

ORDRE DE L'HOMOGENÈNE ET COHÉRENCES DANS LA DIVERSITÉ

Niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège

Élisabeth Nonnon
IUFM Nord – Pas-de-Calais, Université d'Artois
Équipe Théodile-CIREL

Cet article est paru en 1994 dans Recherches n° 20, Enseignement et cohérence, dont la problématique était, à certains égards, proche de celle de ce présent numéro. Dans Enseignement et cohérence, Élisabeth Nonnon rédigeait un article qui abordait la question d'un point de vue didactique en centrant son analyse sur l'apprentissage des textes et plus spécifiquement du récit. Cet article a fait date et est souvent cité, mais est devenu difficile à trouver, le numéro de Recherches étant épuisé. Avec l'accord de l'auteure, que nous remercions, la rédaction de Recherches a jugé utile de le reproduire.

Le besoin de cohérence dans son enseignement et la nécessité de planifier les apprentissages ont toujours existé. Au niveau de l'enseignant lui-même, en français particulièrement, il faut bien conjurer les forces centrifuges que représentent, d'une part les textes avec leur force, leurs ramifications, les chemins inattendus qu'ils peuvent ouvrir, la multiplicité des significations qu'il n'est pas facile de réduire, et d'autre part, les élèves, avec leur discours, leurs réactions, leurs adhésions et leurs difficultés en partie imprévisibles, qui obligent toujours à improviser. Ce besoin de cohérence est le corollaire de l'expérience pratique d'improvisation réglée qu'est presque toujours le fait de mener un cours de français intégrant forcément une

vingtaine d'interlocuteurs, d'inventer la trame d'une séance (ou d'une séquence ?) à partir d'un texte qu'on a trouvé et aimé, d'une réflexion ou d'une erreur d'élèves que l'on a saisie au vol, du film qui justement passe.

Au niveau de l'institution, l'évidence de la cohérence s'imposait dans l'existence même des programmes, des répertoires de textes et d'exercices codifiés, et dans le consentement aux rituels scolaires qui – en principe – réglaient le déroulement des cours et des trimestres aussi sûrement que l'année liturgique. La force du rituel et la confiance dans sa stabilité pouvaient permettre d'affirmer, parallèlement, la liberté du professeur de français, et le rôle de sa personnalité dans la construction de son cours ; sans doute, comme tout rituel, permettaient-elles effectivement de dégager de la liberté, du moins de ménager des territoires de liberté. Sauf dans certains secteurs du collège, où les enseignements étaient plus ouverts, la question de la cohérence pouvait donc se poser à certains niveaux pour l'enseignant (comment faire comprendre les continuités d'un cours ou d'un auteur à un autre aux élèves, trouver les articulations notionnelles ou thématiques les plus efficaces ou élégantes, une progression rationnelle pour tel savoir-faire, et surtout, faire adhérer davantage d'élèves au sens et aux valeurs de la discipline...). Mais il était en partie déchargé de se la poser sur d'autres points, qui restaient au delà (ou en deçà) de la discussion. Si dans les faits, l'enseignant pouvait jouer un rôle de bricolage et d'invention à l'intérieur du cadre canonique (et y était même obligé), officiellement cette dimension de son rôle n'était pas explicitement présentée comme une caractéristique de son métier.

Les conditions institutionnelles dans lesquelles se vit la tension de l'enseignant entre improvisation et cohérence ont changé. De nouveaux discours ont fait jour, et de nouvelles contraintes sont apparues, du fait de l'institutionnalisation (plus ou moins nette) d'une définition différente du rôle de l'enseignant, nécessitant de sa part une plus grande autonomie dans la détermination des objectifs, des progressions, voire des objets d'enseignement. Cette évolution de l'air du temps est sensible, en particulier, dans les discours sur la « professionnalité » de l'enseignant, et la revendication, pour les activités d'enseignement, du statut de « profession ». Le terme a bien sûr plusieurs acceptions, dont certaines justifient la revendication de légitimité par la technicité, la spécificité et la spécialisation des savoir-faire professionnels (être un « pro » et non un amateur). Mais au sens où l'entendent les sociologues, comme le montre Perrenoud, la « profession », opposée au « métier », se définit comme un travail reposant sur une large marge d'autonomie et de créativité, nécessitant des initiatives et un contrôle assumés personnellement. Elle suppose une formation axée sur des principes rationnels explicités et suffisamment généraux, pour permettre l'invention et la prise de décision dans des situations complexes et variées. Le « métier » correspondrait à un travail plus mécanique, dont la logique serait plus proche de l'exécution ; il supposerait une maîtrise de savoir-faire acquis davantage par imitation et compagnonnage, permettant de faire face à une gamme limitée et prévisible de situations stables, voire répétitives. Il est bien évident que la situation des enseignants oscille actuellement entre profession et métier, et certains diront qu'ils récoltent les pressions et les contraintes des deux situations. Mais selon l'image idéale que l'on cherche à asseoir en utilisant le terme de professionnalité, l'enseignant n'est plus un exécutant, un applicateur. Il élabore la logique de sa propre action à partir d'une analyse de situations complexes, mettant en jeu de nombreux éléments (le contexte local, la vie d'une classe, les

représentations réciproques des situations de discours, un corps de savoirs multiforme...), et de principes directeurs qui constituent un cadre et une orientation générale pour cette action (les grands apprentissages requis par la discipline, les objectifs définis socialement et par l'institution à travers les instructions etc.)¹. Je ne suis pas en mesure d'analyser ici les raisons qui fondent l'émergence de ce nouveau discours, je veux simplement l'évoquer comme toile de fond, en essayant de voir comment il modifie les conditions dans lesquelles un enseignant pense sa propre activité.

