

Lire et écrire des textes de type explicatif au secondaire

Suzanne-G. Chartrand

Number 98, Summer 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44278ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chartrand, S.-G. (1995). Lire et écrire des textes de type explicatif au secondaire. *Québec français*, (98), 26–29.

LIRE ET ÉCRIRE DES TEXTES DE TYPE EXPLICATIF AU SECONDAIRE

PAR SUZANNE-G. CHARTRAND *

L'explicatif ! Que vient faire ce petit nouveau dans notre galère ? N'en avons-nous pas déjà assez des discours narratif, descriptif, argumentatif, analytique et poétique ; et des textes informatifs et expressifs pour ne nommer que ceux qui sont objets d'enseignement au secondaire ? Pourquoi faudrait-il ajouter un nouveau type (de texte ? de discours ?) à cette liste déjà longue ? Voyons un peu.

L'explication, une conduite langagière omniprésente dès l'enfance

Dès que l'enfant s'ouvre au langage, bon nombre d'échanges langagiers qu'il entretient avec son entourage vise à demander le pourquoi des choses et à donner des explications sur ses comportements et ses dires. Qui n'a pas été soumis aux innombrables, et souvent inattendus « pourquoi ? » des enfants de deux, trois ans et qui n'a pas produit des dizaines d'explications en « parce que... » dans une même journée ?

Puis, l'enfant entre à l'école, découvre et expérimente chaque jour davantage le langage écrit. Il se voit attribuer des manuels qui renferment des explications sur maints phénomènes physiques, sociaux, psychologiques, linguistiques qui lui donnent des raisons, des explications sur la marche du monde. Arrivé à l'école secondaire, le jeune reçoit une masse impressionnante d'explications qui tantôt répondent à ses pourquoi, tantôt lui sont assénées sans qu'il se soit interrogé sur le fait ou le phénomène qu'il doit connaître ou comprendre. Ces explications lui sont données oralement par l'enseignant « qui sait », plus rarement, par un camarade « qui a compris », ou sont contenues dans le manuel d'écologie (pourquoi y a-t-il des déserts ?), d'histoire (pourquoi cette guerre ou cette loi ?), de géographie (pourquoi la plaine du Saint-Laurent est-elle devenue stratégique pour l'Économie ?), de physique (pourquoi la vitesse d'un objet augmente-t-elle dans telle situation ?) ou d'autres disciplines.

Savoir expliquer fait partie du métier d'enseignant et... d'élève

L'élève ne doit pas seulement lire, comprendre et retenir ces explications, il doit aussi montrer qu'il a compris. On lui demande d'expliquer ce qu'il a compris ou de justifier ses dires, c'est-à-dire d'expliquer pourquoi il affirme ceci ou cela. Or, même si la majorité des textes que les élèves doivent lire comprennent des explications, l'école n'a pas encore jugé nécessaire de donner explicitement les clés d'accès à ce savoir. C'est une des responsabilités du cours de français que d'amener les jeunes à mieux maîtriser la compréhension et la production des textes qui servent à expliquer.

Une meilleure maîtrise de la compréhension du fonctionnement de ces textes permettrait, entre autres, aux élèves, de mieux savoir comment apprendre leurs leçons. Cette tâche est prosaïque mais essentielle, et l'école n'enseigne toujours pas aux élèves comment la mener à bien. Comme si elle allait de soi ! Je me souviens d'avoir demandé à mes élèves de 3^e secondaire d'apporter en classe leur manuel de géographie. Je leur ai demandé de m'expliquer comment était bâti un chapitre et comment ils faisaient pour l'étudier. Je leur demandais de me dire où se situaient les passages qu'ils jugeaient pertinents de retenir. Ces passages, vous vous en doutez bien, étaient ceux qui étaient marqués graphiquement (caractères gras, encadrés, etc.). Or, il était très rare que ces passages contiennent les explications requises pour com-

prendre le phénomène à l'étude. Pourtant, lors des examens, on demandait aux élèves d'expliquer des phénomènes et de justifier leurs réponses à des questions-problèmes. Combien de fois l'enseignant n'a-t-il pas constaté que ce qu'écrit l'élève qui doit justifier sa réponse ne constitue en rien une justification ? Mais lui a-t-il déjà enseigné comment on justifie une affirmation ?

