

Le texte informatif : un outil langagier pour apprendre

Renée Gagnon et Hélène Ziarko

Numéro 161, printemps 2011

Le texte documentaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/63977ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gagnon, R. & Ziarko, H. (2011). Le texte informatif : un outil langagier pour apprendre. *Québec français*, (161), 50–53.

Le texte informatif : un outil langagier pour apprendre

PAR RENÉE GAGNON et HÉLÈNE ZIARKO*



Tout au long de leur scolarité, les élèves sont souvent amenés à lire des textes informatifs dans les différentes disciplines du cursus scolaire, dans la mesure où le contenu de ce type de texte est porteur de connaissances et vise davantage la fonction épistémique, qui consiste à s'appropriier et à construire des connaissances. On observe que l'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte informatif occupe encore peu de place à l'école primaire ; de plus, selon certaines études¹ ce texte n'est utilisé que dans le but de servir les textes narratifs : par exemple, lire un *article encyclopédique* sur le crocodile et proposer aux élèves d'écrire une *histoire* de crocodile. Pourtant, certains chercheurs comme Hall, Sabey et Mc Clellan² soulignent que négliger l'enseignement précoce du texte informatif pourrait contribuer au déclin des habiletés en lecture des élèves après la 3^e année.

Le texte informatif est médiateur de connaissances dans la mesure où il conduit tant le lecteur que le scripteur à traiter les connaissances mobilisées dans le texte, ce qui fait en sorte que l'un comme l'autre travaillent activement à en élaborer le contenu. De plus, la fonction épistémique couverte par l'écriture d'un texte informatif contribue aussi au développement des processus cognitifs sous-jacents à l'écriture de ce type de texte. Ainsi, la clarté du contenu développé lors de l'écriture d'un texte informatif dépend des connaissances du scripteur et de son habileté à les utiliser judicieusement pour soutenir la construction de nouvelles connaissances chez le lecteur en tenant compte du but visé par le texte.

Même si l'on en reconnaît la visée épistémique, lire et écrire un texte informatif ne présentent pas pour l'élève les mêmes enjeux de traitements cognitif et linguistique selon qu'il lit ou qu'il écrit un texte de comparaison ou un texte de type problème-solution. Du point de vue linguistique, le défi posé à l'élève concerne la linéarisation des informations propre à la structure du texte choisie, c'est-à-dire la mise en mots du contenu sémantique et la continuité discursive qu'elle produit, dans la phrase et entre les phrases, selon l'organisation retenue. Les choix qui président à cette mise en mots doivent être faits de façon à signaler le but visé par le texte et guider ainsi le lecteur dans le traitement cognitif des mises en relation nécessaires à l'élaboration du contenu sémantique.

Le texte de comparaison

Dans les textes linéarisés selon une structure de comparaison entre deux objets, on présente, en alternance, les caractéristiques des deux référents décrits. Du fait de cette alternance, le lecteur doit effectuer des

ruptures au cours du traitement des différents paragraphes présentant chacun des référents du point de vue des caractéristiques considérées (arguments du texte) tandis qu'en même temps, il doit construire un lien de cohérence avec ce qui a été précédemment lu pour chacun des référents. Ce faisant, il doit également traiter les connecteurs du type *comme, aussi, par contre, etc.* qui peuvent signaler la comparaison à établir. Pour cela, le défi du scripteur consiste à considérer deux référents, par exemple le *castor* et le *rat musqué*, pour en examiner les aspects caractéristiques et ne retenir que ceux sur lesquels il sera possible de se prononcer en termes de ressemblance et de différence. L'organisation du texte, reposant sur la présentation alternée des caractéristiques de chacun de ces deux référents, favorise l'établissement de relations de comparaison (prédicats) entre les informations concernant chacun des référents ; souvent, l'organisation peut être renforcée par la présence des connecteurs de comparaison. On s'accorde à reconnaître que le texte de comparaison mobilise essentiellement les connaissances catégorielles, c'est-à-dire les connaissances relatives à l'organisation hiérarchique du monde. Le contenu d'un texte de comparaison comprend donc un nombre élevé d'arguments correspondant à la diversité des caractéristiques permettant de classer les référents présentés (exemple : *castor = rongeur = mammifère = animal*). Un exemple de texte d'élève apparaît à la page suivante.