Ce glissement de définition n'est pas forcément explicite dans la discipline du français, mais il apparaît en filigrane dans certaines injonctions des instructions (choisir des œuvres complètes qui ne font pas impérativement partie d'un programme imposé, décloisonner, construire des projets didactiques, gérer la différenciation des démarches et des modes d'approche que rend inévitable l'hétérogénéité des élèves) ou dans les modalités d'examen (interrogation sur liste de groupements de textes et de questions de synthèse élaborés par le professeur lui-même, par exemple). Ce consentement apparent à une plus grande marge d'autonomie laissée à l'enseignant lui pose donc de nouveaux problèmes, comme je vais le développer ensuite, d'autant que cette évolution a suscité en même temps ses garde-fous et de nouvelles contraintes. C'est sur cette toile de fond de discours suggérant une liberté plus grande, que s'affirme conjointement une injonction forte de cohérence et de planification, avec, dans certains secteurs, une technicisation des démarches (à travers l'importance accordée à l'évaluation, en particulier). Des modèles plus ou moins implicites de cohérence créative, ou de rationalisation des enchaînements d'événements de la classe sont proposés (projets didactiques, séquences didactiques, prévision par objectifs, modules...), qui se greffent sur l'ordre rituel cyclique du monde scolaire et sur le temps épais, stratifié, des séances de classe².

Cette double tendance engendre une tension entre des exigences que l'on ressent comme difficiles à tenir, sinon contradictoires : dévalorisation d'une pédagogie du modèle, de l'imitation, alors que les épreuves des examens, en français par exemple, restent des exercices codés très spécifiques, qui nécessitent l'apprentissage d'une rhétorique et d'une ensemble d'attitudes convenables face au texte, à la consigne ; effacement (en principe) de l'armature linéaire et rassurante du programme à suivre selon un ordre de succession chronologique, pour préconiser la mise en place d'unités didactiques regroupant des activités diverses autour d'une fonctionnalité, d'un objectif, d'une notion, dont le choix et la mise en œuvre relèvent en principe de la sagacité et de la créativité de l'enseignant, mais qui, en même temps, doivent être aussi construits et maîtrisés qu'un curriculum canonique. Il y a donc pour l'enseignant possibilité d'inventivité, mais aussi risques accrus, puisqu'il doit déterminer lui-même son propre matériel³ et ses propres objets d'apprentissage, à l'intérieur de cadres définis par l'institution de façon à la fois stricte et

-
1. La place accordée récemment au mémoire professionnel dans les formations d'enseignants peut en partie s'analyser dans ce contexte.
 2. Concernant l'enseignement de la littérature au lycée, voir les exemples de planification très travaillés et fondés en théorie que proposent J. Biard et F. Denis (1993) : *Didactique du texte littéraire*. Nathan.
 3. Ce que reflète l'usage devenu habituel des montages photocopiés.

énigmatique : par exemple, pour la préparation à l'épreuve orale du baccalauréat, c'est à l'enseignant de susciter des regroupements de textes qu'il a personnellement choisis et à élaborer des « problématiques », mais ces regroupements peuvent être critiqués comme non suffisamment « problématiques »⁴, banals, déviants par rapport aux règles du jeu etc.

Face à cette situation nouvelle, souvent vécue comme une double contrainte, les enseignants doivent reformuler leur discours sur leur propre cohérence, qu'ils doivent assumer différemment, puisqu'il est attendu d'eux qu'ils l'affirment⁵, et non plus seulement qu'ils la vivent, à titre privé, dans les marges du cadre imposé. Certains avaient déjà l'habitude de le faire, d'autres peuvent continuer comme si de rien n'était, comme si l'enchaînement canonique des œuvres et des progressions éprouvées constituait d'emblée une logique de la discipline, qu'il faut seulement moderniser par petites touches. Mais pour la plupart, ils doivent chercher des solutions pour faire face, récupérer une conformité, une sécurité et une aisance suffisantes, en choisissant ou en bricolant des modèles qui puissent offrir un cadre, une orientation d'ensemble, et face à l'ouverture déroutante de la palette des œuvres et des exercices envisageables, légitimer plus que d'autres certains objets d'apprentissage, ou certaines progressions. Le recours privilégié à la typologie des textes comme principe central de l'organisation des apprentissages, par exemple, peut s'expliquer en partie par cet ensemble de contraintes contradictoires : il s'agit en effet d'un moyen opportun de compromis, qui permet de récupérer des fonctionnements suffisamment habituels et sûrs, et des exercices canoniques éprouvés, tout en permettant de faire face à des demandes nouvelles, et en offrant apparemment des garanties de « modernité ».

Je vais essayer d'analyser cette stratification des niveaux de cohérence et ces conflits de modèles et d'injonctions, en prenant l'apprentissage le plus canonique qui soit, celui du récit. Je voudrais montrer, en prenant l'exemple de cet objet de travail habituel au collège, comment il est possible de concevoir une cohérence dans sa pratique de plusieurs façons (qui ne seraient exclusives l'une de l'autre que dans leurs caricatures) : cohérence programmatique et planifiante, axée soit sur les objets de connaissance (les caractéristiques des textes, par exemple), soit sur les procédures à mettre en place en compréhension ou en écriture chez les élèves, ou cohérence vécue, plus ou moins difficilement, comme un ajustement négocié entre des pistes que l'on propose (par habitude ou par inspiration), et des réponses que l'on croit interpréter chez les élèves, dont le principe unificateur serait axé soit plutôt sur l'étayage des évolutions des élèves, soit plutôt sur les enjeux de sens et de connaissance attribués à la pratique des textes et des discours.

