

## DU RAPPORT À L'ÉCRITURE À L'APPRENTISSAGE DES FORMES DISCURSIVES

Christine Barré-De Miniac\*

**RÉSUMÉ:** Les travaux de recherche en didactique de l'écriture sont traversés par deux courants: un courant qui emprunte à différentes sciences sociales la notion de *representations*; un second courant qui emprunte à la linguistique la notion de formes discursives. Mon propos est d'essayer de mettre en relation ces deux approches. Pour cela, il est organisé en trois temps: (a) tout d'abord j'évoque les évolutions récentes de la recherche en didactique de l'écriture, évolutions qui incitent à faire appel à la notion de *representations*; puis (b) j'analyse cette notion. J'explique pourquoi, en didactique de l'écriture, on utilise la notion de *representations* sans y adjoindre l'adjectif "sociales"; puis j'explique pourquoi un certain nombre de chercheurs préfèrent la notion de *rapport à l'écriture* à celle de *representations de l'écriture*; enfin, (c) j'aborde les relations entre le rapport à l'écrit et l'apprentissage des formes discursives. Pour cela je présente quelques résultats issus d'une recherche de terrain. Je montre comment l'une des dimensions du rapport à l'écriture – le mode de verbalisation de l'écriture – peut faire l'objet d'une mise en œuvre didactique.

**MOTS-CLÉS:** Rapport à l'écriture; Représentation sociale; Didactique de l'écriture.

**L**es travaux en didactique de l'écriture relèvent d'une double approche: celle mettant en avant l'étude des représentations sociales ou d'une manière plus générale la notion de rapport à l'écriture; celle abordant l'entrée dans l'écriture par les formes discursives.

---

\* Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) de Grenoble/Université Stendhal Grenoble III – Grenoble (France) – Laboratoire LIDILEM.

Peut-on articuler ces deux approches, et comment le faire? Voilà l'objet de cet article. Tout d'abord on reviendra sur la notion de didactique, pour montrer que ce sont des évolutions récentes dans le domaine qui incitent à faire appel à la notion de représentation; puis on reviendra sur la notion de représentation sociale pour montrer qu'en matière de didactique de l'écriture la notion de représentation est opérationnelle à elle seule, sans nécessiter le qualificatif de "sociale", et que, même, la notion de rapport à est plus heuristique. En effet, dans une troisième partie on montrera que cette dernière notion est un outil heuristique pour aborder l'acquisition des formes discursives. La démonstration s'appuiera sur une recherche action portant sur l'acquisition de la conduite explicative.

#### QUELLE CONCEPTION DE LA DIDACTIQUE

L'idée de s'intéresser à ce qui se passe dans la tête des élèves quand ils apprennent à écrire est lié à la conception de la didactique sous-jacente, conception caractérisée par deux principaux éléments:

- le recours à la notion d'appropriation de l'écrit
- le recours à plusieurs domaines des sciences humaines – et plus seulement à la linguistique – pour comprendre les processus d'apprentissage de l'écrit.

#### L'APPROPRIATION

S'approprier l'écriture, c'est élaborer une relation individuelle à l'écriture, à son apprentissage et à ses différents usages. Le terme d'appropriation met l'accent sur l'activité, sur l'initiative de l'apprenti-scripteur. Dans une didactique fondée sur la notion d'appropriation, l'enseignant ne se contente pas de transmettre les savoirs selon un programme strict pré-établi; il doit aussi, et c'est le plus difficile,

s’immiscer dans le processus mis en œuvre par le scripteur. Dans le langage familier on pourrait dire: il doit lui “emboîter le pas”.

Une didactique ainsi conçue est donc centrée sur le sujet, sur l’élève. Et ceci constitue un déplacement par rapport à des conceptions plus classiques de l’enseignement.

- En effet, une telle didactique se trouve confrontée à une double tâche:
- d’une part se donner les moyens de connaître l’état du scripteur, le “déjà là”: les représentations déjà construites, les compétences déjà acquises et les activités d’écriture déjà mises en œuvre, dans le cadre scolaire autant qu’extra-scolaire;
- d’autre part bâtir des modes d’interventions qui tiennent compte à la fois de ce “déjà là” repéré mais aussi de ce qui est à bâtir, à enseigner, à faire découvrir à l’élève.

