

## **PROBLÈMES RENCONTRÉS LORS DE L'ÉCRITURE DE TEXTES EXPLICATIFS EN COLLÈGE**

---

Marceline LAPARRA

Voilà déjà quelques années qu'à la suite de stages de formation continue regroupant des enseignants de plusieurs disciplines appartenant à une même équipe éducative j'ai été conduite à m'intéresser aux écrits différents qui interviennent dans le processus de transmission des savoirs tant en réception qu'en production. Il peut s'agir de documents fournis à l'élève ou trouvés par lui, de textes de manuels, de cours dictés par le professeur ou de notes prises par l'élève, d'exercices d'application ou d'évaluation.

On peut à leur propos se poser toute une série de questions : d'une manière générale quel rôle respectif leur assigne-t-on dans l'acquisition des connaissances, et quel rôle jouent-ils effectivement ? D'une manière plus particulière :

— ce rôle est-il variable selon les disciplines, les situations pédagogiques, la nature des connaissances transmises ou encore selon le mode de transmission des connaissances ?

— ont-ils tous le même statut aux yeux des élèves, des enseignants et des parents ?

— les typologies textuelles permettent-elles de rendre compte de leur fonctionnement ?

— sont-ils homogènes au plan linguistique ? Quels rapports entretiennent-ils avec le discours oral tenu en classe. Sont-ils en rupture avec ce dernier ou en sont-ils proches ? Evoluent-ils au cours du curriculum, de la 6<sup>e</sup> à la Terminale, et si oui, selon quelle progression ?

— y a-t-il cohérence entre les compétences d'écriture et de lecture qu'ils exigent des élèves et les compétences que ces mêmes élèves sont censés avoir construites ou être en train de construire dans la classe de Français ?

Ces problèmes, qui sont tous également intéressants au plan théorique, n'ont pas le même caractère d'urgence pour les usagers de l'école. Certains de ces textes jouent un rôle plus décisif que d'autres dans le processus de transmission

des savoirs. Il s'agit notamment des écrits que l'on demande aux élèves de produire au terme de la séquence didactique, soit pour qu'ils parachèvent l'appropriation des connaissances transmises, soit pour que soit évalué leur degré de maîtrise de ces connaissances, soit pour réaliser ces deux objectifs à la fois. Or, les difficultés que leur écriture pose aux élèves semblent largement sous-estimées par les professeurs qui voient en eux des outils, parmi d'autres, à utiliser dans la transmission des savoirs. Cette sous-estimation des difficultés fait qu'ils ne peuvent que s'étonner devant la mauvaise qualité trop souvent constatée des productions des élèves qui les gêne parce qu'elle perturbe l'évaluation elle-même, le départ étant alors très difficile à faire entre ce qui relèverait d'une maîtrise insuffisante des concepts mis en jeu et ce qui relèverait de lacunes dans les compétences langagières des enfants.

Or nombre des difficultés propres à ces textes conclusifs trouvent leur explication dans la situation d'écriture dans laquelle sont alors placés les élèves : contrairement à ce que l'on croit souvent, ceux-ci ne sont que peu gênés par l'obligation qui leur est faite de réutiliser un lexique spécialisé n'appartenant pas à leur vocabulaire habituel. Mais ils se trouvent devant une difficulté majeure pouvant être à la source de nombreuses perturbations dans l'écriture : ils doivent en effet se donner pour destinataire un lecteur très particulier qui attend d'eux qu'ils le traitent comme s'il ne disposait pas des connaissances restituées par le texte, alors qu'il est précisément pour eux celui qui vient de les leur apporter. De ce fait ils n'arrivent qu'imparfaitement à déterminer ce qui relève de l'univers partagé entre le scripteur et le lecteur et ce qui relève de l'information à produire en tant que telle dans le texte.

A cette difficulté majeure peuvent, selon les circonstances d'écriture, venir s'ajouter des difficultés supplémentaires, qui ont leur source principale dans la place qu'occupent ces écrits dans une chaîne d'activités alternativement écrites et orales :

— ils peuvent être produits à partir de consignes d'écriture incertaines, ce qui est par exemple le cas lorsque celles-ci ont été l'objet d'explications orales complémentaires, visant à en assurer la compréhension auprès des élèves.

— il leur arrive aussi d'être rédigés alors que l'élève a à sa disposition des documents écrits, dont les auteurs sont des experts, et qui sont souvent de nature très hétérogène (documents iconiques avec ou sans légendes écrites, glossaires, schémas, tableaux, textes narratifs de fiction ou non, textes à visée explicative etc.)

— bien souvent ils assument deux fonctions dont il est possible que l'une perturbe l'autre : leur écriture s'inscrit dans le processus d'appropriation des connaissances dont elle constitue la dernière étape. L'élève doit alors procéder à la récapitulation de l'ensemble de ce qu'il vient d'apprendre ; ce qui dans les phases d'explication a pu lui être présenté sous l'ordre du particulier doit être appréhendé désormais sous l'ordre du général (ou à défaut être cantonné dans un rôle d'exemple). Toutes ces opérations doivent enfin être effectuées à l'aide de verbalisations définitives. Mais simultanément ces écrits peuvent être l'un des temps forts du dispositif d'évaluation, parfois même ils sont l'unique outil d'évaluation. Il n'est pas sûr que les enseignants leur attribuent des fonctions stables. Est témoin de ce problème le fait qu'ils ne jugent pas toujours utile de les soumettre à une correction systématique, ce dont se plaignent les élèves.

Tous ces phénomènes font que l'élève dispose souvent d'une grande latitude

lors de la construction de la réponse à fournir tant au niveau cognitif qu'au niveau langagier ; mais cette latitude peut n'être pas un bien, contrairement aux apparences, et être génératrice de graves perturbations si l'élève fait des choix textuels et cognitifs excédant ses compétences linguistiques, ou plus exactement son aptitude à les mettre en jeu dans certains contextes.