4. Sur cette notion de « problématique » valorisée dans les instructions récentes, sur ce qu'elle signifie et ce qu'elle recouvre concrètement dans la pratique des enseignants de lycée, voir l'approche qu'a tenté d'en faire, à partir des annotations de copies, l'équipe de B. Veck (1992) : *Texte, Thème, Problématique. Morceaux choisis, composition française, liste d'oral*. INRP.

5. L'analyse d'un extrait de cahier de textes, ou la comparaison de cahiers de textes, pour y déceler les choix, les objectifs poursuivis et les modes de cohérence mis en œuvre par l'enseignant auteur du document, est une des tâches proposées en lettres aux candidats à l'épreuve orale sur dossier du CAPES.

LA COHÉRENCE DU RANGEMENT : LES TYPES DE TEXTES, UN OUTIL PROVIDENTIEL POUR UNE COHÉRENCE PROGRAMMATIQUE ?

Le « décloisonnement » et l'exigence d'intégration des activités

Un des impératifs de cohérence évoqués dans les Instructions officielles est celui de l'articulation entre les différentes composantes disciplinaires de l'enseignement du français, du « décloisonnement ». Cela signifie que le principe ne peut plus être la juxtaposition de cours distincts construits chacun selon leur progression propre (grammaire, histoire littéraire, rédaction, analyse de textes, lecture suivie...), mais des unités globales où les différentes activités sont au service l'une de l'autre (l'étude raisonnée de la langue au service de la compréhension en lecture, par exemple) et en interaction (affirmation de l'interaction lecture-écriture, posée actuellement comme une nécessité allant de soi). Il y a donc, en principe, passage d'un fonctionnement sériel des différentes sous-disciplines du français, qui se développaient plus ou moins selon leur logique disciplinaire propre (logique thématique pour les textes ou logique chronologique de l'histoire littéraire, logique notionnelle conforme à un découpage théorique de l'objet langue pour la grammaire...), à une affirmation d'intégration nécessaire. Pour reprendre la distinction de Bernstein concernant les modes de découpage du savoir et les cultures scolaires dans les systèmes d'enseignement, on pourrait dire que les « codes intégrés »⁶, jusque là cantonnés dans les secteurs de l'enseignement dévalorisés ou réservés aux élèves en difficulté, tendent à concurrencer les « codes sériels » axés sur la séparation institutionnelle des disciplines et sous-disciplines, jusqu'ici mis en œuvre dans les bonnes classes et les secteurs cotés de l'institution scolaire⁷, ce qui n'est pas selon lui sans poser des problèmes aux enseignants, surtout s'ils ont été eux-mêmes socialisés dans un cadre scolaire de codes sériels, et doivent s'engager dans une « re-socialisation », pour intérioriser les « cadres conceptuels unificateurs » permettant d'intégrer les différents savoirs⁸.

6. « L'intégration suppose au moins la subordination de matières ou de cours avant séparés à une idée commune définissant leurs interrelations, qui estompe les frontières qui les séparent » Bernstein B. (1975) : « Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement », in *Langage et classes sociales*, Minuit, p. 272.

7. « Mon hypothèse est que le système de découpage du code-série inculque très tôt à l'enfant des coupures conceptuelles qui découragent l'établissement de relations avec les réalités quotidiennes, ou du moins, qui filtrent très sévèrement les connexions de ce genre... Lorsqu'on assouplit ce système de découpage pour accueillir dans l'enseignement des réalités quotidiennes, c'est souvent, me semble-t-il – et cette démarche réussit parfois – dans un but qui n'est pas de transmission de savoir scolaire, mais de régulation de formes particulières de déviance : cela s'observe d'ordinaire avec les enfants les moins "capables", que nous avons renoncé à éduquer ». Bernstein (1975), p. 281.

8. « Les codes intégrés demandent chez les professeurs des pouvoirs beaucoup plus grands dans la synthèse, dans l'usage de l'analogie, plus de tolérance et plus de goût à la fois de l'ambiguïté, tant au niveau du savoir qu'au niveau de relations sociales ». « Le processus de socialisation, de formation à ce type de code consiste dans le développement de ce cadre conceptuel unificateur. Au cours de ce processus, les professeurs intériorisent les schèmes d'interprétation qui constituent par la suite les

Il s'agit donc de déterminer, entre les différentes pratiques et les différentes notions, des rapports de hiérarchie, d'instrumentation (telle notion grammaticale au service d'une conduite d'écriture), de fonctionnalité. Le fondement de cette incitation au décloisonnement est pédagogique, au sens où le disait Bernstein (combattre le désintérêt des élèves pour la grammaire en montrant son utilité pour l'expression écrite, par exemple), mais aussi didactique : la cohérence entre sous-disciplines serait à la fois raison de motivation et raison d'efficacité. D'une part, aider les élèves à surmonter un certain nombre de limites dans la compréhension des textes ou dans l'écriture par l'étude raisonnée de certains fonctionnements linguistiques, et d'autre part assurer une efficacité et une possibilité de transferts plus grandes au travail en grammaire, en l'articulant à des situations discursives réelles. L'affirmation de ce rapport d'instrumentation n'est d'ailleurs pas nouvelle, quoiqu'on dise, puisque l'enseignement de la grammaire, par exemple, était selon Chervel subordonné à l'apprentissage d'une écriture orthographique correcte, ou que les textes lus servaient traditionnellement de modèles aux exercices d'écriture.

