

L'écriture d'informations lors de l'alphabétisation initiale

par Ana **TEBEROSKY**

Ana **TEBEROSKY**
Instituto Municipal
d'Educacion de Barcelone
Plaza Espana n° 1
08014 BARCELONA, ESPANA

Beaucoup de recherches sur les premières activités de lecture et écriture ont trouvé que la coïncidence entre les expériences discursives scolaires et extra-scolaires est un fait important pour la réussite de l'apprentissage. Ainsi, pour devenir lettré, les expériences familiales de lecture ou d'explication d'histoires aident l'enfant face aux emplois du langage que le curriculum scolaire demande. Par extension, si les habitudes discursives de la maison diffèrent de celles de l'école, l'apprentissage devient plus difficile.*

Ce décalage entre les habitudes familiales et scolaires peut être vu dans les deux directions : quelquefois à la maison l'enfant peut avoir de plus riches expériences qu'à l'école. C'est le cas de Paul, un enfant qui a été étudié par G. BISSEX dès 5 ans : chez lui, Paul écrivait une gamme très diverse de genres littéraires, il écrivait des histoires, des lettres, des nouvelles, des annonces, etc. Par contre, à l'école Paul connaissait une écriture structurée et monotone.*

Dans ce travail nous allons rapporter une situation d'apprentissage de la lecture et de l'écriture développée dans une expérience pédagogique qui vise aussi à tirer profit des expériences extra-scolaires avec trois classes d'enfants de six à huit ans d'une école publique de Barcelone.

Nous nous sommes aperçues en particulier de l'influence des médias (TV, radio) comme moyens de transmission d'un discours non conversationnel. Nous avons proposé l'écriture d'informations à partir de l'information reçue des médias. Pour encadrer notre expérience pédagogique nous faisons appel à une théorie susceptible d'incorporer globalement ce type d'expérience : celle de l'apprentissage constructif du langage écrit tel qu'il a été développé par FERREIRO.*

Cet article est écrit sur la base de l'écriture d'informations dans une expérience scolaire qui vise à articuler la théorie et la pratique pédagogique. Nous nous sommes engagées dans cette expérience avec l'intention de modifier la pratique scolaire et à partir d'une telle situation, nous avons créé des activités de production de textes qu'on peut qualifier de «non conventionnelles» dans le sens de «non typiquement scolaires ni enfantines».

1) Il s'agit de l'utilisation des sources d'information telles qu'elles sont conçues dans le monde adulte. La méthodologie pour obtenir des informations peut être décrite de la façon suivante :

- Commentaire d'une information proposée par l'institutrice ou par des élèves.
 - Lecture du journal faite par l'institutrice ou par les élèves, selon leurs possibilités (à partir d'un certain niveau, lecture des manchettes).
 - Socialisation et commentaire de l'information par les enfants.
 - Elaboration d'un panneau avec les informations affichées ; celles-ci peuvent alors être consultées par les enfants.
 - Ecriture des informations de façon individuelle ou collective (à deux ou trois enfants).
- Pendant l'écriture des informations, les élèves peuvent consulter le panneau où sont affichées les coupures du journal mais ne peuvent pas les copier.

Notre corpus a été obtenu dans une situation de classe qui était enregistrée par deux observateurs-participants. Notre étude peut être décrite comme une approche naturaliste du discours*. Nous sommes allées à l'école toute l'année ce qui fait que nous sommes devenues des figures familières aux enfants. Dans ce rôle de participant, nous avons collaboré avec l'institutrice à la programmation et à l'analyse des situations d'apprentissage de lecture et d'écriture.

* WELLS, 1985 : TORRANCE et OLSON, 1985 ; FIJALKOW, 1987).

* BISSEX, 1980, p. 46.

* FERREIRO, 1988.

* STUBBS, 1983.

Dans la situation de commentaire des informations, les enfants et l'institutrice contribuent à l'élaboration de l'information. L'extrait d'une observation de classe peut illustrer le déroulement d'une séance :

**Observation réalisée avec des enfants de «seconde année» (7 ans), mai 1986.
Discussion d'un sujet et rédaction de l'information.**

L'activité que nous présentons est la discussion collective d'un groupe d'enfants entre eux et avec leur institutrice sur un sujet d'actualité, «La catastrophe de Tchernobyl». Nous nous servons couramment des informations d'actualité pour stimuler la discussion, la recherche d'informations et la lecture des journaux.