Je suis arrivée à formuler cette hypothèse en étudiant plusieurs corpus de textes conclusifs. L'un d'entre eux illustre assez bien certaines des perturbations les plus graves. Il s'agit d'un corpus d'une trentaine de textes qui ont été produits par des élèves de deux classes de 6e d'un collège d'une banlieue considérée comme défavorisée de Metz et qui ont été écrits au terme d'une séquence de trois séances consacrée à la description des mécanismes d'évolution à l'œuvre dans les sociétés eskimo.

Ce travail était géré simultanément par trois adultes : le documentaliste responsable du C.D.I., le professeur de Français et le professeur d'Histoire et Géographie. Les élèves devaient tout d'abord analyser des documents pour en extraire un ensemble d'informations : sur trois feuilles étaient rassemblées en photocopie une vingtaine de photographies ou de dessins stylisés, le plus souvent légendés, représentant différentes scènes de la vie des esquimaux de nos jours et avant la seconde guerre mondiale ainsi que différents objets traditionnels, désignés par leur nom en langue eskimo. Un petit glossaire leur était adjoint. Sur une quatrième feuille étaient regroupés quatre extraits de textes décrivant la dégradation du mode de vie ancestral des Esquimaux. Un texte était de type narratif (il s'agissait d'un récit de voyage), les trois autres de type explicatif, tous s'organisant autour de l'opposition explicite entre « autrefois » et « aujourd'hui ».

Les élèves devaient d'abord, à l'oral et collectivement, extraire les informations pertinentes de ces documents, puis les regrouper en déterminant des critères de classement. Ils devaient ensuite à l'écrit reproduire ce classement en se servant des quatre rubriques suivantes : alimentation, habitat, vêtements, outils et armes. Puis il leur fallait construire un tableau à double entrée à l'aide de ces quatre rubriques et selon la partition autrefois-aujourd'hui :

	habitat	outils	alimentation	vêtements
hier	igloo tentes de peaux uniak	kayak harpon un oulou traîneau	phoque graisse algues crues biscuit de mer abats	des vêtements en peaux des semelles de peau
aujourd'hui	maison neuves	fusil balle européennes avion moto-neige	fromage farine - riz pain - sucre café - lait margarine petits gâteaux viande	des bottes de caoutchouc couverture anorak tissu

En s'aidant de ce tableau et en ayant à leur disposition les différents documents iconographiques et textuels, les élèves avaient, soit individuellement, soit par groupes de deux ou trois, à rédiger un texte rendant compte de ce qu'ils avaient compris des évolutions intervenues dans le mode de vie des Esquimaux (le temps consacré à la rédaction du texte ayant varié de manière relativement importante d'un groupe à l'autre).

Il est à préciser qu'une telle démarche n'était habituelle ni aux élèves ni aux enseignants concernés. En commentant les textes obtenus, ces derniers se sont dits heureusement surpris :

- par l'assez bonne restitution des informations contenues dans les documents
- par l'effort de planification important effectué par les élèves (même si on peut le voir se dégrader sensiblement à la fin de beaucoup de textes)
- par la syntaxe variée et souvent complexe des énoncés.

Mais tout en constatant ces qualités, ils ont dit être « gênés » devant nombre de ces textes, tout en n'étant pas capables, du moins à leur avis, de cerner avec précision ce qui justifiait le jugement de malformation qu'ils portaient sur eux. Leur seule certitude était que l'orthographe en était d'une manière générale parfaitement inacceptable ! Les deux professeurs de Français n'étaient pas les moins démunis, ces textes posant visiblement des problèmes que n'aborde pas d'ordinaire le discours grammatical en usage au collège.

### **Problèmes d'appropriation par les enfants des données fournies par les textes utilisés comme source documentaire**

L'une des difficultés tenant au travail sur document réside dans le fait que les élèves ont tendance à réutiliser de manière servile leurs sources lorsqu'ils doivent à leur tour écrire un texte. Une partie du bénéfice attendu de ce type d'activité est alors perdue. Certes les élèves ne sont plus en peine pour « trouver des idées » (1) ; certes ils ne sont plus dans la situation de « n'avoir rien à dire ». Mais au plan cognitif, ils compromettent le processus d'appropriation des connaissances, en n'arrivant pas au prix d'un effort de décontextualisation à les détacher de la situation d'apprentissage. Au plan textuel ils produisent des textes « patchwork ». L'attitude des élèves est sans doute confortée par la pratique fréquente dans les disciplines autres que le Français qui consiste à ne pas leur demander d'écrire un texte de but en blanc, mais à les faire travailler à partir d'une série de questions, le texte attendu étant en quelque sorte la résultante de l'addition des réponses faites à ces questions. (cette pratique s'observe particulièrement avec des élèves supposés peu experts dans les tâches d'écriture (2)).

Dans de tels écrits sont mis bout à bout des morceaux repris sans aucune reformulation, ce qui engendre inévitablement des défauts dans la cohérence et la cohésion textuelle (erreurs dans la progression thématique, mauvaises liaisons interphrastiques, incohérences lexicales – le lexique utilisé par l'élève

---

(1) Cf. B. DELFORCE « La dissertation et la recherche des idées ou : le retour de l'inventio », *Pratiques*, « Apprendre à rédiger », N° 75, sept. 92.

(2) Cf. les épreuves de Français du Bac professionnel. Le recours systématique à des référentiels et les modalités d'évaluation renforcent encore dans l'enseignement professionnel cette pratique.

étant souvent le mélange de plusieurs isotopies lexicales, chacune appartenant à un texte source différent, ou à différents segments d'un même texte – absence d'ouverture ou de fermeture, choix syntaxiques malencontreux).