Je laisse de côté, parce qu'elle renvoie à un autre problème, la difficulté que représente cette recommandation, qui reste une injonction morale un peu culpabilisante quand la plupart des enseignants ne disposent pas des théories d'analyse de la langue et du discours qui leur permettraient de concevoir un véritable travail grammatical à partir des problèmes discursifs rencontrés par les élèves (sauf dans certains secteurs assez limités que l'on cite toujours : les marques formelles de la cohésion comme les substituts anaphoriques, la valeur des temps verbaux ou les connecteurs), et quand la plupart des manuels scolaires leur offrent peu de ressources sur ce point⁹. Je me centrerai davantage sur le dilemme qu'elle représente, souvent, dans la définition de la cohérence. Comment assurer cette cohérence nécessaire sans en rester à l'élaboration de réponses, au coup par coup, face aux difficultés rencontrées par les élèves dans les tâches d'écriture, par exemple ? Si l'étude raisonnée de la langue se met au service de l'expression écrite, comment dépasser le risque d'éclatement, de dispersion ou de répétition d'un travail grammatical conçu traditionnellement sur le mode d'accumulation d'exercices visant soit la correction (même si on l'appelle « remédiation »), soit l'enrichissement ? On est donc pris entre deux injonctions : rester au plus près des difficultés réelles des élèves, mais au risque de répéter une multitude d'exercices sans véritable lien entre eux ni progressivité, ou programmer un apprentissage en anticipant ces difficultés, mais au risque de construire des artefacts et de passer à côté de ce qui fait véritablement problème pour les élèves. Il est difficile, concrètement, de ne pas ressentir une tension entre ces deux aspects de l'exigence de cohérence : planification progressive des activités dans le temps, maîtrise et lisibilité liées à la programmation (à la fois pour le professeur et pour les élèves), et d'autre part, cohérence fonctionnelle, organique, par laquelle telle question appelle de proche en proche tel développement,

principes implicites de régulation et de coordination du comportement des professeurs auxquels le système de découpage n'impose que des contraintes faibles » Bernstein (1975), p. 293.

9. J'envisage de revenir ultérieurement sur cette question, concrète et importante dans la formation des enseignants. Sur ce point, Laparra M. (1994) : « Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants », in *Pratiques* n° 82 : *Pratique des manuels*, et *Pratiques* n° 77 (1993) : *Écriture et langue*.

tel besoin appelle tel retour en arrière ou tel exercice, tel texte appelle tel rapprochement avec un autre texte etc.

Si l'on veut assurer cet aspect de la cohérence qu'est l'intégration entre différentes composantes de l'enseignement du français (écriture, lecture des textes, étude de la langue...) sans se résoudre à improviser, au coup par coup, au vu des productions des élèves, ou à établir rétrospectivement, tant bien que mal, des pans de cohérences partielles, il faut trouver des principes de programmation permettant à la fois une planification à long ou moyen terme des apprentissages, et une articulation hiérarchisée de différents types d'apprentissage, les uns étant dans un rapport d'instrumentation par rapport aux autres (la réflexion sur la langue outil par rapport à telle ou telle activité de lecture ou d'écriture, par exemple). La construction de « projets pédagogiques » que l'on attend des enseignants suppose cette capacité. Si on arrive à se plier à cette exigence, il y a plusieurs types de principes de cohérence.

Les typologies de textes, outil de programmation ?

Le travail basé sur les typologies de textes paraît actuellement offrir beaucoup de commodité pour répondre à ces différentes exigences, et permettre une cohérence programmatique et intégrative à la fois, d'où son succès comme principe de planification, et « l'existence mythique de la typologie des discours dans la formation des enseignants », que relève Fillolet¹⁰. Par exemple, en simplifiant beaucoup, une séquence sur le texte narratif en 6^e permettra de planifier une progression en lecture-écriture autour de la maîtrise du schéma narratif et des phénomènes discursifs liés à la narration (structuration temporelle, présentation des personnages, dialogues etc.), en articulant la lecture de textes gradués selon une difficulté ou des objectifs précis (contes ou récits correspondant à différents niveaux de complexité du schéma, ou différents jeux sur la temporalité ou le point de vue), des exercices d'écriture pouvant correspondre à des apprentissages explicites et être évalués selon des critères clairs, et des apprentissages grammaticaux ajustés, « en situation » (valeurs du passé simple et de l'imparfait, outils grammaticaux de cohésion pour la désignation des personnages ou la structuration des actions, syntaxe du dialogue etc.). Une séquence sur le texte injonctif donnera sens à un travail sur l'impératif, le futur ou l'infinitif, éventuellement l'expression du but ou de l'alternative, ainsi que sur les outils d'explicitation référentielle ; une séquence sur le texte descriptif, à travers le portrait par exemple, intégrera un travail lexical (vocabulaire psychologique, termes de couleur, outils de localisation spatiale...), un apprentissage des codes de structuration et de dramatisation de la description (physique/moral, plan d'ensemble/détail etc.)

Toute cette programmation est loin d'être nouvelle, mais les modèles récents de la description des textes aident mieux à voir comment des phénomènes linguistiques à maîtriser localement (système des temps verbaux, anaphoriques par exemple) sont indissociables de règles d'organisation d'ensemble des textes et de contraintes discursives (assurer la continuité référentielle pour l'interlocuteur, par exemple). En

10. Fillolet J. (1987) : « La typologie des discours, mythe ou réalité pédagogique ? », *Langue française* n° 74 : *La typologie des discours*.

cela, ils permettent mieux d'articuler différents niveaux d'intervention ; la présence d'un métalangage reconnu et de corps de savoirs en apparence stables sur les différents types de textes légitime un travail sur ces objets avec les élèves, en donnant l'impression d'un apprentissage tangible, progressif, sur des bases claires.