Le texte de type problème-solution

Le texte de type problème-solution soulève un événement problématique et présente l'action entreprise ou attendue pour résoudre ce problème. Ce type de texte repose sur l'exposé d'une relation logique de cause

à effet entre des événements, relation qui est la plus tardivement maîtrisée dans le développement cognitif de l'enfant. Dans le texte de type problème-solution, l'effet négatif de la relation est perçu comme un problème et la solution est destinée à supprimer cet effet. L'écriture de ce texte exige que le scripteur constitue l'événement problème en identifiant adéquatement les faits mis en cause, qu'il explique les relations de causalité mises en évidence dans l'énoncé du problème et de la solution et qu'il guide le lecteur dans l'établissement de ces relations. Du point de vue linguistique, la mise en évidence de ces relations logiques repose essentiellement sur la présence de connecteurs du type *parce que, alors, par conséquent*, auxquels le scripteur doit recourir pour les rendre explicites au profit du lecteur. La linéarisation du contenu sémantique du texte conduisant à l'énoncé du problème et de sa solution doit comporter une reprise d'informations (arguments du texte) visant à marquer les relations logiques (prédicats) existant entre le problème et la

solution. Ainsi, comparativement au texte de comparaison, le texte de type problème-solution présente un ratio arguments / prédicats moins élevé dans la mesure où certains arguments utilisés dans l'énoncé du problème sont repris dans l'énoncé de la solution. De ce fait, le défi de l'écriture d'un texte de ce type réside dans l'explicitation de relations logiques diversifiées selon qu'elles permettent d'établir l'énoncé du problème ou celui de la solution, cela en utilisant des arguments communs à ces deux énoncés.

Quelques résultats au primaire

L'analyse prédicative est un instrument qui permet d'identifier les différentes propositions sémantiques (relations prédicats-arguments) contenues dans les textes. Elle permet également de comparer entre eux des textes au niveau de la structure sémantique. Des travaux visant à examiner les effets de l'enseignement de l'écriture du texte de comparaison³ et celui portant sur l'écriture du texte de type problème-solution⁴ nous ont

permis de faire quelques observations illustrant les défis différents posés par l'écriture de ces types de textes par les jeunes élèves. Un premier constat peut être fait qui concerne justement le ratio arguments/prédicats. Pour des textes de même longueur (n=163 mots), le texte de comparaison compte 25 arguments pour 49 prédicats, tandis qu'on dénombre 28 arguments pour 72 prédicats pour le texte de type problème-solution. Cet exemple illustre la complexité du travail de linéarisation posé au scripteur dans le deuxième cas, celui-ci ayant dû déplier un nombre plus élevé de relations (72 prédicats) avec un nombre sensiblement équivalent d'arguments.

L'exemple présenté propose un extrait d'un texte de type problème-solution produit par un élève de 3^e année⁵. Cet extrait fait suite à un paragraphe présentant le faucon pèlerin. Dans cet extrait, *on utilisait trop de DDT* (nom du pesticide dichloro-diphényl-trichloroéthane), *par conséquent la chaîne alimentaire a fait des effets dévastateurs...*

De castor et le rat musqué
 De castor et le rat musqué
 son tout les deux de
 tres petit animal. Le rat
 musqué a une queue ronde
 Le castor lui a une
 queue plate
 Il a les dent jaune
 et longes. Sa queue a
 des petit écaille et elle
 est plate. Il a de petite griffe
 Le rat musqué est brun
 Il est gras. Il a une longe

Annotations:
 - init. duction (pointing to 'De castor')
 - habita castor (pointing to 'De castor')
 - habita rat musqué (pointing to 'Le rat musqué')
 - Nouriture castor (pointing to 'Il a les dent jaune')
 - Nouriture rat musqué (pointing to 'Il a une longe')

Continuation of text on the right:
 queue
 De castor abite dans une
 hutte et sur terre. La hutte
 est sous l'eau
 Il abite Lui aussi
 dans une hutte. Il la
 construit avec des branchages
 et des quenouilles
 Le castor se nourrit
 de menuphars, de résines,
 de brindille, l'écorce des arbres
 et de l'herbe
 Le rat musqué se nourrit
 de grenouilles, de grenouilles...