#### UNE DIDACTIQUE MULTI REFERENCÉE

Une telle didactique, de ce fait, fait appel aux différentes disciplines des sciences humaines qui vont lui permettre de connaître l’élève. Car l’entrée dans la didactique par le pôle “élève” et la question de l’appropriation impliquent une prise en compte de l’élève dans ses différentes dimensions:

- Son fonctionnement intellectuel: la psychologie cognitive est sollicitée pour connaître ses représentations cognitives (que l’on appelle aussi “conceptions”);
- Ses pratiques et ses usages de l’écrit, mais aussi ceux de son entourage (proche ou lointain): sociologie; ethnologie; anthropologie, et même histoire: ces disciplines vont être convoquées et vont permettre d’avoir accès à ses représentations dites “représentations sociales”.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives.

#### 1.0 Quelles conséquences?

Tout d'abord: cela conduit à concevoir la recherche didactique d'une manière plus large. La linguistique – c'est-à-dire les savoirs sur la langue – n'est plus la seule référence pour cette didactique. On parle d'une didactique élargie au contexte social (M. Dabène, 1996, p. 89). L'élève qui apprend est aussi un sujet social: et donc il y a interaction entre ses pratiques et ses représentations sociales d'une part, ses pratiques et ses apprentissages scolaires d'autre part. La recherche didactique ainsi pensée doit donc inclure:

- une connaissance des pratiques et représentations des élèves hors du champ scolaire;
- mais aussi une interrogation sur la cohérence ou les décalages entre celles-ci et les apprentissages proposés.

La recherche didactique va donc devoir accepter de sortir de la classe pour mieux comprendre ce qu'il s'y passe.

#### DES REPRESENTATIONS SOCIALES AUX REPRESENTATIONS ET AU RAPPORT A L'ECRITURE

Ces évolutions de la didactique, de la conception de la recherche didactique, conduisent naturellement les chercheurs à s'intéresser à la notion de représentation.

#### 1.0 L'usage de la notion de représentation en sciences humaines

La didactique est loin d'être le seul domaine scientifique à avoir fait appel à la notion de représentation.

Citons deux chercheurs, sociologues, Belisle et Schiele (1984, p. 5): "Sans avoir jamais constitué un corps théorique construit, ni formé un champ de recherche unifié, les représentations traversent actuellement toute une série de recherches en sciences de l'homme et de la société (...). Ces diverses tentatives de construction d'un

appareillage conceptuel (...) attestent de l'insuffisance des théories existantes pour rendre compte de certaines réalités. Ces réalités sur lesquelles s'arrête la recherche ont trait aux différentes modalités de connaissance mises en œuvre dans les pratiques quotidiennes". ... dans une pratique quotidienne comme celle de l'écriture, pourrait-on poursuivre.

En quoi cette notion convient-elle particulièrement bien à une didactique fondée sur l'appropriation? Parce qu'une telle didactique suppose de connaître et de prendre en compte les processus de connaissance mis en œuvre dans les pratiques quotidiennes, qu'il s'agisse de pratiques scolaires ou de pratiques non scolaires. Elle permet aussi de s'intéresser au travail de construction de significations et d'élaboration de connaissances que l'élève réalise à partir de l'objet langue en tant que corps de savoirs, ainsi qu'à partir des pratiques de la langue dans différents contextes d'usage de celle-ci: pratiques mises en œuvre, pratiques observées, pratiques à propos desquelles il entend des commentaires, des propos: propos à visée didactique ou non.

## 2.0 Représentations sociales ou simplement "représentations"?

Plusieurs raisons, diverses mais convergentes, conduisent à ne pas garder cette appellation "représentations sociales", quand bien même on s'intéresse aux aspects sociaux et culturels des représentations.