Schneuwly rappelle comment la référence aux typologies de textes a accompagné les différentes phases des évolutions dans la didactique du français, en jouant des rôles différents suivant les moments : d'abord lancées par les didacticiens (de Genève entre autres) comme un outil favorisant la diversification des modèles de référence et la prise en compte d'activités discursives et de textes beaucoup plus variés que les genres scolaires traditionnels, elles ont, dans une seconde phase, plutôt fonctionné comme des outils de rationalisation et de planification permettant de retrouver des progressions, au delà de la multiplication des activités possibles¹¹. Le risque serait plutôt actuellement, selon Schneuwly lui-même, qu'elles jouent un rôle de modélisation rigide et de conservation des normes, en restreignant l'éventail des pratiques possibles et la tolérance à l'hétérogénéité, à l'inverse de l'ouverture et du réalisme accrus qu'elles étaient censées promouvoir à l'origine.

Même si la présentation qui en est faite ici est caricaturale, je pense qu'elle correspond à une logique très tentante et répandue pour établir une cohérence programmatique, selon en quelque sorte une cohérence du rangement : on programme en sériant, en essayant de délimiter les uns après les autres des ensembles homogènes, où les phénomènes soient convergents et redondants, en quelque sorte archétypiques, avec l'idée que passer en revue cette série de manifestations élémentaires, à l'état pur, serait la base incontournable pour aborder ensuite les textes réels, complexes, qui en seraient des dérivations. On entend ainsi fréquemment des enseignants du primaire ou de collège dire qu'ils ont « fait » le texte narratif (en fait le conte) ou injonctif, et qu'il leur reste à « faire » le texte expositif ou explicatif.

Une telle approche peut bien sûr permettre une cohérence interne très forte à l'intérieur d'une séquence, cohérence d'autant plus forte que l'objet choisi est plus normé et homogène (le récit conçu sur le mode du conte traditionnel élémentaire, par exemple, le texte injonctif modélisé à travers la recette de cuisine ou la notice), mais il y a, en même temps, une séparation stricte entre les rubriques : on est dans le narratif, ou on est dans l'argumentatif. À chaque ensemble correspond son stock de textes, de thèmes (le récit est forcément fictif, l'argumentatif correspond aux articles de magazines et aux problèmes de société), de faits linguistiques (les connecteurs relèvent de l'argumentatif ou de l'explicatif, sauf les connecteurs temporels qui entrent dans le narratif etc.) Il reste que la logique est celle de la liste : c'est d'ailleurs une

11. Il s'agissait au départ de « mettre au centre l'appropriation, par les élèves, de pratiques sociales diverses de lecture et d'écriture, et pour ce faire, de casser le carcan étroit des genres scolaires traditionnels, mouvement qui a apporté une insécurité probablement salutaire dans l'enseignement du français. Il est temps maintenant de réguler la diversification et de repenser les problèmes en termes de progression. Mais avec quels outils conceptuels, en fonction de quels objectifs ? Les typologies de textes ont paru constituer une référence obligée pour amorcer et accompagner cette réflexion. Sans doute constituent-elles des aides indispensables, mais leurs limites sont importantes pour résoudre le problème qui nous intéresse ». Schneuwly B. (1987) : « Diversification et progression en didactique du français : l'apport des typologies », *Études de linguistique appliquée* n° 83 : *Textes, discours, types et genres*.

objection qui a été faite à de nombreuses reprises à une typologie comme celle de Adam 1985¹², dont on peut penser qu'elle a servi de base aux présentations didactiques courantes. À la différence d'autres tentatives de classification qui s'appuient sur la détermination et mise en relation de paramètres énonciatifs de différents ordres¹³, il s'agit d'un répertoire ou d'une nomenclature, c'est à dire une liste ouverte, arbitraire, pouvant comporter un nombre variable de types (ainsi que l'attestent les changements de nombre et de catégories dans les autres formulations du même auteur, qui ont successivement remis en cause cette formulation initiale).

Une telle progression, centrée sur les textes eux-mêmes comme objets de savoir, accentue donc à la fois l'homogénéité de chacun de ces objets de savoir, et son autonomie par rapport aux autres, même si on est bien obligé de convenir que dans la plupart des « vrais » textes qu'on lit ou qu'on écrit, il y a intégration ou combinaison de différentes séquences textuelles, et plus souvent, interférence entre plusieurs fonctionnements et fonctions¹⁴.

La cohérence au prix d'un artefact ?

Il me semble donc que cette solution pour assurer une cohérence est couteuse sur le plan même de la cohérence d'ensemble, et qu'en fait, elle compartimente les activités de lecture et de discours autour d'artefacts qui risquent d'être privés de chair et d'enjeux.

D'une part, il est encore très difficile de savoir comment s'élabore l'apprentissage chez l'enfant, s'il y a réellement des types élémentaires purs qui seraient les prérequis de pratiques plus hétérogènes et complexes, et si ces matrices élémentaires seraient apprises successivement et séparément. Ce point est en débat. Si l'on suit Vygotski, on peut plutôt penser que l'apprentissage se ferait par différenciation fonctionnelle, en fonction des exigences de situations multiples, à partir de conduites langagières au départ globales et polyfonctionnelles (on raconte pour expliquer, pour argumenter, pour inciter...). Mais en tout état de cause, selon Schneuwly, « les typologies actuellement à disposition ne peuvent prétendre fournir des éléments décisifs pour l'élaboration de plans d'étude ou de progressions : aucune recherche n'est menée actuellement démontrant que le développement du langage se fait selon

12. Adam J.-M. (1985) : « Quels types de textes ? », *Le français dans le monde* n° 192.

13. Comme celle de Bronckart, par exemple (1985) : *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé. Voir, par exemple, la critique et la proposition de classification de Roulet E. (1987) : « Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive », ou de Bouchard R. (1987) : « Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs », in *Études de linguistique appliquée* n° 83.