1. Jo. : Parce que la **radioactivité**, je veux dire, qu'elle était arrivée
2. jusqu'en Catalogne, et elle est arrivée à la campagne.
3. Institutrice : Par où est passé ce nuage dont vous parliez tout-à-
4. l'heure ?
5. Mi. : Il est passé par Moscou et Kiev. Après il est passé par Bruxelles,
6. la Yougoslavie, l'Allemagne...
7. Jo. : Le sud de la France.
8. Mi. : L'Allemagne, la Suède, l'Angleterre, la Norvège, les Pays-Bas,
9. l'Italie, la France, et à Cacerès et Valencia aussi. Il a traversé
10. toute la Méditerranée.
11. Inst. : Aussi à travers toute la Méditerranée. Voyons, qu'est-ce qu'en
12. dit Ruben ?
13. Ru. : Que la Catalogne a eu beaucoup de chance.
14. Inst. : Pourquoi ?
15. Jo. : Ça a été les «soupapes de fonctionnement», que les **soupapes des**
16. **usines nucléaires**, que c'était... qu'elles se sont chauffées et alors
17. les... ça se mélange un peu et alors ça commence à sortir, à sortir, à
18. sortir...
19. Inst. : Et quoi encore ?
20. Jo. : Non, ça a été les **soupapes de fonctionnement**, il y en a une qui
21. était **rouillée**.
22. Inst. : Et comment est-ce que cela s'est passé, Miquel ?
23. Mi. : Comment est-ce que cela s'est passé ? Moi je ne crois pas que ce
24. soient des russes parce que là-bas il n'y a que des anglais qui
25. travaillent.
26. Inst. : Il y avait des anglais en train de travailler à cette centrale
27. nucléaire ?
28. Mi. : Oui, on l'a dit à un programme qui s'est passé... ce qui s'est
29. passé. Moi je l'ai vu, c'est que ça a explosé et après ça a **affecté**
30. les pays et presque tous sont... à cause de tout ça. Mais les pays
31. affectés continuent de fonctionner... mais ici, en Catalogne, ça ne
32. peut pas nous affecter, ça ne peut pas avancer parce qu'il en a
33. beaucoup...
34. Jo. : Je ne suis pas d'accord avec une des choses qu'a dit Miquel,
35. parce que dans le journal catalan on a dit que la **radioactivité** avait
36. affecté un point de la Catalogne et que c'était encore fort, mais pas
37. tellement comme à Tchernobyl. Il y a encore une autre chose avec
38. laquelle je ne suis pas d'accord, c'est qu'à la centrale de
39. Tchernobyl il n'avait pas seulement que des anglais. Il y avait
40. quatre ou cinq russes.
41. Inst. : Qu'est-ce qui s'est passé, Y a-t-il eu des morts, des blessés ?
42. Mi. : A Kiev ou à Tchernobyl, je crois que c'était à Tchernobyl, il y
43. a déjà huit qui sont morts, et à Kiev quelques uns aussi.
44. Da. : Qu'à la télé on a vu qu'il y avait une **soupape**, qu'il y avait
45. trois **soupapes** ou pas ? Il y en avait une qui... que l'on voyait une
46. part toute noire et les autres étaient en fonctionnement. Et pendant
47. qu'elles étaient en fonctionnement elles ont explosé.

48. Inst. : Et Ruben qu'en dit-il ,
49. Ru. : Que comme ça s'est rouillé c'est comme ça qu'il y a eu
50. l'accident parce que ne marchait pas trop bien.
51. Inst. : Quels sont les effets ?
52. Mi. : En Espagne, ça a... affecté des nuages mais pas beaucoup. Mais si
53. le vent souffle peut-être ça peut venir sur toute l'Espagne.
54. Inst. : Ce nuage, peut-être atteindre d'autres pays, qui peut bien le
55. savoir ?
56. To. : Que les villes qui sont près de Tchernobyl c'est plus facile
57. qu'elles soient affectées.
58. Jo. : Comme la radioactivité s'affaiblit avec le vent, et aussi que
59. quand il n'y a pas de vent ça se répand, les gens respirent et ça
60. rentre jusqu'aux poumons et ça les affecte.
61. Mi. : Il y a beaucoup de pays qui ont des moyens de sûreté mais pas
62. Moscou. La seule chose qu'on surveille c'est si ça affecte beaucoup.
63. Inst. : Et que s'est-il passé en ville ?
64. Mi. : Moi, je ne sais pas ce qui s'est passé. Qu'à Moscou il y a cent ou mille,
65. ou quelque chose comme ça, de gens qui ont de la
66. radioactivité.
67. Jo. : Il y a beaucoup de personnes que l'on a évacuées.
68. Inst. : Que veut dire évacuées ?
69. Jo. : Qu'on les a portées à d'autres endroits. A l'Alaska, qui est là-
70. bas en Russie ; elle a une possibilité d'être affectée aussi par la
71. radioactivité. Ou pas ?
72. Mi. : L'Alaska est en Amérique.
73. Inst. : Elle est en Amérique mais près de la Russie.
74. Fer. : Je sais ce que c'est Tchernobyl, mais je sais pas qu'est-ce
75. qu'elle fait.
76. Mi. : C'est où il y a des choses de... de... choses nucléaires et toutes
77. ces choses-là.
78. Jo. : La faute est aux russes pour avoir construit la centrale à des
79. endroits très peuplés. Ils auraient dû construire à la campagne, parce
80. que comme ça, ça n'affecterait pas tout le monde.
81. Mi. : On dit qu'elle a affecté Tokyo.
82. Jo. : Moi je sais pourquoi. Le nuage a perdu de la force parce qu'en
83. traversant d'autres pays la radioactivité s'affaiblit et le soleil
84. la dissout.
85. Fer. : Comment est-ce qu'il est ce nuage ? Comment est Tchernobyl ?
85. Mi. : Tchernobyl, le nuage bien sûr il est tout noir, c'est comme si
86. c'était du gaz qu'il y a dans l'espace.
87. Jo. : La radioactivité a plusieurs virus et éléments chimiques. Et en
88. Amérique, n'est-ce pas, qu'on a recommencé à fabriquer des armes
89. chimiques ?
90. Inst. : Maintenant qu'on en a déjà parlé, je veux vous lire un extrait
91. de la nouvelle apparue aujourd'hui dans le journal qui parle de
92. l'accident et des morts qu'il y a eu.