Pour préciser les choses, revenons à l'origine de la notion de représentation sociale. Cette notion a été élaborée par la psychologie sociale, par Serge Moscovici, dans son ouvrage: "la psychanalyse et son image" (1961) qui l'a proposée pour rendre compte de ce qui peut se jouer, des luttes et rivalités, entre groupes sociaux. La psychologie sociale retient deux éléments de sens du terme *représentations*: le sens commun; et un sens spécifique.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives.

Le sens commun, c'est l'idée que la représentation est une reconstruction de l'objet. Elle se distingue donc de l'objet. En ce sens, "ce n'est pas la nature de l'objet qui différencie le social du non social, mais le rapport qu'on a avec lui. Il y a des chats sacrés et des maisons sacrées" (1986, p. 36). Les chats sacrés et les maisons sacrées ne sont pas matériellement différents des chats et des maisons ordinaires, mais ils le sont du point de vue de la signification qu'on leur attribue.

Le sens spécifique: les représentations sociales unifient un groupe social et, surtout, pour les psychologues sociaux, jouent un rôle dans les relations entre les groupes sociaux.

Pour nous, didacticiens, le sens commun est largement suffisant. Notre objet n'est pas l'étude des relations et des conflits entre groupes sociaux. Ce à quoi nous nous intéressons, pour construire des démarches d'apprentissage qui tiennent compte du "déjà-là" chez l'élève, chez l'apprenant, c'est au travail de traitement qu'il réalise, traitement mental des données de l'environnement scriptural: les écrits vus, dans la famille, dans la rue, à l'école, écrits pratiqués, enseignés, etc., données à partir desquelles il se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques.

### 3.0 Le rapport à l'écriture

La notion de *rapport à* intègre cet usage du terme de représentation. C'est en didactique des mathématiques (avec les travaux d'Y. Chevallard (1988) qu'a été introduite cette notion. Pour la définir, Y. Chevallard emploie une métaphore, celle d'un phare qui éclaire un paysage. Le paysage, c'est le savoir; le phare, c'est l'élève qui éclaire le paysage, c'est-à-dire le savoir; le rapport à, c'est le faisceau lumineux. Étudier le rapport à, c'est étudier l'angle de ce faisceau lumineux: dans la situation didactique scolaire: ce faisceau éclaire-t-il la situation? Car rappelons notre parti pris d'une didactique élargie au contexte social. L'élève est aussi un sujet so-

cial. Y a-t-il recouvrement entre le faisceau lumineux construit par l'élève et celui que l'école souhaite qu'il construise? Le travail de l'école va être, peut-être, pour certains élèves, d'ajuster le faisceau, pour d'autres de l'élargir. Bref, l'école va devoir travailler sur le rapport à l'écriture.

Pourquoi préférer cette notion à celle de représentation? Deux raisons, qui sont les principales raisons:

La première: c'est qu'en didactique, le terme de représentation, depuis qu'il est utilisé et vulgarisé, est souvent utilisé de manière négative, voire péjorative. Il est vrai que certaines représentations élaborées par les élèves sont erronées ou approximatives. Par exemple: penser que lire c'est deviner; ou penser que savoir écrire c'est savoir écrire de la littérature et seulement cela. De là à penser que tout ce qui est élaboré spontanément par l'enfant est erroné, est à rectifier, il n'y a qu'un pas que certains manuels commencent à franchir.

La seconde, la plus importante sur le plan théorique: c'est que le singulier du *rapport à* se distingue du pluriel de *représentations*, et que ce singulier désigne donc le rapport singulier de chaque individu à l'écriture et à ses pratiques et usages. Pourquoi singulier? Parce qu'il est le résultat de la combinaison de ses caractéristiques: psychocognitives; psycho-affectives; psycho-sociales; culturelles. On retrouve là les différentes facettes de l'élève évoquées ci-dessus.

Avant d'aborder la présentation d'une recherche dans laquelle nous avons misé sur cette notion de rapport à l'écriture pour élaborer une procédure d'enseignement d'une forme discursive, à savoir l'explication, il convient de revenir sur deux points essentiels concernant le statut du rapport à l'écrit en didactique de l'écrit.