correspond à l'énoncé du problème incluant la relation de causalité entre *trop de DDT* et *des effets dévastateurs*. Cette relation est explicitement marquée par le connecteur *par conséquent*. Il faut souligner que l'explication des effets dévastateurs qui suit comporte, elle aussi, des marqueurs logiques : *parce que... donc... pour que...* même si leur utilisation est encore maladroite. Par ailleurs, l'exposé du problème se termine par la phrase : *Il fallait faire quelque chose !*, qui suggère la nécessité d'une action et introduit le paragraphe suivant comportant l'exposé de deux solutions. Toutefois, cet exposé se limite à énoncer successivement les deux solutions sans expliciter de relation logique permettant au lecteur de les relier au problème à résoudre. L'enseignement qui a été fait a conduit ce scripteur débutant à produire un texte qui, par certains aspects, peut être reconnu comme un texte de type problème-solution, du moins en ce qui concerne l'énoncé du problème. De plus, l'utilisation de marqueurs de relations logiques, même encore imparfaite, montre un début de compréhension de ce type de relations et du rôle joué par ces marqueurs pour les expliciter.

PISTES D'EXPLOITATION

Apprendre à écrire des textes variés exige d'apprendre « à agir langagièrement dans des situations nouvelles ».6 Certes, l'enseignement doit viser le développement des processus cognitifs d'écriture par l'apprentissage de différentes stratégies, en particulier celles de planification et de révision. Toutefois, cela suppose que l'apprenti scripteur devienne capable d'effectuer la mise en mots nécessaire à la linéarisation du discours qu'il vise à produire. En établissant la succession des propositions sémantiques (unités de sens formées d'au moins un argument = de quoi je parle et un prédicat = ce que j'en dis) qui constituent un texte, l'analyse prédicative fait ressortir la continuité du discours en dégagant les éléments qui assurent les liens unissant ces propositions. Ce faisant elles contribuent à faire reconnaître la progression thématique des informations du texte.

Sensibilisé à l'analyse prédicative et à ce qu'elle permet d'éclairer, l'enseignant est davantage en mesure de soutenir l'apprentissage des procédés d'écriture par l'élève qui doit décider de ce qu'il dit d'abord, de ce qu'il dit ensuite... ainsi de suite⁷, décisions qui doivent tenir compte de la situation d'écriture et du but visé par le texte. Un tel regard porté sur la production de l'élève devrait permettre à l'enseignant de dépasser une appréhension globale et intuitive de la qualité du texte pour plutôt le conduire à la reconnaissance des relations effectuées tout au long du texte et à travers le texte pour en construire pas à pas la signification globale. C'est ce regard davantage averti de la complexité du problème posé par la linéarisation qui permettra à l'enseignant de soutenir plus précisément le développement de l'élève dans une maîtrise toujours plus achevée de l'écriture de textes variés.

Mais en 1960 au à Tournai
 ynd, ont utilisé trop de
 DDT. par conséquent "la chaîne
 alimentaire a fait des effets dévastateurs"
 parce que les insectes, était
 empoisonnés et illes mammifères
 les mangais et que les faucons
 pelerins aussi mangais de
 cetais plate et la coquille
 des yeux, était mince et perdait
 la simulation* donc il devrait
 couvrir plus les beufs pour
 qu'ils vivent. Il faudrait faire
 quelque chose!



Les chercheurs et amateurs de
 cette espèce d'oiseaux avaient
 trouver deux solutions: la
 1^{ère} interdire l'utilisation de DDT
 la 2^{ème} mettre sur pied un
 centre pour faucons pelerins en
 captivité*!

Conclusion

Comme l'ont déjà montré nos travaux portant sur l'écriture du texte de comparaison, l'enseignement du texte informatif de type problème-solution est possible à l'école primaire, aussi tôt qu'en 3^e année : cet enseignement nous semble nécessaire pour favoriser l'appropriation d'outils langagiers comme les connecteurs logiques, et contribuer ainsi au développement des processus cognitifs sous-jacents à l'établissement de relations causales. Qu'il vise à comparer ou à exposer l'existence d'un problème et d'une solution, le texte informatif, de par sa fonction épistémique, exercée au travers de procédés linguistiques spécifiques, est un outil indispensable au service de l'élaboration de la pensée. L'école ne peut donc se passer de son enseignement ! □