Plusieurs diront que l'école n'a jamais enseigné ce type de textes et que bon nombre d'élèves se débrouille fort bien. Évidemment. Mais l'école secondaire ne doit-elle pas tendre à ce que tous les élèves possèdent les moyens d'avoir accès au savoir que la société juge indispensable ? Voyons maintenant de quoi il en retourne avec ce type de textes.

L'explicatif : type, texte ou discours ?

Posons d'emblée qu'expliquer quelque chose, c'est viser à la **faire comprendre**. Ainsi, toute production langagière écrite ou orale qui vise à expliquer est un **discours explicatif**. En effet, dans une perspective communicationnelle où c'est l'intention de communication qui sert de principe classificatoire (comme c'est le cas dans le programme de 1980), est un discours explicatif tout texte qui vise principalement à expliquer pour faire comprendre. Ce discours peut prendre différentes formes, être structuré de différentes manières et donc se concrétiser dans différents types de textes.

Au-delà ou en-deçà de cette grande catégorie typologique, peut-on observer l'existence d'une façon (proto)typique de structurer une explication et repérer des traits linguistiques caractéristiques de l'explication ? C'est ce que pensent plusieurs chercheurs en sciences du langage (dont J.-M. Adam, 1992) qui considèrent qu'on est alors autorisé à parler d'un type particulier d'organisation textuelle : le type explicatif¹. Lorsqu'on parle de type, on se réfère à un modèle abstrait qui condense des traits linguistiques (au plan du texte et de la phrase) distinctifs de ceux des autres types (argumentatif, narratif, descriptif, etc.²). Ainsi un texte informatif, par exemple, peut contenir des passages (ou séquences) de type descriptif, explicatif et même narratif, voire argumentatif.

La notion de type de textes (qui est retenue dans les programmes et les manuels de français en Europe depuis une dizaine d'années) doit être mise en relation avec celle de genre de textes, le genre étant un écrit qui correspond à des formes conventionnelles où domine un type particulier. Par exemple, les genres suivants : conte, nouvelle, récit et roman sont des écrits de type narratif ; le type argumentatif domine dans le pamphlet, l'éditorial ou l'essai. Qu'en est-il du type explicatif ? On trouve des textes de type explicatif (ou des séquences explicatives, pour reprendre les termes d'Adam) de quelques lignes ou de plusieurs pages dans divers genres de textes comme l'article de vulgarisation scientifique, l'article d'encyclopédie, le manuel scolaire, etc.

Distinguer le type explicatif du type descriptif et du texte informatif

Nous avons défini le texte de type explicatif (désormais noté TTE) comme un texte qui vise à donner des raisons sur le pourquoi d'un fait, d'un phénomène ou d'une affirmation ;

ces explications pourraient toujours commencer par la locution « parce que ». Sont, par conséquent, exclus de ce type, les textes dont les explications répondent à des questions en « comment ? » : des itinéraires, des règles de jeu, des recettes, des procédures scientifiques, des définitions, des règles de grammaire, des portraits, des comptes rendus, etc. Ces textes sont classés dans le type descriptif par Adam (1992), car ils décrivent des réalités ou des procédures, qu'elles soient concrètes ou abstraites, plutôt qu'ils ne les expliquent.

Par ailleurs, on peut dire qu'expliquer quelque chose à quelqu'un c'est l'informer ; en ce sens le texte explicatif est toujours un texte informatif. En revanche, informer n'est pas nécessairement expliquer, qui est une conduite verbale plus précise. Ainsi textes informatifs et textes explicatifs ne recouvrent pas la même réalité. Les premiers contiennent souvent des explications, mais pas nécessairement, ils sont souvent presque essentiellement descriptifs (nouvelle ou compte rendu journalistique, par exemple). Ajoutons que le discours analytique enseigné en 4^e secondaire est souvent un mélange de passages de type explicatif et de type descriptif.

Une situation de communication particulière

Que ce soit pour satisfaire un besoin personnel de compréhension d'un fait ou d'un phénomène ou que ce soit pour répondre à des demandes d'explications en contexte scolaire (répondre à un questionnaire, faire une recherche sur un sujet donné, etc.), lorsqu'on lit un TTE, la provenance des informations est fondamentale.

