) Activités de *contextualisation:* observation d'encyclopédies scolaires, entraînement à leur emploi, lecture d'articles sur des animaux, tri de textes (contraste avec d'autres textes sur les animaux: contes, etc...), réflexion sur l'adaptation des textes aux exigences communicatives (variation de consignes), comparaison de l'article encyclopédique avec d'autres textes informatifs.
b) Activités sur les *contenus:* établissement d'une base de connaissances suffisante pour rédiger un article sur un animal, documentation sur sa vie (visionnement de films et lecture de textes). Le travail sur les contenus implique aussi des activités sur les lacunes des enfants dans le vocabulaire scientifique (passage du vocabulaire familial au vocabulaire plus technique: VENTRE vs ABDOMEN, etc.).
c) Activités de *planification* (cf. Schneuwly & Dolz, 1987 et Dolz & Schneuwly, 1989) destinées à améliorer l'organisation des textes: comparaison de l'organisation suivie par différents articles d'encyclopédie et choix d'un plan

conventionnel pour la rédaction d'articles sur différents animaux, entraînement à l'élaboration des différentes parties du texte.

d) Activités de *textualisation:* exercices sur les unités linguistiques qui posent des problèmes aux enfants (reformulations, chaînes anaphoriques, etc.).
A noter que pour chacune de ces activités nous opérons un choix en fonction de la pertinence par rapport au groupe de classe auquel elles s'appliquent.
Par ailleurs, une fiche de contrôle élaborée en groupe est prévue comme élément facilitateur de l'écriture du texte.

2. *Etapes de la séquence didactique*

Le tableau ci-dessous donne dans l'ordre les étapes suivies:

1re étape	Présentation générale de l'activité, constitution des groupes de travail par affinité et choix d'un animal	CLASSE
2e étape	Réflexion pratique sur les encyclopédies scolaires Observation d'articles encyclopédiques (AE) Tri et comparaison avec d'autres types de textes	CLASSE
3e étape	Analyse des parties d'un article conventionnel: ‹DÉFINITION-DESCRIPTION-CYCLE DE VIE› Débat sur l'organisation interne d'un AE Choix d'un plan conventionnel destiné à la production	CLASSE
4e étape	Documentation sur les contenus Un questionnaire élaboré par l'enseignant oriente le visionnement d'un film et la lecture des documents	GROUPES
5e étape	Exercices d'entraînement sur les parties du plan: - jeux de définition, - exercices sur la description physique d'un animal - présentation du mode de vie par thème - exercices sur le cycle de vie des animaux	GROUPES INDIVIDUEL
6e étape	Exercices sur les unités linguistiques - chaînes d'organisateurs spatiaux et temporels - ponctuation, - reprises (anaphores et nominalisations)	GROUPES INDIVIDUEL
7e étape	Elaboration d'une grille de contrôle	CLASSE
8e étape	Production des textes	INDIVIDUEL
9e étape	Evaluation	CLASSE

Dans ce qui suit, nous allons expliciter chacune des étapes de la séquence. Concernant la 1re étape, soulignons son importance; d'elle dépend en effet

l'attitude positive des élèves à l'égard de l'activité langagière proposée; elle permet de présenter globalement le contexte dans lequel celle-ci va se dérouler. A ce propos, elle doit comporter la définition de la tâche relative à l'ensemble de l'activité, soit la consigne suivante:

a) Vous allez écrire un article encyclopédique dans la perspective d'enrichir le fichier de classe auquel chaque élève a accès.
b) Chaque groupe doit choisir un animal parmi ces cinq: baleine, ours, grenouille, saumon et poule.
c) Pour pouvoir écrire un texte en connaissant bien le sujet, vous allez travailler dans trois directions:

- qu'est-ce qu'une encyclopédie scolaire?
- quels sont les caractéristiques de l'animal que vous avez choisi?
- de quelle manière rédige-t-on un article d'encyclopédie?

La 2e étape consiste à familiariser l'élève avec l'emploi d'une encyclopédie scolaire et à le faire réfléchir sur les conditions de production des AE.

Tout d'abord, l'enseignant distribue une encyclopédie scolaire à chaque groupe. Les élèves cherchent un article concernant un seul et même animal (par exemple: le boa). La lecture des articles choisis permet une première comparaison et une réflexion sur les buts d'une encyclopédie.