* Renée Gagnon est professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, renee.gagnon@uqtr.ca

Hélène Ziarko est professeur à l'Université Laval, helene.ziarko@fse.ulaval.ca

Notes et références

- 1 Nell K. Duke, « 3,6 minutes per day : The scarcity of informational texts in the first grade », *Reading Research Quarterly*, n° 35 (2000), p. 202-224.
- 2 M.K. Hall, L.B. Sabey et M. McClellan, « Expository text comprehension: helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage », *Reading Psychology*, n° 26 (2005), p. 211-234.
- 3 Renée Gagnon et Hélène Ziarko, « Une variante de l'enseignement du texte narratif au 1^{er} cycle du primaire : lecture et écriture d'un texte documentaire », *Québec français*, n° 152 (2009), p. 91-93. Renée Gagnon et Hélène Ziarko, « L'apport de la lecture de textes sources dans l'écriture des textes documentaires par les élèves de 2^e année du primaire », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 11, n° 2 (2008), p. 9-23.
- 4 Renée Gagnon, « L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture du texte de type problème-solution en 3^e année du primaire : interactions entre lecture, écriture et communication orale », *Projet de recherche subventionné par le Fonds de recherche sur la société et la culture*, 2009-2012.
- 5 Nous tenons à remercier madame Johanne Roy, enseignante à l'école Les Terrasses de Trois-Rivières qui nous a permis de réaliser des activités d'enseignement de l'écriture du texte de type problème-solution auprès de ses élèves.
- 6 Bernard Schneuwly, *Le langage écrit chez l'enfant*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1988.
- 7 W.J.M. Levelt, *Speaking - From Intention to Articulation*, Massachusetts, First MIT Paperback Edition, 1993.

La fiction documentaire pour apprendre autrement

PAR BRAYEN LACHANCE*

*Le Programme de formation de l'école québécoise*¹ souligne l'importance de la lecture intégrée aux activités de toutes les disciplines. Comprendre au moyen des textes peut s'avérer un moyen efficace pour apprendre autrement.² Lorsque la littérature de jeunesse est mise à contribution, et en particulier l'album, il semble que les élèves organisent mieux leurs expériences et leurs connaissances³.

Dans cet article, nous centrerons notre attention sur une catégorie particulière d'albums jeunesse, soit la fiction documentaire, aussi appelée « documentaire narratif⁴ ». Nous définirons d'abord ce type d'albums, puis nous établirons des liens entre le monde de l'imaginaire et celui du réel. Par la suite, nous traiterons du statut de la fiction documentaire dans l'apprentissage. Enfin, nous terminerons en formulant trois principes de base pour entrer dans la fiction documentaire, principes que nous illustrerons à l'aide de quelques albums.

Qu'est-ce que la fiction documentaire ?

La fiction documentaire, c'est un peu le mélange de deux mondes distincts : le monde inventé et le monde représenté, ce dernier cherchant à se rapprocher le plus près possible de la réalité évoquée.

En littérature de jeunesse, ces deux mondes appartiennent à des catégories d'albums différentes : l'album documentaire, pour le monde représenté, et l'album de fiction, pour le monde inventé.

L'album documentaire vise en premier lieu à informer le lecteur, à lui apporter des connaissances sur de nombreux sujets. Les albums sur le squelette humain, les végétaux ou encore la conquête de l'espace en sont des exemples. Les photographies et les dessins sont omniprésents dans ces livres, et les tableaux, les graphiques ou encore les schémas légendés accompagnent habituellement les informations textuelles produites, de manière dominante, sous forme de descriptions. Quant à l'album de fiction, il tire ses caractéristiques textuelles du récit, car il met en scène des personnages qui agissent au sein d'une intrigue, vraisemblable ou non. Il vise avant tout à divertir le lecteur. Les illustrateurs des albums de fiction utilisent diverses techniques artistiques et offrent parfois au lecteur un véritable spectacle visuel.

Entre l'album documentaire et l'album de fiction, on trouve la fiction documentaire, c'est-à-dire un documentaire soutenu par un narrateur double, le narrateur textuel et le narrateur imagier⁵, qui raconte avec émotion une histoire au sein de laquelle évoluent des personnages.