Le lecteur est à la recherche d'un savoir. Aussi est-il sensible à l'« autorité » de la source dont proviennent les explications recherchées. Pour juger du sérieux de l'information, comme il ne peut pas nécessairement se fier à sa connaissance de l'auteur du texte, qui lui est souvent inconnu, c'est souvent son appréciation du support du texte (revue, journal, encyclopédie, manuel scolaire) qui lui servira de guide.

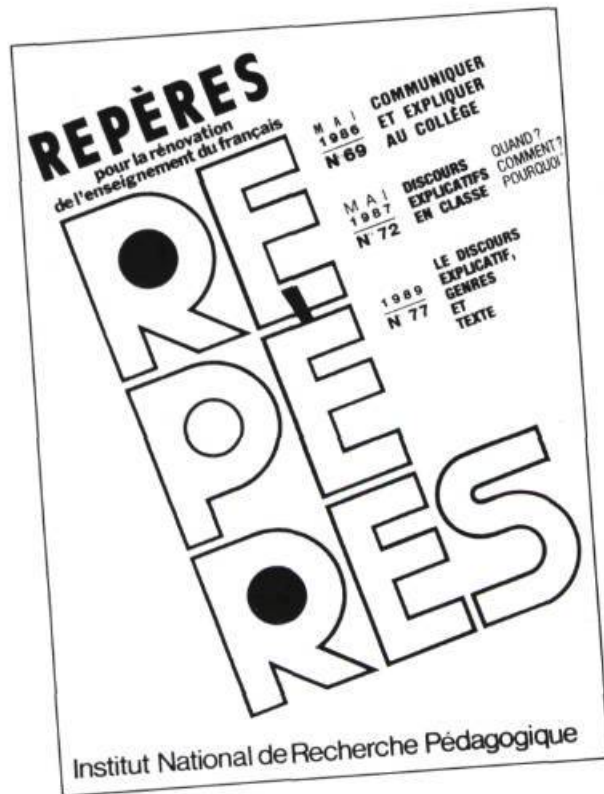
De plus, pour tirer profit des explications fournies, le lecteur doit évaluer sa connaissance du sujet et se situer par rapport au destinataire du texte, c'est-à-dire celui à qui le texte s'adresse en priorité. Le phénomène de l'utilisation du nucléaire en médecine ne sera pas traité de la même façon dans les revues *Les débrouillards* (« magazine drôlement scientifique pour les 9-15 ans »), *Québec Science* (magazine de vulgarisation scientifique pour un large public non spécialiste) et *Recherche* (revue de vulgarisation scientifique de haut niveau). Ainsi émetteur du texte (au sens large) et destinataire sont un couple qui, dans le TTE plus que dans tout autre, doit être en symbiose étant donné que l'explication est une conduite cognitive qui « rend l'autre pareil à soi au plan des savoirs » (Halté).

Une structure reconnaissable

Les TTE ont une structure très simple et facile à reconnaître. Généralement, on retrouve une brève introduction où le fait, le phénomène ou l'affirmation à expliquer est présenté et problématisé. Il arrive aussi qu'on justifie l'explication en signalant d'où provient la demande d'explication, qu'elle soit réelle ou imaginée. Puis, vient la phase explicative

proprement dite qui présente les explications en « parce que ». Enfin, l'auteur peut conclure son texte en montrant l'intérêt d'avoir levé le voile sur le phénomène dont la compréhension était problématique ou pour prendre congé du lecteur, mais, le plus souvent, il n'y a pas de conclusion. C'est le cas de la plupart des articles encyclopédiques et de plusieurs articles de revues ou de journaux (voir, par exemple la page d'information scientifique du *Devoir*, tous les mercredis).

Les TTE ont aussi une autre caractéristique textuelle. Surtout lorsqu'ils sont assez longs, ils ont recours à des



moyens graphiques et linguistiques pour rendre visible la progression de l'explication : division du texte en plusieurs paragraphes coiffés d'intitulés (sous-titre, intertitre, surtitre), organisateurs textuels abondants, procédés typographiques (gras, italique, souligné, encadré), illustrations (schéma, tableau, plan), couleurs, etc.