14. J.-M. Adam insiste avec force, de façon réitérée, sur le fait que « la linguistique textuelle doit abandonner toute idée de typologie de textes. Comme le discours, le texte est un phénomène extrêmement hétérogène : la linguistique textuelle doit, avant tout, essayer de théoriser cette hétérogénéité » ; c'est donc au niveau de la séquence, et non pas du texte (« objet empirique et unité complexe et hétérogène ») qu'il propose de situer « la syntaxe des grandes masses verbales » le problème est de montrer comment les types de séquences de base peuvent se combiner dans un discours hétérogène, en se hiérarchisant en même temps selon un mode discursif dominant. Voir Adam (1987), « Types de séquences élémentaires », *Pratiques* n° 56 ou, entre autres, (1989) « Une approche unifiée des plans d'organisation textuelle ? » in Rubattel C. *et al.* : *Modèles du discours, recherches actuelles*, Peter Lang, et (1992) *Les textes, types et prototypes*. Nathan.

une logique suivant les types de textes, la maîtrise de l'un étant un présupposé pour la maîtrise de l'autre »¹⁵. Si on ne peut s'appuyer sur une logique de la progression des élèves, ou une logique axée sur les opérations mentales et discursives entrant dans la compréhension et la composition des différents discours, on est alors dans une logique qui s'appuie uniquement sur un découpage de l'objet, comme dans les anciens programmes, et qui met en définitive les classifications linguistiques au centre¹⁶, en risquant de sous-exploiter les enjeux discursifs et les contenus des textes lus ou à écrire.

Par ailleurs, le risque est que cet objet de savoir ne puisse assurer cette cohérence et cette rigueur que sur la base d'un artefact construit par l'école à des fins didactiques, et non comme outil de généralisation et d'élucidation utile, parmi d'autres, pour se repérer dans la lecture et la production de discours toujours plus complexes, ambigus et hétérogènes, même au niveau le plus élémentaire, que ne le sont les archi-types¹⁷. Soulignant la « remarquable pérennité typologique » dans les pratiques scolaires du français, D. Coste montre que l'école a toujours « créé et entretenu ses propres genres, soit spécifiques (commentaire composé, dissertation...), soit composites ou bâtards par rapport à ceux qui prévalent hors-classe (par exemple, le dialogue tel qu'il est présenté dans les manuels est moins un analogon de conversation qu'un artefact fortement homogénéisé qui devient lisible comme genre), soit sélectionnés et purifiés au point de fonctionner comme modèles canoniques de productions en série, matrices textuelles à créativité limitée (récit ou description scolaires, sur le modèle d'extraits ou de textes réécrits) ». Selon lui, cette rationalisation de l'apprentissage est inséparable du « formatage » et de la manipulation des textes, et de la pratique des extraits : « l'extrait formaté et prélevé est une entité homogène et dense ; choisi, délimité et taillé de manière à constituer un tout cohérent, cohésif et consistant, par définition, il ne laisse pas de place à l'hétérogénéité. C'est parce qu'il est bien rond et comme d'un bloc que l'extrait devient texte et représentatif d'une classe de textes, d'un genre scolaire... Non sans paradoxe, ce sont bien les écrits du dehors, beaucoup plus diversifiés et hétérogènes, et à fortiori la plupart des oraux, qui semblent, différenciellement, sans statut »¹⁸. On voit bien comment la cohérence

15. (1987) « Diversification et progression en didactique du français : l'apport des typologies ». *Études de linguistique appliquée* n° 83, p. 134. L'article date de 87 : l'état de la recherche a sans doute évolué depuis !

16. Fillolet parle du « danger d'hypertrophier à nouveau les modèles linguistiques, et d'oublier ainsi le nécessaire ancrage psychologique et sociologique de l'activité langagière. L'utilisation d'une typologie comme outil pédagogique d'analyse, de production et d'évaluation risque constamment de focaliser l'attention sur les marques caractéristiques de tel ou tel type de discours, et de provoquer ainsi une utilisation excessive d'un métalangage ancré historiquement. Devant la multiplicité des paramètres participant aux conditions de production, paramètres qui sont à prendre en compte au moment même où l'appel à une typologie a pour but essentiel de clarifier les pratiques en *situant* les textes à examiner ou à produire, les enseignants ont tendance à se replier sur l'analyse de l'énoncé – quelles que soient ses insuffisances – parce qu'ils y retrouvent ces marques » (1987), ouvrage cité.

17. Si l'on considère par exemple les histoires racontées dans des albums pour jeunes enfants comme ceux de l'École des Loisirs, ou les histoires que l'on raconte réellement aux petits, combien en trouve-t-on qui soient conformes et réductibles au modèle canonique du schéma de récit que l'on présente encore en 6^e/5^e ?

18. (1987) « Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement du français ». *Études de linguistique appliquée* n° 83.

typologique, malgré son modernisme, peut se greffer sur une pratique ancienne qu'elle conforte et légitime. Il y a donc, comme le souligne Schneuwly, « un danger de rigidification des pratiques scripturales, qui devraient se conformer à des critères trop simples ou élaborés dans un contexte qui n'est pas du tout celui de l'écriture » : c'est pourquoi « les typologies de textes telles qu'elles existent actuellement ne doivent pas devenir telles quelles des objets de connaissance pour les élèves : il serait dangereux que ceux-ci aient à apprendre des classifications extrêmement abstraites par rapport aux textes auxquels ils sont confrontés, et qui servent des buts très éloignés de ceux poursuivis dans le cadre scolaire »¹⁹.

Fonder à priori une cohérence didactique sur des objets de savoir aussi problématiques²⁰ semble ainsi très fragile, et peut empêcher de tenir compte aussi bien de l'hétérogénéité et de l'ambivalence de la plupart des conduites discursives et des textes en situation, que des dynamiques et des enjeux communs à des textes ou des discours de types différents.