L'enseignant propose ensuite le tri de 15 textes tous relatifs à des animaux, textes très contrastés d'un point de vue discursif. L'ensemble des textes est constitué des 6 textes expositifs (dont 4 extraits d'encyclopédies scolaires), 3 textes injonctifs, 1 texte explicatif, 3 contes et 2 poèmes. La classification réalisée par les élèves permet d'une part d'expliciter les aspects communs des textes informatifs (Pourquoi les avez-vous mis ensemble? Quelles sont les ressemblances et les différences?) et, d'autre part, d'analyser les différences entre les textes extraits d'une encyclopédie et les autres textes informatifs (en particulier les textes injonctifs et les textes explicatifs).

En fin de 2e étape, l'enseignant met en commun les renseignements relatifs aux conditions de production des encyclopédies scolaires (but, destinataire et lieu social, notamment), par exemple en posant des questions du type:

- A quel moment a-t-on besoin de consulter une encyclopédie scolaire?
- Quels sont les auteurs d'une encyclopédie?
- A qui est destinée une encyclopédie?
- Comment pensez-vous que l'on rédige une encyclopédie?
- Si vous étiez les éditeurs d'une encyclopédie pour enfants, quelles consignes donneriez-vous?
- Comment les encyclopédies sont-elles organisées?

La *3e étape* est destinée à observer les *plans* d'organisation des AE et à trouver les composantes les plus conventionnelles. Nous avons proposé un texte «Le poulpe» (annexe 1) où les trois parties qui nous intéressent appa-

raissent particulièrement bien délimitées. L'enseignant aide les élèves à délimiter les grandes parties du texte, selon le modèle conventionnel suivant:

1. Définition générale: formule brève comportant au moins deux éléments: la famille et la spécificité de l'animal par rapport à la famille.
2. Description de l'animal: taille, parties du corps, etc.
3. Mode de vie (cycle): naissance, croissance, nutrition, reproduction, mort.

Les élèves comparent le texte «Le poulpe» avec d'autres textes où cette organisation est moins évidente. L'enseignant propose le modèle conventionnel du texte «Le poulpe» comme canevas de la composition de l'AE.

La *4e étape* est destinée à la documentation sur les contenus. Nous avons déjà expliqué les raisons pour lesquelles nous considérons plus positif un travail à partir de contenus connus et compris par tous les élèves. Notre centre d'intérêt est d'améliorer l'expression et non d'évaluer les connaissances sur la vie des animaux. Pour orienter l'attention de l'élève dans le visionnement du film et la lecture des textes, l'enseignant lui propose une série de questions orales et écrites auxquelles il devra répondre à la fin de la séance. Le travail se réalise en petits groupes, car chaque groupe se documente sur un animal différent. Il comporte plusieurs moments:

a) Questionnaire pour orienter la recherche de renseignements.
b) Passation d'un film et lecture de documents sur l'animal choisi.
c) Mise en commun avec l'enseignant (contrôle de la compréhension).
d) Travail sur le vocabulaire scientifique.

Les exercices d'entraînement sur les parties du plan constituent l'essentiel de la *5e étape* de la séquence didactique. A la fin de cette partie l'élève devrait avoir une idée assez claire du canevas à suivre pour l'élaboration de son propre article.

1. Définition – Nous proposons toute une série de jeux pour arriver à faire comprendre aux élèves ce qu'est une définition: formule brève situant l'animal par rapport à une famille (ou classe) et présentant les caractéristiques de cet animal par rapport aux autres animaux de cette famille. Dans le cas où un terme de la définition pose problème, celui-ci donne lieu à une deuxième définition.

Les jeux de *devinette* aident à situer la problématique, mais il y a beaucoup d'autres exercices qui nous semblent intéressants et qui visent directement la production. Nous ne donnerons qu'un exemple.

Exercice sur la définition: a) les élèves observent deux définitions (ESCARGOT et ÉLÉPHANT); b) les élèves comparent ces deux définitions avec celle du POULPE présenté dans le texte modèle; c) ils dégagent les caractéristiques communes aux trois définitions; d) on propose à l'élève de définir la MOULE en sachant que la moule appartient à la même famille que le POULPE et l'ESCARGOT (qu'est-ce que la MOULE a comme caractéristique particulière par rapport aux deux autres animaux?); e) l'élève rédige la définition de la MOULE.