La phase explicative, surtout si elle est assez développée, peut adopter différents plans. On trouve des plans de type énumératif (énumération d'explications), comparatif (explication d'un phénomène par la comparaison avec un autre), mais le plan causal est le plus fréquent ; les explications sont présentées dans un rapport de cause à effet. Le plan choisi révèle la stratégie explicative du texte. Celle-ci est mise à jour par l'analyse du point de vue de l'émetteur et en répertoriant les procédés discursifs utilisés : définition, comparaison, reformulation, exemplification, etc.

Un matériel linguistique assez spécifique et complexe

Dans un TTE, comme dans les textes informatifs en général, le point de vue et le ton adoptés par l'auteur sont générale-

ment assez neutres. Les informations doivent être véridiques et vérifiables, et sont distinguées des points de vue de l'auteur ou de tiers. Aussi, le vocabulaire sera-t-il dénotatif, qu'il provienne d'un lexique courant ou spécialisé et plutôt abstrait. L'explication utilise les différents moyens linguistiques pour exprimer la cause, la conséquence, la comparaison et divers procédés syntaxiques qui assurent une densité informative : emploi privilégié de la coordination, de la subordination et de certaines structures (groupe du nom complexe, nominalisation, etc.). Elle privilégie aussi certains types de phrases comme la phrase à présentatifs (il y a, voici, c'est), la phrase interrogative, impersonnelle et certains temps (présent, futur) et modes (indicatif, impératif). Ainsi, le TTE présente-t-il des difficultés certaines pour les jeunes lecteurs à cause de sa complexité syntaxique et de l'emploi d'un vocabulaire abstrait (concepts, notions).

Développer les capacités à conceptualiser

Une des raisons qui à elle seule justifierait un travail systématique sur les TTE, c'est qu'elle permet d'amener les élèves à passer d'un vocabulaire concret à un vocabulaire plus abstrait comme celui utilisé dans les écrits scientifiques et dans les manuels de sciences humaines ou de sciences physiques ; bref à aider les élèves à conceptualiser, à passer du particulier au général, du concret à l'abstrait. En outre, il permet de développer la maîtrise des catégories de cause et de conséquence qui sont très problématiques pour les élèves, comme tous les enseignants le savent. Ces catégories essentielles se forment et se développent dans et par le langage. Elles méritent qu'on s'y attarde et qu'on améliore nos façons de faire. On enseigne encore que pour trouver un « complément circonstanciel de cause », on pose la question « pourquoi ? ». Vérifiez vous-même. Vous trouverez que les réponses peuvent tout autant exprimer le motif, le mobile, la cause, la raison, etc. C'est plutôt par un travail d'observation et de réflexion sur la langue en contexte que les élèves arriveront à mieux maîtriser les différentes façons d'exprimer la causalité, ce qui n'est pas facile et prend du temps.

Ne pas enfermer l'enseignement du français dans une typologie

C'est essentiellement pour des raisons didactiques que l'enseignement du français choisit d'aborder la multitude des textes possibles en les classant, en les typologisant (types de textes, de discours). L'entrée typologique permet d'attirer l'attention des élèves sur des régularités structurelles, linguistiques et rhétoriques (stylistiques) dans les textes. Le fait de travailler séparément et contrastivement les types permet d'en accroître la maîtrise. Mais ce choix didactique ne doit pas nous faire oublier que les textes que nous lisons et faisons lire sont tous hétérogènes au plan de leur composition. Si on occulte ce fait essentiel, on n'enseigne plus à lire et à écrire des textes, mais on « donne de la théorie », comme disent plusieurs enseignants et étudiants-stagiaires, sur le narratif ou l'argumentatif, ce qui n'est ni essentiel ni pertinent lorsqu'on enseigne au secondaire.