Notons combien ce sujet d'actualité ouvre la porte à de nombreux échanges d'information et d'opinion. A d'autres occasions on a pu remarquer, de même, l'effort réalisé par les enfants pour appréhender l'information du monde adulte (des journaux, des nouvelles à la télévision, des commentaires familiaux, etc...). Ces occasions correspondent à des événements d'intérêt public et, en plus des sujets concernant les sports ou la société, les enfants ont aussi abordé l'extradition de Ruiz Mateos, le referendum sur l'OTAN, l'accident de Challenger, le tremblement de terre au Mexique et la tragédie du volcan colombien.

Il est bon, de même, de prêter attention au processus de création de la dynamique de l'échange d'information. Ce sont surtout Joan et Miquel qui ont eu pour rôle de mener la discussion et ce sont eux qui ont apporté le plus de connaissances en ce qui concerne ce

sujet. Joan, par exemple, apporte les sujets journalistiques et scientifiques et formule les «explications scientifiques». C'est lui, Joan, qui utilise pour la première fois les termes, **radioactivité, soupape de fonctionnement, usines nucléaires, rouiller, dissiper, évacuer, la radioactivité, virus et éléments chimiques**. Miquel apporte les concepts de **sûreté, affecter et gaz dans l'espace**. Ces termes sont captés par Ruben, Dany et Toni, qui essayent de les employer. Miereia, de son côté, apporte les renseignements géographiques sur Kiev et sur Alaska, et aussi sur Tokyo. Fernando, qui ne partage pas l'information de ses compagnons de classe, intervient toujours pour demander encore des éclaircissements.

En ce qui concerne l'accès à l'information, il est nécessaire de se rappeler que la diffusion de l'imprimerie et la massification de l'éducation élémentaire ont engendré une distance entre l'adulte qui sait lire et le débutant (soit adulte ou enfant) qui ne sait pas. Par contre, la culture des médias audiovisuels (TV et radio) est indifférente au public : elle est massivement dirigée vers les clients probables qu'ils soient adultes ou enfants, lettrés ou illettrés. Cela entraîne un accès très précoce à une information qui auparavant était réservée aux adultes. Il n'est pas nécessaire de voir dans ce fait quelque chose de catastrophique : comme l'affirme Loris MALAGUZZI (1987), ceci n'implique pas la disparition de l'enfance. Réfléchissons à ceci : d'un côté, il existe l'école avec une image idéalisée de l'enfant et, de l'autre, la société technologique, avec une image mûre de l'enfant qui naît déjà adulte (selon les termes de MALAGUZZI, 1987, p. 4).

La distance entre une conception et l'autre fait que, généralement, l'école ignore ce que l'enfant apprend en dehors d'elle. Par contre, nous croyons que l'école doit incorporer toutes les informations de la culture où vivent la maîtresse et les élèves.

2) Dans cet article, nous allons analyser 67 «textes d'informations» qui correspondent à des enfants de 6 à 8 ans. Ces textes ont été écrits à l'origine en catalan :

- 24 textes du groupe de 8 ans
- 26 textes du groupe de 7 ans
- 17 textes du groupe de 6 ans.

Le corpus a été relevé pendant les années 1985-86 et 86-87, les sujets correspondent aux événements de cette époque. Parmi les plus représentatifs, nous pouvons trouver des nouvelles du sport, des phénomènes atmosphériques qui peuvent avoir eu une influence dans la vie de la communauté, des événements nationaux ou internationaux ou des faits divers. Enfin, des sujets qui peuvent constituer une information pour les enfants.

Nous allons appeler «textes informatifs» ces textes-informations par opposition aux textes narratifs*. Parler de textes informatifs c'est, évidemment, supposer un type de texte différencié chez les enfants. Pour ce faire nous allons constituer deux références de travail : nous ferons appel aux règles de l'écriture journalistique et à l'analyse distributionnelle de la langue parlée telle qu'elle a été développée par le Groupe Aixois de Linguistique Française.*

* BLANCHE-BENVENISTE, 1980..

* GARS, 1985.