### 3.1 Le rapport à l'écriture fait partie des compétences scripturales

Cette affirmation fait référence au modèle de compétence scripturale proposé par M. Dabène (1987). Selon ce modèle, la compétence scripturale comporte trois composantes:

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives.

- Des savoirs
- Des savoir-faire
- Des motivations-représentations

Les motivations-représentations ne sont donc pas quelque chose "en plus" des compétences. Elles en font partie. Cela signifie que la didactique doit les transmettre, ou plutôt permettre aux apprentis-scripteurs de les construire.

### 3.2 Le rapport à l'écriture comporte plusieurs dimensions

Plusieurs chercheurs convergent autour de cette idée du rôle de ce que certains appellent des motivations-représentations; que d'autres, appellent rapport à l'écriture. Autre point de convergence: dépasser le caractère global de cette notion pour en décrire différents aspects susceptibles de mettre sur la voie d'un travail didactique et d'analyse des pratiques ainsi mises en œuvre. Actuellement, les travaux convergent autour de quatre dimensions du rapport à l'écriture:

- La question de l'investissement de l'écriture
- Les opinions et attitudes vis-à-vis de l'écriture
- Les conceptions de l'écriture
- Le mode de verbalisation à propos des pratiques d'écriture

On se propose, dans la suite de cet article, d'explicitier et illustrer la dernière de ces dimensions, à travers une expérience d'enseignement qui a porté spécialement sur cette dimension du rapport à l'écriture.

## CONSTRUIRE DES SAVOIRS SUR LE DISCOURS EXPLICATIF A PARTIR DE PRATIQUES EXPLICATIVES

### 1.0 Retour sur la dimension "mode de verbalisation"

#### Qu'entend-on par mode de verbalisation des écrits?

210

Cette expression (Barré-De Miniac, 2000) désigne la manière dont les scripteurs, des élèves en l'occurrence, parlent de leur écriture, plus précisément de leurs procédures et de leurs démarches, de la manière dont ils s'y prennent pour écrire. Ce sont des observations réalisées auprès de jeunes enfants qui ont suggéré l'intérêt d'identifier cette dimension. En effet: cette dimension met en jeu une activité métaprocedurale, voire métacognitive; or il est apparu une différence importante à ce sujet entre deux groupes d'enfants issus de deux écoles fortement contrastées au plan socioculturel. Ceux issus de milieux éloignés des modèles scolaires dominants ont plus de difficulté à décrire leurs stratégies de recherche ou de résolution de problèmes scripturaux.

Il s'agit là d'une dimension cognitive du rapport à l'écriture, de la capacité à utiliser le langage pour parler de ses procédures langagières, procédures scripturales en l'occurrence. Il est intéressant de distinguer et d'autonomiser cette dimension du rapport à l'écriture pour deux raisons:

- d'une part, parce que cette capacité de prise de distance consciente est probablement un élément clé pour un apprentissage systématique et explicite d'un positionnement adapté aux différents types de discours;
- d'autre part, parce qu'il est possible d'envisager un travail didactique portant précisément sur cette dimension du rapport à l'écrit.

## 2.0 Principes de l'expérimentation didactique

C'est ce qui a été tenté dans le cadre d'une recherche-action sur le rôle de l'écriture dans les apprentissages disciplinaires, avec des élèves de dernière année de collège (14-15 ans).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Expérimentation didactique imaginée et réalisée par Anne-Marie Favrat et Fabienne Vernet, IUFM de Grenoble, In: C. BARRE-DE MINIAC et Y. REUTER, éd.s., sous presse. Voyez les annexes.

Une recherche-action a été mise en place, dont les trois éléments essentiels sont les suivants:

- des supports complexes et inédits;
- des consignes très variées de production d'explications orales et écrites de ces supports;
- des verbalisations à partir des écrits produits, ainsi qu'à partir d'autres écrits explicatifs.

Au total, neuf heures de travail pour tenter de rendre consciente la posture explicative, chez ces élèves de 14-15 ans.