2. *La description physique d'un animal* (cf. Adam et Petitjean 1989) peut se réaliser sous diverses formes: Nous avons retenu – parmi les diverses possibilités – celle qui consiste à mettre en évidence les différentes parties du corps avec leurs propriétés principales hiérarchisées selon un point de vue implicite ou explicite (Ex.: «Le poulpe est vu ici de dos...»). Comme pour la «définition», différents exercices sont prévus:

a) Enumérer les parties principales de différents animaux.
b) Attribuer des propriétés à chacune des parties.
c) Rechercher les caractéristiques globales d'une série d'animaux.
d) Jeux de devinettes avec c).
e) Ordonner les parties sélectionnées dans l'exercice a):
   - selon un parcours spatial, avec image ou non;
   - selon le principe de «l'enchâssement»;
   - selon l'importance de la fonction de chacune des parties;
   - selon une liste d'organisateurs fournie à l'élève.
f) Réécrire une description en modifiant le point de vue.

3. *Mode de vie de l'animal* – Pour cette partie nous avons retenu une démarche proche de la précédente en mettant en évidence les principaux thèmes qui constituent le mode de vie de l'animal: habitat, nutrition, déplacement, etc.

Pour les animaux sélectionnés, le mode de vie peut également être présenté selon le principe d'organisation «cycle de vie» (métamorphose de la grenouille, migrations des saumons, etc.) qui supposent des énoncés d'action et une chaîne cyclique d'organisateurs temporels.

Dans la *6e étape,* nous proposons des exercices de textualisation concernant les organisateurs (opposition organisateurs spatiaux et temporels), les signes de ponctuation et l'organisation en paragraphes ainsi que les phénomènes de reprise et de reformulation (répétitions, anaphores, nominalisations, illustrations).

Ces exercices sont construits en rapport avec le travail de planification (utilisation de lettres pour mettre en évidence les différents thèmes, mise entre parenthèses des renseignements secondaires, soulignement des informations essentielles, etc.).

La *7e étape* est consacrée à l'élaboration collective d'une fiche de contrôle destinée à rappeler à l'élève les points plus importants relatifs à l'écriture du texte (contrôle externe du processus rédactionnel).

La *8e étape* est essentiellement consacrée à la rédaction individuelle. Elle débute par le rappel du but de l'activité:

> «Lorsqu'on écrit un article d'encyclopédie on reçoit des instructions de la maison d'édition. Les instructions pour votre article sont les suivantes: a) les élèves qui n'ont pas travaillé sur le même animal devraient comprendre votre texte; b) le texte comportera trois grandes parties: une définition, une description de l'animal et une présentation du cycle de vie».

La lecture et la correction en groupe des articles – *la 9e étape* – s'effectue à l'aide de la fiche de contrôle et constitue le système d'évaluation de l'ensemble des activités.

IV. Une séquence didactique sur le texte injonctif

1. Présentation générale de l'activité

L'objectif général de cette activité est la constitution d'un dossier de textes sur le mode de fonctionnement du matériel audiovisuel utilisé en classe (magnétoscope, rétroprojecteur, chaîne stéréo, etc.). Les activités de lecture et d'observation d'un recueil de textes injonctifs réalisés par les élèves servent de base à la réflexion sur les procédures qui mènent à une plus grande efficacité communicative (le plan du texte injonctif, les organisateurs énumératifs, le rôle du paratexte dans un texte injonctif, les procédures d'articulation entre le paratexte et le texte, etc.).

Cette séquence didactique donne beaucoup d'importance aux activités de *révision* de textes, réalisées en interaction avec le destinataire du texte. Les élèves pourront se servir des instructions écrites par leurs camarades pour faire fonctionner le matériel audiovisuel. En cas d'échec, les élèves-destinataires du texte injonctif devront proposer des modifications aux auteurs du texte. Cette étape de feed-back immédiat nous semble le point central de cette séquence didactique.