Sensibiliser à la variété des stratégies discursives en s'affrontant en situation aux problèmes de mise en discours

Cette dynamique est avant tout celle de l'activité communicative et interactive que représente tout discours et tout texte. Cette activité communicative se différencie certes en fonction de différents paramètres, autour desquels diverses propositions de classement ont été proposées : types de référents représentés, rôles et positions interlocutives, « mode » selon Halliday (au sens de statut particulier donné au langage dans la situation) etc., auxquels se croisent, sur un autre plan, les codes et les contraintes propres aux différents sous-genres (les genres très divers, plus ou moins codés, de récit ou d'exposition, par exemple). On peut ainsi concevoir une cohérence qui soit beaucoup plus axée sur la diversification de conduites discursives dans des situations davantage chargées d'enjeux, et, sur une sensibilisation des élèves aux paramètres énonciatifs et communicatifs que rencontre l'activité langagière dans ces situations²¹. Il est possible de programmer des séquences dans

19. (1987), ouvrage cité.

20. Je n'entre pas dans le détail de l'examen critique de ces taxonomies, analyse aussi bien historique, externe qu'interne (sur l'hétérogénéité des critères, les indicateurs etc.), ni dans l'évocation des approches alternatives, ce qui serait un autre objet, et qui déjà été amplement traité dans les références citées.

21. Sur cette notion d'activité langagière et cette sensibilisation aux paramètres de l'énonciation, voir les travaux de l'équipe de Bronckart à Genève. Joaquim Dolz a ainsi conçu et comparé des projets pédagogiques parallèles, axés prioritairement soit sur l'apprentissage programmé des caractéristiques textuelles, soit sur l'analyse des situations communicatives et leurs enjeux. Pour présenter un résumé sommaire (mais qui j'espère ne déforme pas trop), les résultats sont complexes à analyser car il n'y a pas corrélation mécanique globale entre un type de démarche et un niveau d'ensemble de compétence des élèves : les résultats sont nuancés en fonction des indicateurs, des domaines, et des trois types de textes travaillés, mais il semble que l'approche en termes de sensibilisation aux conditions énonciatives et d'ajustement aux contraintes de la situation de communication, plus unifiée, soit plus féconde, surtout à plus long terme, que la démarche axée sur les caractéristiques textuelles. Pour une présentation du dispositif, Dolz J., Rosat J.-M., Schneuwly B. (1991) « Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes », in *Le français aujourd'hui* n° 93 : *Concevoir écrire*.

cette perspective, comme le montrent les travaux de J. Dolz et de l'équipe de Genève ; mais dans l'ensemble, on serait davantage alors dans une logique de recherche de solutions empiriques à des problèmes liés à des contraintes différentes, des contenus différents, que l'on peut regrouper selon un certain nombre de familles, selon différentes sortes de rapprochements et de classements, et dans une rationalisation selon des pans de cohérence constitués au fur et à mesure du travail, par un aller et retour entre rétrospection et invention de proche en proche. Il est alors difficile de déterminer à priori le modèle unifiant et général qui rendrait compte de tout récit possible ou de tout discours explicatif, et permettrait de légiférer sur ce qui est acceptable en la matière : il ne faut pas réduire la spécificité des problèmes, selon les référents abordés, la perspective temporelle ou le point de vue adopté, le nombre d'actants ou de facteurs dans un récit ou une explication donnés. Il s'agit de s'affronter à la très grande variété des fonctions et des fonctionnements des récits comme des explications, en n'éludant pas les solutions diverses qu'essayent les élèves, comme les textes, face à des problèmes de mise en mots qui sont toujours en partie spécifiques.

Mais dans une telle approche, on peut en même temps retrouver à un autre niveau une cohérence profonde, au niveau de l'attitude et des préoccupations, dans l'approche de textes relevant à priori de « types » différents.

LA COHÉRENCE CENTRÉE SUR L'ACTIVITÉ DISCURSIVE ET SUR L'ACTIVITÉ DE LECTURE : PROCÉDURES ET ATTITUDES COMMUNES AUX DISCOURS DIFFÉRENTS

Cette parenté des démarches et des enjeux peut être perçue autour de plusieurs axes, d'ailleurs liés entre eux. Un premier axe pourrait être celui de la dynamique interlocutive commune, qui fait qu'en production comme en compréhension de textes, certaines opérations et fonctionnements restent analogues, au delà (ou en deçà ?) des différences typologiques. Un deuxième axe disponible pour sous-tendre une cohérence didactique serait celui des schémas de compréhension et des opérations inhérentes à la lecture de tout texte. Mais si une telle approche peut-être utile pour programmer des objectifs et des progressions, elle risque aussi l'émiettement des contenus et l'aplatissement des enjeux discursifs au nom d'une approche prioritairement procédurale. Un autre axe pourrait être celui des fonctions des activités langagières, et en particulier, de la fonction « mathétique » de connaissance, du travail sur les « contenus » et les significations (représentations de l'expérience, significations symboliques, valeurs...), que l'on retrouve aussi bien dans tout récit un peu signifiant que dans tout discours délibératif ou explicatif.