Or dans le corpus dont il est question ici, ces techniques d'emprunts mécaniques et de collage ne s'observent que peu, alors que les élèves avaient à leur disposition l'ensemble des documents au moment de la rédaction de leur texte. Certes des formulations curieuses présentes dans ce corpus trouvent leur explication dans des emprunts maladroits aux documents :

« Ils se servent plus de kayak à moteur, de fusil, de balles européennes, d'avion et de moto-neige » renvoie à « Là où le génie eskimo avait mis au point des armes retenant le gibier touché, les balles européennes ne font que blesser [...] ». Le scripteur ne se rend pas compte que la précision apportée par l'adjectif « européennes », qui permettait dans le texte source d'opposer les armes du passé aux moyens modernes de destruction, n'est plus opportune dans l'énumération dans laquelle elle est, puisqu'elle donne une information incongrue. De la même manière certains emprunts peuvent perturber la progression thématique du texte : « Autrefois vivaient des esquimaux qui mangeaient de [...]. Aujourd'hui les femmes font du pain et mangent du sucre, de la farine [...]. Ils fabriquaient leur igloo avec [...] ». Le début de ce texte semble être à thème constant (les esquimaux). L'irruption sans raison apparente d'un thème « les femmes » est déconcertante. Elle s'explique par la structure thématique de l'énoncé emprunté (« aujourd'hui dans chaque maison les femmes font du pain... ») que l'élève n'a pas su modifier pour proposer une formulation du type : « aujourd'hui les esquimaux mangent du pain fabriqué à la maison par les femmes », qui aurait permis une meilleure cohésion thématique.

Un ou deux élèves s'attachent à un fait proposé à titre d'exemple dans le document de départ et le reprennent en en faisant une généralité, sans pour autant modifier les quantificateurs, ce qui produit un effet étrange : « les habitations sont transformées, ils habitent soit, églises, maisons, village, hôpitaux, écoles, entrepôts, ateliers, magasin et en plus une salle de danse et une salle de spectacle. Pour ce qui est nourriture [...] ». Cette liste curieuse vient de l'énoncé source suivant : « J'ai visité Povungnituk [...]. Aujourd'hui c'est un village d'une centaine de maisons avec un hôpital, une école, des entrepôts, des ateliers, deux magasins, deux églises, une salle de danse et de spectacle ». D'une manière générale, les énumérations sont paradoxalement les structures les plus difficiles à transposer. L'élève au moment de les réutiliser n'ose pas s'éloigner de ses sources (de peur sans doute d'en oublier un élément), mais il a de ce fait du mal à procéder aux aménagements linguistiques rendus nécessaires pour les contraintes du nouveau contexte. Par exemple dans un document une énumération apparaissait en apposition isolée par des tirets et soulignée par la présence de l'article zéro. Plusieurs enfants ont essayé de la reprendre en position de SN sujets ; ils ne sont pas alors arrivés à réintroduire les déterminants indispensables : « le phoque bouilli, foies et cervelles crues, la graisse sont devenus viande, farine [...] ». Le scripteur n'intervient ici que sur le premier et le dernier membre de l'énumération, pas sur le second.

Mais de tels emprunts sont relativement rares dans le corpus. A l'inverse, alors que, au plan de l'acquisition des connaissances, l'objectif poursuivi par les enseignants était de rendre les élèves capables d'appréhender les processus de transformation à l'œuvre dans une civilisation donnée, on aurait pu souhaiter qu'ils essaient de réutiliser les verbalisations employées par des experts pour

décrire les phénomènes d'évolution (comme les tours « au ... a succédé un ... » ; « le ... élimine graduellement le ... » ; le ... cherche à supplanter... mais le ... reste encore... » ; « le ... n'a cessé de diminuer » ; « là où il y avait..., les ... ne font que... » ; « les ... sont passés de... à »). Les élèves ne réutilisent que les expressions : « employer de moins en moins, avoir disparu, préférer quelque chose à quelque chose » et les adjectifs « dernier, traditionnel » opposés à « actuel, moderne, nouveau ». Pour verbaliser les transformations intervenues dans le mode de vie eskimo ils se servent de tours disponibles dans leur répertoire linguistique et qui ont pour la plupart été actualisés lors du travail oral effectué en construisant le tableau à double entrée (comme « au lieu de... ils ont des ... » ; « ils ... toujours... mais de moins en moins... » ; « pour remplacer... ils prennent... » ; « ils... encore, mais plus souvent » ; « ils ont abandonné... » ; « ils continuent à... » ; « le ... est devenu... » ; « le ... s'est transformé en... »).

Le document n'est pas pour l'élève un dictionnaire de formulations dans lequel puiser en fonction de ses besoins, mais un simple recueil d'informations devant être transférées pratiquement telles quelles. Le matériau linguistique du texte-source lui, paraît bien pouvoir être réemployé au prix de modifications de détail, destinées sans doute à créer l'illusion d'une « personnalisation » de l'écriture. Mais l'acquisition de ce matériau ne relève pas, pour l'élève, du processus d'appropriation des connaissances. De ce fait il ne perçoit que mal l'intérêt qu'il pourrait y avoir à le réutiliser en le soumettant à des opérations de contextualisation. Les enseignants de Français devraient peut-être essayer de modifier l'idée que les élèves se font de l'utilité que peuvent avoir les documents-source.