3) Nous avons tiré les règles de l'écriture journalistique de l'analyse faite par R. BAUTIER (1984) et de la consultation de quelques professionnels du journalisme. La définition d'un article bien écrit fait appel à quelques principes rédactionnels qui se situent à trois niveaux : celui des mots, celui des phrases et celui du texte. Au niveau du mot, les journalistes conseillent d'intercaler des mots-signaux qui auraient un pouvoir de captation en fonction des événements auxquels ils sont liés*. Ils recommandent l'usage de mots courts, ainsi que de phrases et de textes courts. La préférence pour les mots courts est accompagnée par la recommandation de simplicité. Pour la structure des phrases, surtout en ce qui concerne les manchettes, elle doit être simple : sujet-verbe-complément, au présent, à l'actif, à l'affirmatif*. Il est nécessaire de bien savoir que chaque mot ou chaque phrase doit apporter le maximum d'information. Il faut aussi éviter ce qui est général, abstrait, les redondances et l'imprécision. Mais une des caractéristiques essentielles concerne le plan de l'article de journal. Ce plan s'oppose à ceux de la rhétorique ou de la dissertation. On peut décrire ce plan de la façon suivante : l'essentiel de l'information se trouve dans le titre et le lead puis, dans un ordre décroissant (la «pyramide inversée»), jusqu'à une chute qui, pour des raisons d'espace éventuellement, peut être supprimée. Tous les articles journalistiques ont un résumé exprimé dans le titre

* BAUTIER, 1984, p. 81.

* BAUTIER, 1984, p. 82.

4) Pour caractériser les textes informatifs du point de vue linguistique, nous allons montrer qu'ils ont des propriétés différenciées, notamment en ce qui concerne les formes-sujets, le système temporel, les constructions syntaxiques et l'utilisation du lexique.

a. Les formes-sujets : Tous les textes informatifs analysés présentent des formes lexicales-sujets (sauf deux sans sujet explicite). Nous avons des noms propres dans le sujet, des formes lexicales quantifiées (*un* et *certain*s) et aussi des formes avec *le*. Nous en avons aussi en apposition. Comme nous savons qu'à l'oral de conversation les formes-sujets quantifiées et les appositions sont très rares*, nous pouvons voir là une indication de différenciation entre les productions orale et écrite. Quelques exemples de ce type de constructions, dans des énoncés réels :

* C. JEANJEAN, 1980.

Noms propres :

- «Ruiz Mateos se'n va endur els diners de Catalunya»

(Ruiz Mateos a emporté avec lui l'argent de Catalogne) (Elis, 7 a).

- «Manuel Fraga volia l'OTAN pero deia que votessim NO»

(Manuel Fraga voulait l'OTAN mais il nous disait de voter NON) (Ale, 7 a).

Formes lexicales non quantifiées :

- «La policia troba un carregament d'armes i goma 2 en un xalet»

(La police a trouvé un dépôt d'armement et de gomme 2 dans le chalet) (El., 8 a).

- «La cerimonia va ser a l'Ajuntament de Roma a dos quarts de vuit»

(La cérémonie a eu lieu à la mairie de Rome à huit heures et demie) (Li, 8 a).

Formes lexicales quantifiées :

- «Uns astronautes estan fent una colonia espacial»

(Quelques astronautes sont en train de construire une colonie spatiale) (Jo., 8 a).

- «Molta gent va quedar-se a dormir al metro»

(Beaucoup de personnes ont dû dormir dans le métro) (Bl., 6 a).

Appositions :

- «El Xallenger primer satèl. lit amb persones a dins va esclatar el passat dimarts 28 de gener»

(Challenger, premier satellite avec des personnes, a explosé mardi dernier, 28 janvier) (He., 8 a).

- «L'escriptor italià Albert Moravia s'ha casat amb Carme Llera de trenta-un anys»

(L'écrivain italien Albert Moravia s'est marié avec Carme Llera âgée de trente-et-un ans) (La., 8 a).

Dans le corpus la distribution est la suivante :

Tableau 1 : FORMES DU SUJET

Un + Nom	Certains + Nom	Le + Nom	Apposition	Sans sujet exprimé
12	10	38	5	2 textes
17,91 %	14,92 %	56,71 %	7,81 %	3,12 %

b. Les constructions du verbe : Nous allons analyser les divers types de construction et la valeur sémantique des éléments associés ou régis par le verbe. Nous avons trouvé des constructions avec tout simplement le sujet, et des constructions avec un élément régi ou associé à gauche ou à droite du verbe, indicées respectivement O+CV, R/A+CV, CV+R/A. Si nous considérons toutes les séquences qui apparaissent dans le texte entier on peut reconstruire des «séquences maximales» qui peuvent nous donner une configuration du texte. Cette séquence maximale exprime la compétence réelle des enfants*. En procédant ainsi, nous avons obtenu une typologie des textes informatifs :

Tableau 2 : TYPOLOGIE DES SEQUENCES MAXIMALES

Age	I	II	III	IV	V		Total
	O+CV	CV+R	R+CV	A+CV	A+CV+R	A+R+CV	
8 a.	1	2	-	5	16		24
7 a.	9	1	4	7	5		26
6 a.	5	4	1	4	3		17
T =	15	7	5	16	24		67

L'examen des formes de construction montre que tous les enfants ont un usage de la langue écrite conventionnelle conforme aux normes d'écriture journalistique. En effet, la présence de formes «nues» telles que le type I (indiciées O+CV) est le témoignage de phrases simples plus propres au texte écrit qu'oral* et la plupart se distribuent entre les types IV et V avec des associés ou des régis à gauche du verbe principal.