Les élèves n'ont pas besoin de théories sur les textes, ils ont besoin d'être guidés pour mieux apprendre à lire et à

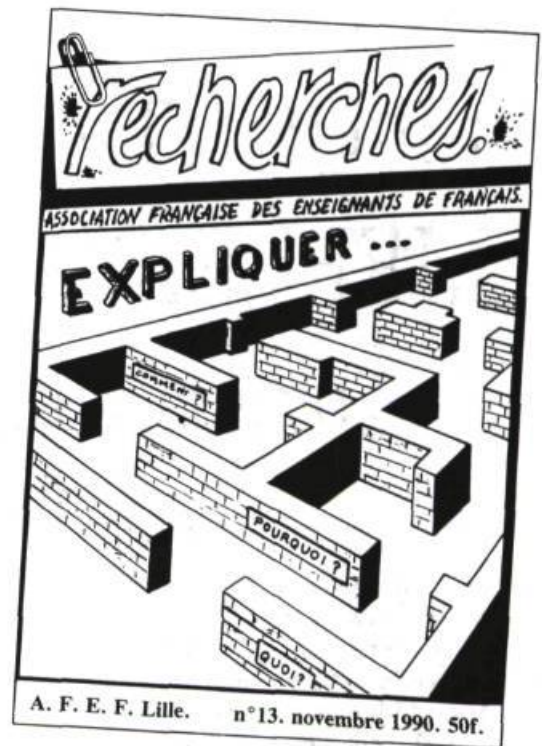
écrire. Cet apprentissage passe, d'une part, par la lecture de textes soit pour des fins d'apprentissages, soit pour des fins récréatives et par l'écriture de textes qui présentent un enjeu communicatif réel et, d'autre part, par le développement des interactions entre ces deux activités jointes à un travail systématique sur la langue. Pour l'élève comme pour l'enseignant, l'objectif c'est de savoir et d'aimer lire et écrire.

Conclusion

Le programme de 1980 demandait qu'on travaille des textes informatifs, ce qui désignait un ensemble très large de textes qui présentaient, certes, des traits communs, mais qui offraient aussi un très (trop ?) grand éventail de fonctionnement textuel. Les programmes européens et - ose-t-on espérer, le futur programme québécois - proposent de distinguer les textes de type descriptif des textes de type explicatif, deux types qu'on rencontre dans les textes dits informatifs. On peut y voir des inconvénients comme des avantages, mais l'entrée typologique ne devrait pas nous faire passer à côté de l'essentiel. L'important me semble de présenter aux élèves des textes diversifiés, d'une excellente qualité informative et stylistique, d'observer et d'analyser avec eux leurs traits caractéristiques aux plans communicationnels (pragmatiques), textuels et linguistiques afin qu'ils en développent une meilleure maîtrise en lecture comme en écriture.

Sur les typologies de textes/discours, les textes théoriques issus des sciences du langage sont nombreux, ils peuvent être éclairants, mais ils ne sauraient tenir lieu de réflexion et de proposition didactiques. Par contre, ceux et celles qui veulent connaître des exemples concrets d'enseignement des TTE à des élèves du primaire ou du secondaire trouveront dans les revues de didactique du français et dans du matériel didactique publié en France et en Suisse de très nombreux exemples d'expériences didactiques³. Ce sont des aides qu'on ne saurait négliger.

* Didacticienne et chargée de cours au département de linguistique de l'UQAM.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. J.-M. ADAM, *Les textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan Université, Paris, 1992.
2. B. COMBETTES, J. FRESSON et R. TOMASSONNE, *De la phrase au texte*, 3^e, Disponible aux Ed. Arts, lettres et techniques, Ville St-Laurent, 1980.
3. E. GENEVAY, B. LIPP et G. SCHOENI, *Français 8^e, Notes méthodologiques, Activités sur les textes*, Éditions L.E.P. Loisirs et pédagogie SA., Lausanne, 1987, disponible aux Éd. La Chenelière, Montréal.

NOTES

1. Pour B. Combettes (1990), la réponse n'est pas aussi évidente. Selon lui, s'il existe un type explicatif, il est une sous-catégorie informatif.
2. À cette notion de type de textes correspond chez Adam la notion plus précise et moins ambiguë de structure séquentielle prototypique. Adam préfère parler des séquences textuelles plutôt que de types de textes étant donné qu'un texte concret est toujours hétérogène, c'est-à-dire qu'il est composé de structures séquentielles de différents types, même si généralement l'une d'elle domine.
3. Voir les diverses publications consacrées au TTE dans les trois revues de didactique du français publiées en France : no 51 (1986) et 58 (1988) de *Pratiques*, les no 69 (1986), 72 (1987) et 77 (1989) de *Repères* et le no 13 (1990) de *Recherches* ; voir absolument le matériel de Combettes et al (1980) et celui publié sous la direction de Genevay (1987).