La relative autonomie des scripteurs de ce corpus par rapport à leurs sources documentaires s'explique sans doute par l'organisation de la séquence pédagogique : même si les enfants disposaient des documents écrits lors de la phase de rédaction, ils avaient aussi sous les yeux le tableau à double entrée dont ils se sont servis prioritairement (les choix opérés par eux dans l'organisation de leur texte, choix sur lesquels je reviendrai ultérieurement, témoignent à eux seuls du rôle joué dans l'écriture par ce tableau). Or n'y figurent en général que des syntagmes nominaux disposés en colonne. Le tableau qui avait été conçu dans le dispositif didactique comme un outil d'aide à l'analyse des informations, se révèle de fait être aussi un outil déterminant d'aide à l'écriture, en ce qu'il permet notamment aux élèves de s'affranchir des contraintes linguistiques qu'imposent d'ordinaire aux scripteurs l'exploitation de sources écrites. Ne conviendrait-il pas de mettre en place des étapes intermédiaires de ce type toutes les fois que l'on demande à un élève de produire un texte à partir d'un ou de plusieurs autres.

## **Incertitude dans la consigne d'écriture**

L'examen du corpus fait apparaître une seconde difficulté : les textes des élèves semblent ne pas répondre tous à la même consigne d'écriture, voire pour certains hésiter entre plusieurs consignes. A la lecture de ces textes, on se dit que la consigne a pu être :

- raconte / décris / explique comment vivent les esquimaux aujourd'hui et comment ils vivaient autrefois.
- raconte / décris la vie des esquimaux aujourd'hui.
- compare la vie menée par les esquimaux aujourd'hui à celle qui était

la leur autrefois.

— explique les changements intervenus dans la vie des esquimaux

avec toutes les variantes possibles. Témoignage de cette hésitation les titres proposés par les élèves pour leur texte « les Eskimaux » – titre qui revient neuf fois – « L'évolution de survie des esquimaux », « les esquimaux aujourd'hui », « la vie des eskimos » (3).

Les adultes, interrogés après coup, disent ne plus se souvenir exactement de la formulation utilisée par eux, et ils n'arrivent pas à retrouver s'ils en ont proposé une ou plusieurs et si elle a été la même pour tous. Or cette incertitude semble se retrouver à chaque fois que l'on fait écrire un texte conclusif d'une activité, pour des raisons qui tiennent aux conditions de production du texte.

1. – Celui-ci est rédigé à la fin d'une séquence pédagogique qui s'était fixé des objectifs centrés sur l'acquisition de certaines connaissances ou sur le développement de certaines capacités. Au plan de l'intérêt, comme à celui des interactions cognitives, tous les moments n'ont pas eu une égale importance pour les différents acteurs ; les élèves peuvent alors sélectionner la consigne d'écriture – ou la réinterpréter – en fonction de ce qui les a le plus marqués durant l'activité.

2. – On sait que les enfants ne croient pas que leurs enseignants ont les mêmes attentes selon les disciplines : ils pensent souvent que seul le professeur de Français est en droit d'avoir des exigences linguistiques précises (à preuve la désinvolture orthographique qu'ils affichent avec certains maîtres). L'attitude de beaucoup de ces derniers ne peut que les conforter dans cette opinion. En outre comment un enseignant qui n'est pas un spécialiste de ces questions pourrait-il savoir que les termes « raconter », « décrire », « expliquer » ne sont pas des parasyonymes que l'on peut employer les uns pour les autres, mais qu'ils induisent des textes à organisation et à visée différentes.

3. – Les textes-source, quand il en existe plusieurs, appartiennent rarement au même type textuel, ni au même genre. L'élève peut – consciemment ou non – en choisir un comme modèle textuel sans se demander s'il est en correspondance rigoureuse avec la consigne d'écriture.

Dans le cas présent, les élèves avaient à leur disposition quatre extraits de textes à visée explicative mais dont le premier était une narration à la première personne (« J'ai visité Povungnituk [...] à 20 ans d'intervalle »), le second un texte à structure explicative, fortement généralisant, se terminant ainsi : « créer des besoins et faire payer pour leur satisfaction est le moteur du monde occidental ». Les deux autres textes étaient beaucoup plus hétérogènes ; y dominaient des passages narratifs itératifs comme « les enfants reçoivent le matin à l'école du pain, du fromage, un verre de lait [...]. A ce régime on les voit maigrir et commencer à tousser. Quand l'été revient, quelques-uns de ceux-là vont dans un campement d'été. Quinze jours plus tard, mangeant viande, abats, graisse et algues, ils ont repris bonne mine ».

Quand on regarde les 27 textes du corpus on s'aperçoit que les élèves ne s'inspirent que très peu du premier texte, beaucoup du troisième et à un moindre degré du second, que ce soit pour la sélection du type de texte, pour les emprunts directs, ou pour l'apport d'informations. Le premier texte les gêne

---

(3) Seuls douze textes sont titrés.

par son énonciation à la première personne et par la nécessité de passer du spécifique qui y est dominant au générique imposé par la consigne d'écriture.

L'incertitude peut trouver sa source dans d'autres paramètres, qui se trouvaient être réunis ici : écriture collective, présence de plusieurs enseignants, relation d'aide forte mise au service d'élèves supposés faibles :

— on pourrait objecter que la présence de plusieurs enseignants est relativement rare, mais l'existence de plusieurs médiateurs – adultes ou non – elle, ne l'est pas, même si leur intervention se fait successivement : elle s'observe notamment quand le texte est produit hors de la classe, en étude ou à la maison, au moment où l'élève vient solliciter un soutien auprès d'un autre élève, d'un surveillant, d'un documentaliste ou d'un parent, toutes personnes qui ont en commun de n'être jamais l'énonciateur de la consigne.

— le processus de reformulation est inhérent à la relation d'aide : à la demande « explique-moi ce que je dois faire » répond une série de suggestions qui sont autant de reformulations indirectes de la consigne.

De la même manière qu'il est vain d'espérer produire des consignes « claires », il est vain d'espérer réduire la zone d'incertitude entourant les consignes d'écriture de textes conclusifs, sauf à ne proposer alors aux élèves que des situations d'écriture étroitement contrôlées, invariantes et dépourvues de toute procédure d'aide.