* JEANJEAN, 1980.

Nous regrettons de ne pouvoir rendre compte de tous les types de construction, mais il convient d'en noter quelques uns qui sont particulièrement intéressants à cause de leur grande fréquence d'apparition, ce sont les constructions avec éléments régis introduits par *perque* (parce que), *quan* (quand), *per a* (par), *a causa*, *per causa* (à cause), *si*, etc... Sur un total de 67 textes, 49 présentent des éléments régis à gauche ou à droite du verbe principal. Quelques exemples illustratifs :

- «*porque un tornillo no estaba por eso exploto el Challenger*»
(construction en espagnol : parce que un vis n'était pas c'est pour ça qu'a explosé le Challenger) (J.C., 6 a).
- «*la carretera no es veia perque estava plena de neu*»
(la route ne se voyait pas parce que elle était pleine de neige) (Bl., 6 a).
- «*El Xallenger quan era a uns quilometres del cel va explotar*»
(Le Challenger quand il était à quelques kilomètres du ciel a explosé) (Mi., 7 a).
- «*no podien anar a l'escola per causa de la neu*»
(ils ne pouvaient pas aller à l'école à cause de la neige) (Ru., 8 a).
- «*si afillaven bé les pedres es morien abans*»
(s'ils aiguisaient très bien les pierres ils mourraient avant) (Os., 8 a).

Le bon usage des ces locutions semble signaler une maîtrise qui ne pose pas de problèmes. L'emploi du *perque* et *a causa* régis nous mène à penser à un sens de justification. On peut connecter les autres conjonctions avec l'idée de «dans telle condition» ou «dans le cas où».

Tableau 3 : EMPLOI DES CONJONCTIONS

<i>perquè</i> =	19	parce que
<i>quan</i> =	7	quand
<i>per a</i> + infinitif	4	pour + inf.
<i>per a no</i> + infinitif	2	pour ne pas + inf.
<i>a causa</i> =	4	à cause
<i>per causa</i> =	2	à cause (ou pour)
<i>si</i> =	3	si
<i>no sempre</i> =	2	pas toujours
<i>encara no</i> =	2	pas encore
<i>com que</i> =	1	comme
<i>gràcies a ell</i> =	1	grâce à lui
<i>només</i> =	1	seulement
<i>i així</i> =	1	et ainsi
Total =	49	productions

c. Les locutions adverbiales temporelles et spatiales. Dans la quasi totalité des productions écrites du type textes informatifs on trouve des locutions adverbiales avec

des valeurs très précises. Par contre, dans le récit on trouve des formes adverbiales avec des valeurs imprécises : nous pouvons opposer les formes *un dia* (un jour), typique des récits, à «*El Xallenger primer satèl.lit amb persones a dins va esclatar el passat dimarts 28 de gener*» (Challenger, premier satellite avec personnes, a explosé mardi dernier, 28 janvier).

D'autres exemples :

- «*Les etarres van ser detinguts a les 6h. 45 min.*»

(Les étarres ont été arrêtés à 6 heures et 45 min.) (Jo. 8 a).

- «*El nuvol radioactiu ha afectat a un punt de Catalunya, Anglaterra, Moscou, Itàlia...*»

(Le nuage radioactif a affecté un point de la Catalogne, l'Angleterre, Moscou, l'Italie...) (Mi. 7 a).

- «*Al Pirineu ha caigut una gran nevada*»

(Dans les Pyrénées, il est tombé beaucoup de neige) (An. 7 a).

- «*El fred ha causat 150 morts*»

(Le froid a causé 150 morts) (Ma. 6 a).

Ce sont des formes qu'on trouve dans la plupart des textes informatifs des enfants.

d. Quelques remarques sur le verbe. Nous avons trouvé 7 locutions à la voix passive dans les textes informatifs. Par contre, il est difficile de les trouver dans les expressions orales ou dans le récit*.

* JEANJEAN, 1982.

Les exemples sont :

- «*Ha sigut un partit emocionant*»

(forme d'expression orale, non normatisée : Ce fut un match émouvant) (7 a).

- «*...per evitar ser detingut en una redada...*»

(pour éviter d'être arrêté dans un coup de filet...) (8 a).

- «*...el perill de ser porter*»

(le danger d'être gardien de but) (8 a).

- «*a Zamora la noticia va ser rebuda*»

(A Zamora, la nouvelle a été reçue) (8 a).

- «*els etarres van ser detinguts...*»

(les étarres ont été arrêtés) (8 a).

- «*Des d'aquell dia va ser conegut...*»

(Dès ce jour il a été connu...) (8 a).