2. Etapes de la séquence didactique

Dans la *1re étape,* après une négociation de l'ensemble du projet d'écriture avec les élèves, l'enseignant présente quelques exemples de textes d'instructions sur le mode de fonctionnement d'une machine et organise une discussion avec les élèves sur les conditions de production de ce type de texte, en posant des questions du type:

- Où pensez-vous que ce type de texte apparaît?
- A qui sont destinées les instructions sur le fonctionnement d'une machine?
- Quel est, selon vous, le but de ce texte?
- Quels sont les moyens que l'on peut utiliser pour l'atteindre?
- Etc.

Ce travail accompli, l'enseignant propose aux élèves de recueillir, à domicile, d'autres textes du même type (notices d'emploi des appareils ménagers de type mode d'emploi ou publicité, etc.).

La *2e étape* est destinée à la mise en commun des textes recueillis par les élèves et l'analyse de ces textes d'un point de vue interne: a) *organisation du*

texte en parties: mise en perspective de la fonction de la machine, description des parties, de leurs propriétés et des étapes à suivre pour la faire fonctionner; b) *présence et rôle des images ou des schémas graphiques;* c) *procédés expressifs* caractéristiques du texte injonctif: «déictiques personnels» et/ou «on», «impératif» et/ou «infinitif», chaînes d'«organisateurs énumératifs» et fonctionnement des «subordonnants temporels» dans ce type de texte.

La *3e étape* est consacrée à la rédaction en petits groupes des textes sur les moyens audiovisuels utilisés à l'école. D'abord, l'enseignant montre à chaque groupe le fonctionnement d'un appareil différent. Ensuite, il rappelle la consigne de production: «Vous allez écrire un texte donnant les instructions pour l'emploi du magnétoscope (du rétroprojecteur, etc.). Les élèves qui ne l'ont jamais utilisé devraient pouvoir s'en servir à partir de votre texte. Utilisez le schéma graphique que je viens de vous distribuer pour faciliter la tâche de vos lecteurs.»

Les *activités de préparation à la révision* du texte constituent le travail essentiel de la *4e étape.* Il s'agit d'un travail interactif entre les différents groupes destiné à améliorer les textes produits à partir d'une meilleure connaissance des exigences communicatives du destinataire du texte. Les élèves du groupe B se servent des instructions rédigées par le groupe A pour faire fonctionner le magnétoscope; ils évaluent la lisibilité du texte, la pertinence du plan du texte adopté et l'efficacité des procédures expressives utilisées; ils rédigent alors une note à l'attention du groupe A proposant des modifications.

Dans la *5e étape,* l'enseignant, sur la base des remarques des élèves, propose des exercices relatifs aux trois niveaux présentés précédemment:

a) *entraînement à l'élaboration d'un plan du texte injonctif:* compléter un texte dans lequel certaines composantes sont absentes (par exemple, la mise en perspective générale ou la description des parties de la machine); transformer un texte qui présente les étapes de fonctionnement dans le désordre; etc.
b) *procédures d'intégration du schéma graphique dans le texte:* élaboration de légendes pour comprendre des schémas graphiques, procédés de citation du schéma graphique, etc.
c) *exercices de textualisation:* emploi de «vous» et de «on»; emploi de l'impératif et/ou de l'infinitif; introduction de chaînes d'organisateurs énumératifs et de subordonnants temporels dans des textes lacunaires; etc.

La *6e étape* est destinée à la réécriture du texte en fonction des remarques écrites des autres élèves et des exercices réalisés en classe.

V. En guise de conclusion

Si l'on examine les méthodes et les moyens pédagogiques relatifs à la production de textes en vigueur ces vingt dernières années, on notera une évolution qui suit les lignes suivantes: du texte littéraire au texte tout venant; du texte

narratif à la diversité des textes; de l'analyse des régularités dans l'organisation des textes vers l'analyse de l'hétérogénéité et de la multidimensionnalité des formes textuelles; de la centration exclusive sur les caractéristiques en surface des textes à la prise en compte des rapports entre marques linguistiques et contexte de production.