Demander à quelqu'un d'écrire un texte en réutilisant des matériaux tant écrits qu'oraux afin d'obtenir la preuve qu'il s'est approprié des concepts ou des connaissances crée une situation difficilement maîtrisable : le scripteur dispose alors à son corps défendant, d'une grande latitude dans les choix qu'il va opérer tant au plan cognitif qu'au plan textuel, latitude dont ni lui ni le demandeur ne sont conscients.

## Difficultés linguistiques observées dans le corpus

Le corpus étudié ici (4) fournit de très nombreux exemples des problèmes engendrés par la complexité de la tâche d'écriture et témoigne de la marge de manœuvre laissée au scripteur. Des élèves de niveau très voisin (si on en juge par leurs performances orthographiques), placés dans une situation apparemment identique peuvent écrire des textes aussi différents que :

### *Texte I*

« Les Eskimaux »

Autrefois les eskimaux vivaient dans des igloo qu'ils ont fabriqué de leur main. Les eskimaux mangeait du phoques, de la graisse, du foies, des algues, des cervelles. Et il boit du lait. Il construit quelque outils pour couper la viande, et des harpons a pointe d'art. Leur vêtements sont en veste de capuchons. Leur bottes sont faites en peau de phoques.

De nos jours les eskimaux vivent toujours dans leur fameux igloo. Et aussi ont leur livre par avion la nourriture tout les jours les enfant reçoit du pain du lait et du

---

(4) Il faut mettre à part dans ce corpus les textes d'un groupe d'élèves qui n'ont pas été placés dans la même situation d'écriture et qui ont eu à rédiger trois textes successifs, l'un décrivant la vie des Esquimaux autrefois, l'autre la vie des Esquimaux aujourd'hui, le troisième les différences entre les deux modes de vie. Les deux premiers textes s'apparentent au type I, le troisième au type III. Ils présentent les mêmes difficultés d'écriture qu'eux.

fromage. Enfin maintenant et pour toujours ils ont leurs Scouteurs de neige et des fusil pour tuer des animaux. Pour leur vetement Ce ne changent pas.

*Texte II*

Les èsquimaux

Autrefois les èsquimaux avaient des outils comme le l'oulou outils pour couper la viande, le couteau de chasseur, et le couteau domestique mais aujourd'hui ils n'ont plus les mèmements Outils, maintenant ils ont des fusils plus moderne est plus puissit. Leurs nourriture aussi est plus moderne ils ne chassent plus le phoque... puisque la nourriture est emporter par avion des autres pays, ils viennent les chercher avec des vêtements ent tissu, est avec des bottes bien chaudes pas comme autrefois avec des vêtement ent tissu est de simple chaussures qui tiennent apénent le pieds. Avant les esquimaux habitaient dans une simple maison de cube de glace c'était un Igloo depuis ce temp les maison ont changaient ce n'ai plus des Igloo mais c'est des maison en taule.

*Texte III*

Les esquimaux aujourd'hui

Aujourd'hui les igloos n'ont pas disparus mais la plus part des habitants vivent dans des maisons neuves. Ils se servent plus de kayak à moteur, de fusil, de balles européennes, d'avion et de moto-neige, mais certains ont gardés leurs habitudes ils se servent de traîneau à chien, et les composés du oulou. Ils se nourrissent de poissons, de phoque, mais aujourd'hui aussi, mais les étrangers importent au Groeland : du riz, de la farine ect... Ils vendent du poisson, du phoque pour acheter des anoraks, des tissu, des bottes de caoutchouc et des couverture.

*Texte IV*

Les esquimaux

Les igloos se sont transformé en maison.

Le phoque bouilli, foies et cervelles crues, la graisse sont devenus viande, farine, lait, fromage grâce aux Européens. Les vêtements de tissus sont maintenant anorak. Grâce à la France ils ont pu avoir des scooters. Au lieu d'avoir des harpons pour chasser ils ont des fusils.

Ces quatre textes illustrent assez bien les différents choix que pouvaient effectuer les élèves :

— Comme dans le texte I, certains élèves écrivent un texte qui est à visée explicative et à dominante descriptive (avec des énoncés narratifs itératifs), qui peut répondre à la consigne « raconte / décris la vie des Esquimaux autrefois et aujourd'hui » et qui est organisé sur le schéma :

« hier les esquimaux vivaient ainsi  
aujourd'hui les esquimaux vivent ainsi »

chacun des deux paragraphes ayant la même structure (par exemple « ils habitaient dans..., ils mangeaient des..., ils utilisaient comme outils des... » ; « maintenant, ils habitent dans... ils mangent des... ils utilisent comme outils des... »).

— Comme dans le texte II, d'autres élèves proposent une variante du type I : leurs textes répondent à la même consigne, mais ils sont organisés sur un schéma de type

« pour ce qui est de..., autrefois ils... aujourd'hui ils...  
pour ce qui est de..., autrefois ils... aujourd'hui ils...  
pour ce qui est de..., autrefois ils... aujourd'hui ils... »

— Quelques élèves, comme dans le texte III, répondent à la consigne « décris / raconte la vie des Esquimaux aujourd'hui, en montrant qu'elle n'est plus celle du passé ». Ils écrivent des textes nettement plus descriptifs sur le schéma : « Le plus souvent les Esquimaux... mais parfois encore ils... », ou « La plupart des Esquimaux... mais quelques-uns... encore ». Dans certains de ces textes apparaissent des marqueurs explicatifs (comme « grâce à... », « à cause de... ») ; c'était déjà parfois le cas pour les textes de type I ou II, mais avec une fréquence moindre.

— Enfin, un très petit nombre d'élèves, comme dans le texte IV, répond à une consigne hésitant entre « Compare le mode de vie passé et présent des Esquimaux » et « Explique les transformations intervenues dans la vie des Esquimaux ». Ils produisent des textes informativo-explicatifs.