- «*Tota la vida va ser perseguit...*»

(toute la vie il a été poursuivi) (8 a).

Les textes informatifs se caractérisent aussi par l'emploi de verbes conjugués au passé. En catalan, *pretèrit perfect perifràstic* et le *pretèrit indéfini* (qu'on peut faire équivaloir au passé composé) sont les plus fréquents. L'imparfait et le présent sont moins fréquents. La distribution est la suivante :

Tableau 4 : LE SYSTEME TEMPOREL

Pret. Perf. Perifràstic	49 productions
Pret. Indéfini	31 productions
Imparfait	20 productions
Présent	21 productions

L'usage du *pretèrit indéfini* est plus propre aux textes informatifs. Dans les récits nous avons trouvé des formes périphrastiques et de l'imparfait mais nous n'avons pas trouvé l'*indéfini*. Nous interprétons cette donnée comme indicative d'une information. En effet, l'indication de précision du fait et de la proximité temporelle est ce qui caractérise les informations. Il faut remarquer que l'emploi du présent n'est jamais exclusif : quand on utilise le présent, on utilise aussi des temps du passé.

pour, au moins, deux raisons :

- La présence d'éléments lexicaux en relation de coréférence (placement, répétition, etc.) est un facteur de cohésion textuelle*
- La précision et la cohésion lexicales ont été vues comme des traits du discours écrit par opposition à l'imprécision et à la cohésion au moyen d'éléments paralinguistiques propres au discours oral*.

* HALLIDAY et HASAN, 1976.

* CHAFE, 1982, 1985 ; COOK-GUMPERZ et GUMPERZ, 1981 ; TANNEN, 1985.

Nous avons relevé l'assignation du lexique dans la disposition linéaire du texte et nous avons trouvé trois types de relations : emboîtement référentiel, disjonction et équivalence. La plus fréquente est la relation d'équivalence. Elle est attestée dans les définitions du type :

- «*el Xallenger era com un coet*»
(Challenger était comme une fusée) (8 a).
- «*el coet era de la NASA, aquesta emresa americana...*»
(la fusée était de la NASA, cette entreprise américaine) (8 a).
- «*el cometa Halley és una estrella amb cua*»
(la comète Halley est une étoile à queue) (6 a).

En ce qui concerne la disposition verticale du lexique dans le texte, nous avons trouvé une relation entre l'emploi volontaire du vocabulaire et le sujet traité. Ainsi, quand on parle du terrorisme, les enfants essaient de trouver les mots les plus précis en fonction du thème : *policia, carregament d'armes, bomba, comando, artefacte*, etc. (police, dépôt d'armement, bombe, commando, engin, etc.). On a déjà vu, dans l'observation de classe, la socialisation du vocabulaire. Quand un enfant utilise un mot, un autre l'attrape : on a l'impression que la circulation du vocabulaire se produit avant la compréhension du sens. Dans la situation d'écriture d'information, on a pu constater ce qui suit :

- les enfants introduisent un nouveau lexique quand il y a un sujet nouveau,
- le lexique introduit est «conventionnellement» relié au sujet de l'écriture,
- le nouveau lexique est rapidement socialisé.

On a l'impression que l'intention des enfants est de chercher «le mot juste», mais il est difficile d'affirmer qu'il y a relation de coréférence entre les mots utilisés. Nous voyons plutôt un problème de capacité de précision informative. Par exemple, les enfants définissent quelques fois Challenger comme satellite, d'autres comme fusée spatiale. Autour d'un même mot, il peut y avoir des interprétations concurrentes. De toutes façons, il faut signaler un usage plutôt écrit dès qu'il y a un intérêt à trouver le mot le plus juste. Nous prendrons donc plutôt une interprétation telle que celle de Claire BLANCHE-BENVENISTE : «la coréférence est une relation entre deux représentations ; ce n'est pas une relation d'identité totale» (1984-84, p. 117).

f. Récapitulation. Si nous récapitulons, nous voyons que les textes informatifs se caractérisent par :

- une préférence pour les formes nominales dans le sujet,
- une préférence pour les constructions avec des éléments régis ou associés dans la construction verbale, mais avec présence aussi de constructives «nues»,
- les éléments associés ont une valeur de précision temporelle, de localisation spatiale ou de spécification quantitative,
- la fréquence du verbe au passé (plutôt l'*indéfini*) caractérise les énoncés d'information par opposition à la narration
- l'emploi d'éléments régis introduits par une conjonction du type *perquè, quan, si, a causa*, etc. nous amène à penser aux justifications et explications qui nous aident à interpréter les énoncés avec des valeurs de précision, de localisation, enfin de fait conoccurents.

En conclusion, les enfants avec lesquels nous avons travaillé peuvent faire la distinction entre l'oral de conversation et l'écrit et entre les deux genres narration et texte informatif dès l'âge de 6 ans.