- Les supports sont des objets plastiques: par exemple, une création de Picasso à partir d'objets détournés (un taureau composé d'une selle et d'un guidon de vélo); trois illustrations extraites du *Catalogue des objets introuvables* de Carelman présentant des créations à partir de détournements d'objets. Pourquoi ces supports? Dans un but ludique. Mais pas seulement: car pour expliquer de tels objets, il faut trouver un métalangage permettant d'identifier et de nommer les procédés du détournement. Lorsque le travail avance, des supports linguistiques relevant de la même verve interviennent: par exemple, deux notices humoristiques relatives à deux objets du catalogue des objets introuvables et expliquant le mode d'emploi de ces objets. Viennent ensuite des supports strictement linguistiques, par exemple des extraits de textes de Boris Vian.
- Les consignes sont variées, et nombreuses. Ceci est de nature à favoriser la prise de distance, puisque le même objet doit être regardé et analysé différemment en fonction de chaque consigne. Ces consignes instaurent un passage progressif de l'implicite à l'explicite. Exemples: "*Comment l'objet est-il fait? Expliquez sa fabrication et son utilisation*"; "*Quelles hypothèses émettez-vous sur les intentions de l'artiste?*"; "*Proposez un titre pour l'une de ces œuvres*"; "*Donnez une définition de l'humour; proposez des*

*exemples à expliquer aux autres*”. Avec les premières consignes liées aux premiers supports (les objets plastiques), on est dans la pratique explicative. Progressivement, avec des consignes appliquées aux supports linguistiques (les notices humoristiques) puis les textes, on aborde l’explicitation de procédés langagiers.

### 3. Écrire des explications et prendre conscience des procédés utilisés

Au cours des huit séances d’enseignement centrées sur l’explication, les élèves sont donc amenés à produire des explications, écrites et orales (l’écrit précédant l’oral), à réagir à des textes explicatifs, à échanger entre eux sur les intentions des auteurs, sur les procédés mis en œuvre par eux-mêmes et par les auteurs des textes donnés à lire. On observe, au cours de cette séquence, des évolutions des textes explicatifs rédigés par les élèves, des évolutions également des explications orales et, enfin, des capacités croissantes à expliciter la nature des procédés explicatifs au plan linguistique.

Pour illustrer le propos et le concrétiser, analysons les productions d’un élève. Il s’agit de Rémy, un élève dont les productions ont particulièrement évolué au cours de cette séquence. Les productions initiales (1<sup>re</sup> séance) et finales (dernière séance) peuvent être analysées au regard de la grille progressivement construite par la classe (cf annexes).

Si l’on confronte la grille et les productions de cet élève, on pourra noter des évolutions significatives par la présence dans les productions finales de caractéristiques énoncées dans la grille, absentes des productions initiales et présentes dans les productions finales. Par exemple, dans la production écrite finale:

- La plus grande différence concerne la dimension: *Pourquoi écrit-on?* Le premier texte de Rémy décrit l’objet et les étapes de sa fabrication. Il se termine en énonçant l’usage

que l'on peut faire de cet objet. Le second texte est explicatif à proprement parler: il explique le mécanisme de fonctionnement de l'objet, explication en comment et en pourquoi.

- Le deuxième texte, à la différence du premier, comporte un titre: autre dimension présente dans la grille de la classe;
- Il comporte des éléments qui apportent des précisions: non pas tant par des adjectifs, comme énoncé dans la grille, mais par des précisions sur les matériaux utilisés (on voit que la grille est en deçà des usages: l'enseignant n'a pas forcé l'explicitation, la prise de conscience des procédés):
- Il comporte enfin des informations techniques, à l'aide de termes techniques ou scientifiques: kit; étanche; capillarité; jeunes pousses; testé.
- On pourra aussi remarquer dans la production finale orale de cet élève la présence de connecteurs ("pour plus les abîmer", "parce que si ...") ne faisant pourtant pas partie de l'inventaire des procédés. Et non utilisés à l'écrit. (Notons à ce propos que la locution "parce que" était présente dès sa première production orale mais dans un usage qui n'était pas strictement explicatif.)