Un examen superficiel des textes pourrait faire croire qu'ils sont tous également défectueux. Or les textes de type I ne présentent le plus souvent que des imperfections qui sont certes très fâcheuses mais qu'une simple révision du texte devrait suffire à faire disparaître (au même titre que les fautes d'orthographe et les erreurs de ponctuation). On y trouve :

- des mots omis « leur sont des fusil, des balles européennes ».
- des ruptures dans la concordance des temps, ou des passages non justifiés d'un pluriel à un singulier : « les esquimaux mangeait du phoque [...] et il boit du lait. Il construit... »
- des accords pluriel non effectués, alors que l'opposition singulier-pluriel est morphologiquement marquée à l'oral : « les enfants reçoit du pain »
- des connecteurs impropres : « Autrefois les hesquimaux habitaient dans des... Ils mangeaient du phoque [...]. Mais pour chasser ils utilisaient des lances, des harpons ».

De telles déficiences se retrouvent souvent dans les textes produits par des scripteurs malhabiles quel qu'en soit le type ou le genre, et n'ont rien qui permettrait de les mettre en relation avec la situation d'écriture propre à ce corpus. Au contraire, les textes de type III et IV (et à un degré moindre de type II) présentent une série de problèmes linguistiques résultant sans doute de la maîtrise insuffisante par de jeunes élèves des verbalisations correspondant à certaines opérations intellectuelles :

Par exemple les textes dont l'organisation reproduit celle proposée pour les informations par le tableau à double entrée sont influencés, semble-t-il, dans le choix de beaucoup de formulations par certaines opérations de catégorisation ou de généralisation qui ont été effectuées à l'oral lors de l'élaboration du tableau. Pour les mêmes raisons, ils rendent compte de manière plus explicite des processus de transformation qui restent le plus souvent implicites dans les textes de type I (5) (sans qu'il soit alors possible de savoir pour ces derniers si c'est parce que leurs auteurs se sont mal approprié le concept même d'évolution ou si c'est parce qu'ils ont fait des choix textuels les ayant conduits à laisser implicite tout ce qui a trait aux transformations au profit de l'apport d'information et s'ils se montreraient capables de l'explicitier dans une tâche d'écriture plus

---

(5) Il est vraisemblable que pour la très grande majorité des élèves le concept de transformation est en cours d'acquisition : ils sont capables de décrire les effets d'une transformation mais ils sont sans doute encore malhabiles à analyser et à décrire les agents de la transformation, autrement que de manière épisodique. Certains d'entre eux savent le faire à l'oral et n'y arrivent qu'imparfaitement à l'écrit.

contrainte). Enfin quelques textes essaient de désigner les agents de la transformation, mais sans que cela soit systématique, et à niveau inférieur de généralisation.

Mais ces efforts méritoires au plan cognitif semblent aggraver certaines difficultés de rédaction propres aux textes conclusifs :

## 1. Difficultés dans la détermination du savoir partagé

Cette difficulté s'observe dans les quatre types de textes, mais elle semble être plus malaisée à surmonter dans les textes de type III et IV : l'élève doit déterminer ce qui est considéré comme légitimement connu de tout lecteur potentiel de son texte et qui constitue dans l'univers de référence du texte ce qui appartient au savoir partagé censé exister avant la lecture du texte. Il doit chercher dans les moyens linguistiques à sa disposition (comme les chaînes de désignateurs) ceux qui lui permettront de les convoquer économiquement. Il doit enfin se demander quelles sont les informations que le texte doit apporter pour répondre à l'attente du lecteur, alors qu'il s'adresse quand il écrit à celui qui vient de les lui fournir. Si tant est que l'élève soit conscient de la nécessité de ces opérations, il n'est pas sûr qu'il puisse faire une séparation claire entre elles. Le statut connu-inconnu ne dépend pas de l'état des connaissances de l'élève avant, pendant et à la fin de la séquence didactique, mais en quelque sorte d'un savoir moyen censé être disponible dans le grand public. Certains renseignements seront considérés à tort par l'élève comme nouveaux uniquement parce qu'il ne les connaissait pas auparavant, alors que d'autres seront toujours à tort posés comme connus par lui au motif inverse. Par exemple beaucoup d'élèves introduisent certains termes particuliers à la civilisation eskimo sans les définir, sans doute parce qu'ils les avaient rencontrés antérieurement à la leçon. « Autrefois les esquimaux habitaient dans des igloos ou dans des tentes ». Ils ne se rendent pas compte que s'interroger sur le mode de vie des esquimaux implique de donner des précisions sur ce qu'est un igloo. Le terme, qui renvoie à un savoir encyclopédique relativement spécialisé ne peut pas subir le même traitement que le mot « phoque » qui lui est censé correspondre au savoir encyclopédique de tout un chacun (il est à remarquer qu'aucun des élèves ne pêche par excès dans l'information, en définissant « phoque » – ce que pourraient faire des enfants plus jeunes. Ils ne pêchent que par défaut).