5) Les caractéristiques de plan d'une information. Nous allons analyser maintenant

un des textes informatifs d'un enfant de 8 ans :

1. 4-6-87 Joan.
2. unic canvi en el
3. **Barcelona**
4. Terry Venables farà un unic
5. canvi pel partit del Real Madrid
6. El canvi serà aquest : Carrasco per
7. Calderé, ja que Carrasco estava lesio-
8. nat
9. Van lesionar a Calderé en el partit
10. del Mallorca i l'entrenador es va
11. veure obligat a fer aquest canvi.

(Un seul changement au Barcelone Terry Venables ne fera qu'un seul changement pour le match du R.M. Le changement sera celui-ci : Carrasco au lieu de Calderé, étant donné que Carrasco est blessé. Calderé a été blessé pendant le match du Mallorca et le directeur technique a été obligé de faire ce changement).

Le plan de l'article peut être représenté de la façon suivante :

lignes 2 et 3 : Titre

lignes 4 et 5 : Introduction où l'on reprend le sujet introduit dans le titre.

lignes 6, 7, 8 et 9 : Développement explicatif.

lignes 10 et 11 : Fin avec retour au sujet du titre.

Si, avec le plan, nous considérons aussi la mise en page (comme on peut le voir dans les exemples en annexe) on peut conclure que les enfants avec qui nous avons travaillé font un usage quasi professionnel de l'écriture des nouvelles.

6) L'ensemble de ces résultats montre que les enfants ont de toute évidence une connaissance de ce qu'on a appelé «textes informatifs». Cette connaissance se manifeste tant au niveau linguistique qu'au niveau du plan du texte. Certes, cette connaissance peut apparaître approximative, mais si on pense qu'ils ont entre 6 et 8 ans, on reste surpris non seulement par la maîtrise linguistique mais aussi par la grande quantité d'information, plus grande qu'on ne pense. Tout ceci nous mène à considérer l'influence des médias en ce qui concerne aussi l'apprentissage de l'écriture. Et, finalement, à mettre en question certaines pratiques scolaires de la lecture et de l'écriture : à notre avis, celles-ci sont à la fois très éloignées de l'image qu'ont les enfants de l'écrit et elles sont aussi très contraignantes quand elles obligent les enfants à s'exprimer sur des sujets libres quand ils n'ont rien à dire. Enfin, nous finirons en faisant nôtre l'affirmation de BILGER (1987) : «Une pratique de l'oral de conversation pour la maîtrise de l'écrit est chose vaine» et ajouterons qu'il est aussi inutile de faire appel à la pratique de la créativité quand l'enfant n'a pas pu encore s'approprier des règles de l'écriture discursive.

Note :

Le travail rapporté ici a été fait à l'École Municipale Casas de Barcelone. Nous remercions Claire BLANCHE-BENVENISTE pour les occasions de discussion qu'elle nous a offertes. Nous remercions de même tous les professeurs qui ont travaillé avec nous.

Annexe : Traduction des exemples présentés.

Nous essayons de représenter approximativement en français l'écriture pas encore conventionnelle des enfants catalans. La traduction se veut littérale en ce qui concerne la structure syntaxique et l'orthographe, mais il y a sûrement une façon plus «française» de se tromper.

Exemple n° 1 - Miriam S. (6 ans)

Titres : La légère chute de neige qui est tombée hier sur la Catalogne
La neige rend difficile la circulation routière en Catalogne
Toute l'Europe frémit à dix degrés sous zéro.

Ecriture : Aux voitures il est interdit de monter aux montagnes sans chaînes
A Madrid quelques monsieurs sonrestés dormir au métro
A Pamplona un monsieur estsorti t sestmis lesquis.

Exemple n° 2 - Mireia et Elisenda (7 ans)

A Tchernobyl s'est explosée une centrale nucléaire.
Affecté à Kiev et à Tchernobyl plus qu'aux autres villes.
Il y a eu 9 morts et 299 blessés, les personnes de Kiev et Tchernobyl
sont
évacués a dautres villes. Het ha Catalogne a fecté et aussi a fecté a
Càceres
he ha Valencia.

Hét avec des appareils qui sont comme ça ils sentent la radioactivité
Cet appareil semet à un endroit et il marque la radioactivité.

Exemple n° 3 - Joan et Miquel (8 ans)

Attentat contre le roi
Des étarres du commando Madrid
on mis une bombe dans un banc à
côté de la mairie de Barcelone
pourque l'engin explose quand passe le roi
On les a trouvé au commando Madrid à un appartement
de Madrid après avoir mis la bombe
dans un paquet colé au banc repéré
par un chien qui n'était pas ala police
Les étarres ont été arrêtés à 6 h et 45 min.

Exemple n° 4 - Joan (8 ans)

Un seul changement au Barcelone
Terri Venables fera un seul changement pour le match du Real Madrid
Le changement sera celui-ci : Carrasco au lieu de Calderé, étant donné
que
Carrasco était blessé.
Calderé a été blessé pendat le match du Majorque et le directeur
technique a dû
se changement.