Ces décalages entre l'écrit et l'oral, ces décalages entre l'expression (orale ou écrite) et la connaissance métalinguistique (la grille) montre l'extrême difficulté à mettre en œuvre ce type de démarche didactique: Comment intervenir? Pour l'établissement de la grille, l'enseignant a pris le parti, ici, de ne pas aller plus loin que là où les propositions des élèves permettaient d'aller. Il a, de plus, gardé les formulations des élèves. L'écrit produit est ainsi un écrit de travail, qui prend sens dans le contexte où il a été réalisé. Écrit de travail qui, de plus, prend sens pour les élèves qui l'ont construit et qui, probablement, n'est qu'une étape de la construction des savoirs relatifs aux outils linguistiques de l'explication. Enfin, ce travail est entièrement fondé sur le jeu des relations entre l'oral et l'écrit.

\*

Voilà donc, retracées à grands traits, les principales étapes d'une démarche de recherche didactique: depuis une interrogation sur la conception de la didactique à un essai d'expérimentation didactique de terrain mettant en œuvre l'une des dimensions du rapport à l'écriture: le mode de verbalisation, en passant par la référence à la notion de rapport à l'écriture utilisée par cette didactique de l'appropriation.

Cette recherche ouvre des perspectives; elle laisse ouverte beaucoup de questions que seules des expérimentations de terrains permettraient d'explorer plus avant.

#### BIBLIOGRAPHIE

BARRE-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Perspectives théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

BARRE-DE MINIAC, C. & Reuter, Y. (sous presse). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon: INRP

BELISLE ET SCHIELE (1984). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris: Editions du Centre national de la recherche scientifique.

CHEVALLARD, Y. (1988). *L'univers didactique et ses objets: fonctionnement et dysfonctionnements*. Marseille: COED.

DABENE, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In: C. Barré-De Miniac, *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles: INRP-De Boeck, pp. 85-99.

DABENE (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, De Boeck.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

**RESUMO:** Nos trabalhos de pesquisa em didática da escrita, estão presentes duas correntes: uma delas se apropria da noção de *representação* de diferentes ramos das ciências sociais; a outra toma emprestada à lingüística a noção de formas discursivas. Meu propósito é tentar relacionar as duas abordagens. Para tanto, este trabalho está organizado em três tempos: (a) inicialmente, evoco as evoluções recentes da pesquisa em didática da escrita, evoluções que incitam a fazer apelo à noção de *representação*; em seguida, (b) analiso essa noção. Explico por

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives.

que, em didática da escrita, utiliza-se a noção de *representações* sem acrescentar a ela o adjetivo “*sociais*”; depois explico por que um certo número de pesquisadores prefere a noção de *relação com a escrita* à de *representações* da escrita: finalmente, (c) abordo as relações entre a *relação com a escrita* e a *aprendizagem das formas discursivas*. Com essa finalidade, apresento alguns resultados de uma pesquisa de campo. Mostro como uma das dimensões da *relação com a escrita* – o modo de verbalização sobre a escrita – pode ser objeto de uma operacionalização didática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação com a escrita; Representação social; Didática da escrita.

ANNEXE 1: PRODUCTIONS D'UN ÉLÈVE  
(LA TRANSCRIPTION RESPECTE LA MISE EN PAGE DE L'ORIGINAL)

**PRODUCTION INITIALE ECRITE - REMY P. (1<sup>re</sup> séance)**

j'ai choisi le sac sur la feuille

Cet objet est tressé en osier ou en cuir (ou une autre matière rigide, à moins qu'il y ait une armature en fer) avec une fermeture éclair et deux lanières.

Les étapes de fabrications sont (à mon avis)

- Ils ont mis autour d'une armature en fer un revêtement en cuir ou en un autre matériau
- Ils ont cousu une fermeture éclair pour peut être stocker des choses dedans
- Ils ont rajouté à la fin deux languettes du même matériau utilisé, pour pouvoir le porter

on peut s'en servir (~~pour~~) comme sac à main ou comme une œuvre d'art

**PRODUCTION INITIALE ORALE - REMY P. (1<sup>re</sup> séance)**

*On dirait que c'est fabriqué en cuir et pour faire tenir le cuir on dirait qu'il y a une armature en fer à l'intérieur / il y a une fermeture éclair dessus sur*

216

*Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 203-219, 2006.