A première vue, les scripteurs des textes de type III et IV paraissent avoir plus de difficultés que les autres pour se représenter l'organisation de l'univers de référence de leur texte. Mais ce n'est sans doute pas pour des raisons d'ordre psychologique mais pour des motifs d'ordre linguistique. L'effort de conceptualisation fait pour décrire la transformation elle-même les conduit à préférer parfois des expressions comme « les igloos n'ont pas complètement disparus » à des expressions qui leur serait plus familières comme « les esquimaux habitent encore dans des igloos », impliquant la sélection de thèmes plus abstraits. Ils produisent alors des énoncés ayant pour sujet des SN inanimés génériques qu'ils ont beaucoup de mal à expanser – la position sujet étant moins favorable aux opérations d'expansion que la position objet – lorsque ces SN renvoient à des référents convoqués pour la première fois dans le texte et appartenant à un univers de savoir relativement spécialisé. L'auteur du texte III ne s'aperçoit pas qu'il n'est possible de placer au début une phrase « les igloos se sont transformés en maison » que si on donne du SN sujet une définition interne (à l'aide d'une

incise, d'une apposition ou d'une relative par exemple). Les élèves parviennent bien mieux à le faire quand le SN est en position objet, ce qui est plus fréquemment le cas dans les textes où dominent les tours narratifs :

- « Ils fabriquent leur igloo avec de la Terre sur une charpente en os de baleine ou en glace ».
- « Avant les esquimaux habitaient dans une simple maison de cube de glace. C'était un Igloo ».
- « L'hiver ils vivaient dans des igloos en monticule de tourbe et de pierre ».
- « Ils vivaient dans des igloos qui sont des monticules de tourbes et de pierre.  
»Autrefois les esquimaux vivaient dans des igloos qu'ils ont fabriqué de leur main ».

Ils se servent surtout de relatives et de compléments circonstanciels et pratiquement pas d'apposition, d'incises ou de parenthèses, tours que contenaient pourtant les textes-source mais dont l'usage s'explique sans doute mieux en position sujet.

## 2. Difficulté dans la planification

Des élèves choisissent des planifications correspondant à un certain niveau de catégorisation, permis par le travail effectué sur le tableau à double entrée. Cf. le schéma des textes de type II ; mais ils recourent dans la mise en texte à un mode narratif qui peut parfois empêcher le lecteur de repérer quelle est l'organisation réelle du texte.

Les Esquimaux  
Autrefois vivaient des esquimaux qui mangeaient de la graisse crue, du foies de la cervelle et des algues.  
Aujourd'hui les femmes font du pain et mangent du sucre, de la farine et boivent du café.  
Ils fabriquaient leur igloo avec de la terre sur une charpente en os de baleine ou en glace gelée. Ils fesaient leur outils eux même. Leurs kayak était fabriqué de squelette de bois ou d'os et recouvert de peau.  
Leurs nourriture arrivent par avion, il on même des scouteur pour voyagé dans la neige.  
Leurs maison son faite de branches séchées.

A première vue l'élève semble adopter, du moins au début, un schéma de type II :

« autrefois les esquimaux mangaient, aujourd'hui ils mangent  
autrefois ils vivaient dans des..., aujourd'hui, ils vivent... »

mais le dernier segment « aujourd'hui ils vivent » fait défaut, l'élève continuant à décrire la vie d'autrefois. L'incohérence semble s'aggraver encore puisque l'élève revient ensuite sur le mode d'alimentation d'aujourd'hui, alors qu'il avait commencé son texte par là. Or si on a assisté à la séquence orale on peut penser que le texte est en fait organisé sur le schéma suivant :

« autrefois les esquimaux mangeaient..., aujourd'hui ils mangent... »  
autrefois les esquimaux faisaient tout eux-mêmes (exemple : habitat, outil), aujourd'hui, ils importent les produits dont ils se servent (ex. : nourriture, moyen de transport).

Seule la dernière phrase, qui est en quelque sorte un « remords », n'est pas

à sa place. Malheureusement l'élève en enchaînant les uns aux autres des énoncés à thème constant (les esquimaux) n'arrive pas à expliciter la deuxième opposition que le lecteur ne peut pas inférer aussi facilement qu'il le fait pour la première opposition. De plus la perception de la série « ils fabriquaient, ils faisaient, était fabriqué », qui aurait pu permettre au lecteur de comprendre l'intention de l'élève, est gênée par le segment « les femmes font », le verbe faire appartenant à la même isotopie lexicale que les verbes de la série en question alors que le segment « les femmes font » constitue le deuxième élément de la première opposition du texte. Pour qu'il n'y ait plus de problème d'organisation, il suffirait d'insérer une première phrase comme « autrefois ils faisaient tout eux-mêmes » devant « ils fabriquaient leur igloo », et d'en insérer une deuxième comme « aujourd'hui ils ne fabriquent plus eux-mêmes ce dont ils se servent » devant « leurs nourriture arrivent par avion » et enfin de supprimer la dernière phrase.

Nombre d'erreurs apparentes de planification ont sans doute leur source dans des phénomènes de ce type. En ce cas il ne convient pas de demander à l'élève de modifier son plan. Mais il faut l'aider à expliciter le lien qu'il a construit entre certaines informations mais qu'il n'a malencontreusement pas verbalisé.

### 3. Difficultés dues à la surcharge cognitive

L'effort de conceptualisation peut conduire l'élève à établir des rapports entre certains éléments du réel. Or ceux-ci peuvent être appréhendés à des niveaux différents de catégorisation, de généralisation ou d'abstraction (ces opérations allant souvent de pair), l'élève ne peut les mettre en relation syntaxique que si le niveau auquel chacun d'eux est saisi est le même.

Le texte IV est très révélateur de ce type de difficultés ; des quatre textes cités en exemple, il est celui où l'effort de conceptualisation est le plus manifeste ; mais il est aussi celui qui présente les plus grands problèmes linguistiques :

— si le texte est clairement de type explicatif, il est pourtant dépourvu d'une séquence d'ouverture indispensable comme : « le mode de vie des Esquimaux a subi en peu de temps de grandes transformations sous l'influence des Européens ».

— l'élève n'arrive pas à convoquer dans le texte le savoir partagé

— mais surtout il met en relation d'équivalence des éléments comme « igloo » et « maison » qui ne sont pas de même niveau dans la hiérarchie du champ lexical auquel ils appartiennent (comme le serait par exemple igloo et maison en préfabriqué) ; maison est l'hyperonyme de igloo.