Exemple n° 5 - Cristina (8 ans)

De maîtresse de maison à président du pays
Kory Akino, plus votée par les gens de Filipines, a été pré
sident du pays. Elle a parlé pour les gens de filipines :
«Je suis très reconnaissante te très contente d'être président de tout
le pays de
Filipines». Ils ont fait une réunion avec tous les présidents et ils lui
ont donner
une médaillon. Plus d'un million de personnes se sont réunies. Quelques
présidents de quelques villes, lui a donné des cadeaux. Ceri Chopi, le
présidente d'unes de les villes plus importants, lui a offert une
statuette de
Kory Akino et un bouquet de fleurs. Vous savez bien de maîtresse de
maison à président de Filipines.

Exemple n° 6 - Marina (8 ans)

ANDRES SEGOVIA MEURT
PENDAT QU'IL TRAVAILLAIT, A 94 ANS.
Le grand musicien imposa la guitare partout dans le mode

Le mardi 3 juin est
mort le célèbre gitarriste
Andres segobia quelques heurres
avant de mourir il avait dit qu'il se sentait
très fatigué. Il avait 94 ans. Andres segobia

est mort après être revenu de «Paris»
L'enterrent à une heure de l'après-midi d'aujourd'hui. Andres Segobia est mort à cause d'arrêt cardiaque.

Bibliographie

- BLANCHE-BENVENISTE Cl. et JEANJEAN C. (1980), **Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine dans les mêmes classes**, Recherche n° 2.14.01 réalisée à la demande de la Direction des Ecoles et subventionnée par le Ministère des Universités, GARS. Département de Linguistique Française, Aix-en-Provence.
- BLANCHE-BENVENISTE Cl. (1984-85) «La dénomination dans le français parlé : une interprétation pour les «répétitions» et les «hésitations»», **Recherches sur le Français Parlé**, n° 6, 109-130.
- BILGER M. (1980) «Analyse de l'Oral», dans Blanche-Benveniste et Jeanjean (1980).
- BILGER M. (1987) «Aperçu de la compétence littéraire chez des adultes castillans analphabètes, conférence présentée au Second Congrès Mondial du Pays Basque.
- BAUTIER R. (1984) «Sur le journalisme : des règles d'écriture aux représentations de la communication journalistique», **Etudes de Linguistique Appliquée**, n° 53, 79-91.
- BISSEX G. (1980) **GNYS AT WRK, A Child learns to Write and Read**, Cambridge : Harvard University Press.
- CHAFE W. (1982) Integration and Involvement in Speaking Writing and Oral Literature. D. Tannen (Eds) **Spoken and Written language : Exploring orality and literacy**, Norwood, N.J. Ablex.
- CHAFE W. (1982) Differences between speaking and writing, dans D. Olson, Torrance and Hildyard (Eds). **Literacy, Language and learning**, Cambridge University Press.
- COOK-GUMPERZ J. and GUMPERZ J.J. (1981) From oral to written : The transition to literacy, dans M.F. Whiteman (Ed.) **Variation in writting**, Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- FERREIRO E. et TEBEROSKY A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del nino**, México, Siglo XXI.
- FERREIRO E. (1988) «L'écriture avant la lettre» dans Sinclair (Ed.) **La notation graphique chez l'enfant : langage, nombre, rythmes et mélodies**, Paris, PUF.
- FIJALKOW J. (1987) «L'enseignement de la lecture-écriture en milieu défavorisé» dans CRESAS, **On n'apprend pas tout seul**, Paris, Les Editions ESF.
- GARS (1983) **Fascicule de travail pour l'étude du français parlé**, Préparé par le GARS, à l'occasion du Stage d'Etude sur le Français Parlé, Aix-en-Provence.
- HALLIDAY M.A.K. and HASAN R. (1976) **Cohesion in English**, London, Longman.
- JEANJEAN C. (1981) «L'organisation des formes sujets en français de conversation», **Recherches sur le Français Parlé** n° 3, 99-134.
- JEANJEAN C. (1980) Enquête sur les enfants migrants de Marseille, dans Blanche-Benveniste et Jeanjean (1980).
- MALAGUZZIL. (1987) «Opinioni sull'altalena : Alla ricerca di uno status dell'inafanzia» dans **Bambini**, n° 6, 4-5.
- STUBBS M. (1983) **Discourse Analysis : The Sociolinguistic Analysis of Natural Language**, London, Basil Blackwell.
- TANNEN D. (1980) Relative focus on involvement in oral and written discourse, en D. Olson, Torrance and Hildyard (Eds.) **Literacy, Language and Learning**, Cambridge University Press.
- TORRANCE N. et OLSON (1985) Oral and literate competencies in the early school years, dans Olson, Torrance and Hildyard (Eds.) **Literacy, Language and Learning**, Cambridge University Press.
- VAN DIJK T. (1978/83) **La ciencia del texto**, Barcelona, Ediciones Paidos.
- WELLS G. (1985) Preschool literacy-related activities and success in school, dans Olson, Torrance and Hildyard (Eds). **Literacy, Language and Learning**, Cambridge University Press.