*le dos je veux dire / et deux lanières qui servent peut-être à le porter / alors moi j'ai fait les étapes de fabrication / alors à mon avis ils ont dû d'abord mettre l'armature / fabriquer l'armature le recouvrir de cuir ou d'une autre matière / ensuite ils ont cousu donc la fermeture éclair dessus puis ils ont rajouté des / des languettes des / des lanières / on peut s'en servir comme sac à main ou comme une œuvre d'art / œuvre d'art parce que comme sac à main se balader avec ça...*

### **PRODUCTION FINALE ECRITE - REMY P. (7<sup>e</sup> séance)**

#### La serre-arroseuse pour graines

Ce kit se compose d'un récipient en verre, d'un tube en plastique non étanche rempli de coton.  
on place de la terre et des graines sur le coton qui se trouve dans le tube, l'eau qui se trouve dans le récipient en verre, remonte par capillarité, à travers le coton pour arriver à la terre et l'humidifier  
Plus besoin d'abîmer les jeunes pousses en les arrosant  
testé et approuvé par moi

### **PRODUCTION FINALE ORALE - REMY P. (7<sup>e</sup> séance)**

*ben en fait tu vois tu ouvres le bouchon / capuchon tu mets de la terre / tu mets tes graines dedans / tu refermes le bouchon / tu poses le machin dedans / tu remplis de l'eau / avec de l'eau et avec le soleil ça va faire pousser les graines et t'as plus besoin d'ouvrir le machin pour arroser tes plantes par dessus et pour plus les abîmer / le bouchon / pour plus arroser tes graines / pour plus les abîmer / ça arrose par en bas parce que si tu les arroses par en dessus ça va les abîmer ça va les foutre en l'air /*

217

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives.

## ANNEXE 2: GRILLE ÉLABORÉE COLLECTIVEMENT (5<sup>e</sup> SÉANCE DE TRAVAIL, SOIT À MI-CHEMIN)

### Caractéristiques du texte explicatif

#### L'énonciation

**Qui écrit?:** un auteur (pas toujours identifiable) - emploi de la 3<sup>e</sup> personne: l'auteur n'est pas engagé, il respecte le principe de la neutralité.

**Pour qui écrit-on?:** Le destinataire est le lecteur, parfois interpellé par un "vous".

**Pourquoi écrit-on?:** Pour faire comprendre quelque chose qui n'est pas facile à savoir. On peut opter pour des informations sérieuses et techniques mais on peut aussi choisir de s'exprimer avec humour.

**Quels sont les temps utilisés?:** Souvent, on utilise le présent de vérité générale. Mais on peut aussi choisir d'écrire au passé quand on aborde des informations historiques, par exemple.

#### L'organisation du texte:

Souvent, il y a présence d'un titre indiquant le thème principal du texte

Le texte explicatif long est souvent organisé en paragraphes: une introduction, un paragraphe par thème, type, famille ou problème, une conclusion

Un paragraphe peut permettre de répondre à une question que l'on a posée avant (cf texte sur l'alphabet)

Le paratexte peut parfois compléter cette disposition

218

*Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 203-219, 2006.

Les types de phrases et de mots:

Les adjectifs permettent d'apporter des précisions

On relève beaucoup de termes techniques: ce sont des mots très précis, souvent plus complexes, ne relevant pas du vocabulaire courant. Ces mots sont appropriés à la notion ou à la chose à expliquer. Ce sont des mots qui détaillent.

On peut utiliser des tournures impersonnelles ("il existe") ou présentatives ("il y a")

Certains mots peuvent permettre de reformuler ou de préciser un terme ("ou", "c'est-à-dire", "autrement appelés"...) )

Cette grille restitue fidèlement l'affiche établie collectivement lors de la séance par les élèves. Toutes les formulations sont les leurs