Les propositions que nous faisons concernant la pédagogie du texte renversent l'ordre dominant du rapport entre le texte et le contexte. Dans ce sens, les *activités de contextualisation* (prise en compte des exigences communicatives de l'activité langagière) sont considérées comme déterminantes de l'ensemble du processus. Bien entendu, à partir des mêmes conditions de production, l'enfant peut choisir plusieurs possibilités mais il faudra de toute façon que celles-ci soient pertinentes par rapport à un but marqué dans la consigne. Les autres activités (sur les *contenus,* la *planification,* la *textualisation* et la *révision)* constituent des modules qui s'articulent en fonction du but à atteindre et de la décision discursive correspondante.

Adresses: Service du français, ch. de Pinchat 22, 1227 Carouge & Didactique des langues, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Uni Dufour, rue Général-Dufour 24, 1211 Genève 4

ANNEXE 1

«LE POULPE (Octopus vulgaris)»

1. *Définition*
Le poulpe est un mollusque[1] marin, carnivore et nageur dont la tête porte huit bras ou tentacules.

2. *Description*
Le corps du poulpe est mou et visqueux et se divise en plusieurs parties:

a) sur le dos, une grande poche ou manteau ovale qui renferme tous les organes, tels que les branchies et les viscères;
b) à l'extrémité de la poche, la tête avec deux yeux en forme de trapèze;
c) du dessous de la tête partent les huit tentacules munis de ventouses qui permettent au poulpe de s'accrocher aux roches et d'attraper ses proies;
d) au centre des tentacules, la bouche, dans laquelle se trouvent le bec, formé de deux pièces cornées, la langue et les glandes salivaires;
e) entre le corps et la tête, un orifice de couleur rouge, le siphon, qui constitue un moyen de se déplacer par expulsion d'eau.

3. *Mode de vie*
a) Alimentation. – Grand prédateur de crabes, de homards, de coquillages, de poissons, le poulpe immobilise facilement, grâce à ses ventouses, la proie que ses tentacules ont saisie et qu'ils portent à l'ouverture buccale placée en leur centre. Dans la bouche, deux pièces cornées mordent la proie et la paralysent en lui inoculant un venin sécrété par les glandes salivaires. La langue râpeuse placée derrière le bec déchirera la proie.

[1] La famille des mollusques se caractérise par son corps mou portant sur le dos un manteau souvent couvert d'une coquille et, à proximité du ventre, un ou plusieurs pieds.

b) Déplacement. – Pour se déplacer le poulpe utilise les tentacules et, dans certains cas (fuite, capture d'une proie), le siphon par lequel il expulse violemment de son corps l'eau précédemment aspirée. Cette réaction provoque une nage plus rapide.
c) Respiration. – Les mouvements alternatifs d'aspiration et d'expulsion de l'eau servent également à la respiration.
d) Cycle de vie. – Les femelles, vers juin-juillet, pondent des œufs, gros, en chapelets jaunâtres. Quelques semaines plus tard naissent les petits poulpes qui, emportés par les courants, sont la proie des prédateurs. Lorsqu'il se sent menacé, le poulpe projette un nuage d'encre qui trouble l'eau et lui permet de fuir. Ceci n'est pas le seul moyen pour se protéger: la peau du corps du poulpe est couverte de cellules pigmentaires qui la font changer de couleur instantanément. Surpris par un ennemi plus puissant, l'animal essaie de se confondre avec son milieu.
Le poulpe est intelligent, doux et timide. Son cerveau reflète un comportement perfectionné; il a la mémoire des lieux, des trajets; il construit des abris. Il est, de tous les animaux marins, un des plus développés.

Références bibliographiques

Adam, J.-M. (1984), *Le récit,* Paris, P.U.F.

Adam, J.-M. & Petitjean, A. (1989), *Le texte descriptif,* Paris, Nathan.

Bain, D. (1988), Une séquence didactique dans la perspective de la pédagogie du texte: illustration par l'exemple de quelques caractéristiques, principes et problèmes, in: J.P. Bronckart et al. (Eds.), *La production d'écrits à l'école,* Ecole normale d'instituteurs des Hauts-de-Seine, 2–7.

Bain, D. et Schneuwly, B. (1987), Vers une pédagogie du texte, *Le français aujourd'hui,* 79, 13–23.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982), From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process, in: R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology, II, Hillsdale, Erlbaum, 1–60.*

Borel, M.J. (1981), Donner des raisons: un genre de discours, l'explication, *Cahier Vilfredo Pareto, XIX,* 56, 37–68.