— il décrit les modifications intervenues dans le mode de vie eskimo comme s'il s'agissait d'une transformation endogène (sur le modèle « la chenille est devenue papillon ») et non pas d'une transformation exogène où un élément d'un ensemble prend la place d'un autre élément du même ensemble. Témoigne de cette confusion cognitive les verbes « se transformer » : ils ont une construction du type quelque chose se transforme en quelque chose pour signifier des transformations endogènes et une construction absolue du type quelque chose se transforme pour signifier le mode de transformation d'un système. Pour que l'élève puisse l'utiliser il aurait fallu qu'il passe à un niveau d'abstraction supérieur comme habitat et qu'il écrive quelque chose de ce genre : « Leur habitat s'est transformé : les igloos, construction traditionnelles faites... ont été

remplacés par des maisons en préfabriqué » ou encore « Leur habitat s'est transformé : ils ne vivent plus dans des igloos faits de glace et de terre, mais dans des maisons en préfabriqué ».

Améliorer ce texte en respectant les choix de son auteur suppose donc :

- qu'on lui ajoute une phrase d'ouverture
- qu'on introduise quatre énoncés comme « leur habitat s'est modifié », « leur nourriture s'est transformée », « leurs vêtements ont changé », « leurs outils se sont modernisés »
- qu'on transforme les phrases de type « le SN<sub>1</sub> est devenu SN<sub>2</sub> » en phrase du type « à la place de... il y a... »

toutes opérations dont l'élève est parfaitement capable, à condition d'être guidé dans sa réécriture.

D'autre part, des élèves n'arrivent pas, comme dans le texte II, à produire des verbalisations synthétiques manifestant que le processus de conceptualisation est achevé ; ils expliquent par exemple un phénomène à l'aide de deux énoncés coordonnés là où l'expert utiliserait un seul énoncé, ce qui engendre dans leurs textes des répétitions très maladroites :

« autrefois les esquimaux avaient des outils comme le l'oulou outils pour couper la viande, le couteau de chasseur et le couteau domestique mais aujourd'hui ils n'ont plus les mêmes outils maintenant ils ont des fusils plus modernes et plus puissit ».

Ces répétitions pourraient être éliminées au prix de légères modifications comme « autrefois les esquimaux avaient des outils comme des oulous dont ils se servaient pour couper la viande mais aujourd'hui ils en utilisent de plus modernes et de plus puissants comme les fusils. »

Enfin la fragilité de certains processus cognitifs fait que les élèves ont parfois du mal à garder tout au long du texte le point de vue qu'ils ont adopté au début : dans le texte III le scripteur oublie qu'il est en train de décrire ce que les esquimaux ont conservé aujourd'hui de leur mode de vie ancestral et passe à une description de ce mode de vie. Au lieu d'écrire « ils se nourrissent de poissons, de phoque mais aujourd'hui aussi », il aurait dû écrire « ils se nourrissent encore aujourd'hui, comme dans le passé, de poissons et de phoques mais ils mangent aussi du riz et de la farine importés du Groenland ».

## Conclusion

Les problèmes linguistiques rencontrés dans ce corpus ne s'expliquent donc pas par une compétence linguistique insuffisante des enfants : dans d'autres situations d'écriture, exigeant d'eux un effort cognitif moindre, ils sauraient tous produire des énumérations correctes, engendrer les relatives nécessaires à leur propos, ou encore passer de l'hyponyme à l'hyperonyme. C'est la surcharge cognitive qui vient perturber leur rédaction. Il ne servirait à rien de leur proposer des exercices de langue destinés à améliorer leurs performances.

Il convient non pas de renoncer aux objectifs poursuivis tant au plan cognitif

que textuel mais de ménager des étapes dans l'apprentissage de l'écriture de ce genre de textes conclusifs, en les aidant à écrire des textes à visée explicative à dominante narrative (6) mais présentant des planifications n'obéissant pas à la logique des textes narratifs, comme par exemple :

« Les Esquimaux ont changé profondément leurs habitudes ces dernières années à cause des Européens. Leur habitat n'est plus le même : ils ne vivent presque plus dans des igloos faits de glace ou de terre, mais dans des maisons préfabriquées importées du Danemark. Leur nourriture s'est transformée : ils mangent encore du phoque... mais aussi du riz... etc. »

Ce type de texte rend compte du travail conceptuel effectué à l'oral tout en ne mettant pas les enfants devant des difficultés linguistiques insurmontables. Les élèves des deux classes concernées pouvaient tous, au prix d'un travail spécifique sur le texte conclusif de l'activité pédagogique, finir par produire un écrit se rapprochant du texte ci-dessus. Mais il faut pour cela que les enseignants accordent une importance plus grande à l'écriture de ces textes. De telles propositions peuvent paraître incompatibles avec les exigences des programmes de chaque discipline, leur réalisation étant inévitablement très coûteuse en temps. Ce n'est pas le cas si les enseignants des différentes disciplines se répartissent l'effort tant au niveau conceptuel qu'au niveau langagier et si en outre l'équipe pédagogique se met d'accord pour privilégier un ou deux concepts transversaux aux différentes notions disciplinaires comme celui de transformation qui se retrouve aussi bien en histoire et en géographie, qu'en biologie et en technologie (7).

---

(6) La rédaction de ces textes peut être préparée par un travail sur des séquences descriptives développant des scripts d'action nommément désignés comme : « ils procèdent au battage du blé : ils empiètent les gerbes de blé puis la batteuse sépare le blé de la paille et le met en sac... » ou encore « Ils font du cidre : après avoir récolté un très grand nombre de pommes, ils les versent dans des tonneaux... » etc.

(7) Je remercie très vivement l'équipe pédagogique du collège Jules-Ferry de Woippy qui m'a permis de réaliser ce travail.