Bronckart, J.P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985), *Le fonctionnement des discours,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Coltier, D. (1979), Approches du texte explicatif, *Pratiques,* 51, 3–32.

Combettes, B. et Tomassone, R. (1988), *Le texte informatif, aspects linguistiques,* Bruxelles, De Boeck.

Commission pédagogie du texte (1985), Contributions à la pédagogie du texte, I, Genève, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education,* 40.

Commission pédagogie du texte (1988), Contributions à la pédagogie du texte, II, Genève, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education,* 51.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1989), Communicative planning in different text types written by children aged 10 and 14, *Third European Conference for Research on Learning and Instruction,* Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, róneo.

Esperet, E. (1989), Training in narrative structure: effects on childrens story writing at different structural levels, in P. Boscolo (Ed.), *Writing trends in European research,* Padova, UPSEL, 33–41.

Fayol, M. (1985), *Le récit et sa construction,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Flower, L.S., Hayes J.-R. (1986), Plans that guide the composing process, in: C.W. Frederiksen & J. Dominic (Eds.), *The nature, development and teaching of written communication,* Hillsdale, Erlbaum.

Garcia-Debanc, C. et Roger, C. (1986), Apprendre à rédiger des textes explicatifs, *Pratiques,* 51, 55–76.

Grize, J.-B. (1981), Logique naturelle et explication, *Cahiers Vilfredo Pareto,* XIX, 56, 7–14.
Fitzgerald, J. & Teasley, A.B. (1986), Effects of Instruction in Narrative Structure on Childrens Writing, *Journal of Educational Psychology,* 78 (6), 424–432.
Gordon, C.J. & Braun, C. (1985), Metacognitive Processes: Reading and Writing Narrative Discourse, in: B.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T.G. Walter (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance,* New-York, Academic Press, 1–75.
Hayes, J.R., Flower L.S. (1980) Identifying the organisation of the writing process, in: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing,* Hillsdale, Erlbaum.
Halte, J.F. (1988), Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs, *Pratiques,* 58, 58–73.
Schneuwly, B. (1988a), *Le langage écrit chez l'enfant,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
Schneuwly, B. (1988b), Activité langagière et séquence didactique, in: J.P. Bronckart et al. (Eds.), *La production d'écrits à l'école,* Ecole normale d'instituteurs des Hauts-de-Seine, 8–12.
Schneuwly, B. et Dolz, J. (1989), La planification langagière chez l'enfant, *Revue suisse de psychologie,* (46) 1/2, 55–64.

Sachtexte in der Primarschule

Der enzyklopädische Artikel und der Anweisungstext

Zusammenfassung

Dieser Artikel soll einen Beitrag zur Arbeit mit Sachtexten in der Grundschule leisten. Im ersten Teil stellen wir die Leitideen eines solchen Unterrichts dar. Das Vorgehen bezieht einige der in den Produktionen junger Schüler am häufigsten vorkommenden Schwierigkeiten ein. Im zweiten Teil zeigen wir unseren Überlegungsstand zum Thema Sachtexte und gehen auf die Bedingungen ein, unter denen mit solchen Texten im Unterricht der Primarschule gearbeitet werden kann. Wir illustrieren unsere Arbeit durch die Skizze von zwei didaktischen Sequenzen. Die erste betrifft die Produktion eines einfachen unkonventionellen enzyklopädischen Artikels über das Leben eines Tiers und geht insbesondere auf die Schritte der Kontextualisierung, der Planifikation und der Textualisierung ein. Die zweite betrifft den Texttyp «Anweisungen» und zeigt unsere Vorschläge zur Revision von Texten.

Informative Texts in Primary School

The encyclopedic article and the prescriptive text

Summary

This article is a contribution to the teaching of informative texts in primary schools. In its first part, we exposed its essentiel points which take into con-

sideration some of the most frequent difficulties which can be observed in the writing productions of young pupils. In its second part, we present our actual reflexion concerning the informative texts as well as the conditions of a teaching approach in primary school. Two cases are here given to illustrate the teaching sessions. The first situation concerns the writing production of a simple and conventional encyclopedical article on an animal's life. Class-room activities will be developed, such as the operations of contextualisation, planning and textualisation. The second illustration deals with a prescriptive text and shows our approach for the activities of text revision.