La dynamique interlocutive comme vecteur de structuration

Que ce soit en compréhension ou en écriture, la dynamique vient de ce que tout discours, ou tout texte, est un acte de parole qui a des enjeux communicatifs, et des enjeux de prise sur le monde, de travail sur la représentation. Un récit, par exemple, est toujours une activité de narration : son organisation peut se comprendre comme un ensemble de régulations successives appelées par la situation interlocutive et liées

à des enjeux cognitifs, identitaires et interpersonnels, comme l'a montré Labov²². S'appuyant sur l'analyse de récits oraux, Labov souligne en particulier la dynamique structurante fondée sur l'anticipation des questions de l'interlocuteur (et après ? Pourquoi faisait-il ça ? Comment ça a fini ?), qu'il s'agit en situation orale de prévenir, surtout pour la question fatidique qui signifierait l'échec de la narration (Et alors ? Pourquoi raconter ça ?). C'est cette capacité, pour le récit, de faire saisir son enjeu et de justifier son énonciation même, que Labov appelle « évaluation », et qu'il met au centre de la compétence narrative. Elle fonde non seulement ces séquences très importantes, en ouverture et en clôture, qui lors de tout récit en situation ancrent la narration dans le contexte et la rattachent aux enjeux du discours (prendre la parole, annoncer et résumer l'histoire, en la présentant comme un paradoxe ou un problème à résoudre, faire sentir son enjeu, puis à la fin, tirer le bilan ou la morale, rattacher à la situation actuelle pour boucler et passer la parole), mais sous-tend aussi les commentaires, explications, les procédures de dramatisation (suspensions, rétrospections et anticipations, comparaisons...) et le jeu avec le questionnement de l'interlocuteur. Comme le montre Labov, ce n'est pas la succession des faits de l'intrigue qui constitue la véritable complexité du récit, c'est toute la tension communicative et « évaluative » de la narration, dont le fondement est dialogique. De ce fait, tout récit a, à des degrés divers, une dimension argumentative.

On voit bien comment les mécanismes de cette tension communicative centrée sur l'interlocuteur sont communs à d'autres conduites, au delà des codes particuliers (qu'il ne s'agit pas ici de minimiser). L'engagement d'un récit, la présentation d'un problème auquel on essaie d'exposer des réponses, un exposé ou l'introduction d'un mémoire professionnel ont en fait, de ce point de vue, beaucoup de points communs²³, qu'il peut être fécond de faire ressentir aux élèves, même s'il s'agit alors de rapprochements et de comparaisons de proche en proche, plus que d'une programmation stricte. Peut-être les difficultés ressenties sont-elles autant ou plus au niveau des changements de référents, plus ou moins abstraits, complexes et conceptuels, et de la nécessité d'explicitier les relations, qu'au niveau de modèles textuels proprement dits.

22. Labov W. (1978) « La structuration du vécu à travers la syntaxe narrative », in *Le parler ordinaire*, tome 2. Minuit.

23. Il y a beaucoup d'éléments dialogiques dans les textes expositifs ou explicatifs : enrôlement dans un problème et une perspective donnée, aide à l'anticipation par une annonce générique, à l'intégration par des boucles reformulantes, intégration plus ou moins explicite des questions, procédures de dramatisation etc. Les phénomènes conversationnels sont très parents des phénomènes permettant la mise sous tension des textes descriptifs, expositifs ou argumentatifs, comme l'a montré Roulet (1987) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Peter Lang, et (1989) « De la structure de la conversation à la structure d'autres types de discours », in Rubattel C. *et al.* : *Modèles du discours*, Peter Lang.

L'investissement dans la compréhension des textes : procédures de résolution de problèmes, finalisation et raisonnement causal

On peut alors choisir de construire la cohérence des propositions de travail autour des démarches, des attitudes, des méthodes à développer chez les élèves, capacités qui peuvent être bien sûr très spécifiques (dans une perspective de « remédiation particulière) ou transversales à plusieurs types de textes, plusieurs conduites discursives, voire communes aux conduites de lecture et d'écriture, comme on le suggère actuellement, même si cette liaison ne va pas du tout de soi et est pour le moment en débat²⁴ : on choisit de travailler l'anticipation, la vérification, la hiérarchisation des informations, la compréhension et la production des relations dites logiques etc. Ce mode d'organisation, en fonction d'objectifs plus ou moins progressifs et articulés de méthodes et de savoir-faire, n'est d'ailleurs pas exclusif du précédent : s'il est parfois un principe d'organisation dominant dans certains secteurs, centrés sur le procédural plus que sur les connaissances, avec les élèves en difficulté par exemple, le plus souvent il s'articule plus ou moins bien avec le « chainage notionnel » axé sur le découpage des objets de connaissance²⁵. Mais le principe de choix des textes au collège peut être, au moins pour certaines périodes, qu'ils soient des supports commodes pour exercer chez les enfants telle ou telle procédure : ainsi on cherchera des textes énigmatiques pour les obliger à s'interroger et chercher des indices sur l'identité du narrateur, ou des textes mettant en œuvre des relations spatiales pour les obliger à reconstruire un monde en intégrant des données en un modèle cohérent etc. Ces procédures font, dans une certaine mesure, pendant à celles qui peuvent être développées dans l'écriture : comment mieux contrôler les informations à donner à un interlocuteur ou à un lecteur pour qu'il y ait une convergence référentielle suffisante ? Comment mettre en place une situation initiale qui capte le lecteur etc.

J'ai montré comment la dimension interlocutive, la gestion de l'intercompréhension et de la tension communicative avec l'interlocuteur/lecteur sous-tendait beaucoup de phénomènes discursifs communs à différents types de discours. On pourrait en dire autant pour les contraintes liées à l'organisation du référent, puisque c'est en partie la structure du champ notionnel ou de l'expérience à mettre en mots qui conditionne les organisations discursives. En effet, une critique fréquente à l'égard des caractéristiques définissant certains « types de textes » (par exemple la structure quinaire du récit comme transformation d'états à travers un déclenchement introduisant une chaîne d'actions, ou la structure tabulaire et spatiale du texte descriptif...) est qu'il s'agit d'organisations du référent ou de l'action racontée, plus que de données textuelles. On se situe, en fait, à un niveau cognitif, prélangagier, non au niveau du discursif : ce qu'on appelle « le schéma narratif » peut aussi bien caractériser un ballet, un dessin animé, une notice pour réparer un pneu

24. Voir le colloque sur « Les Interactions lecture/écriture » qui s'est tenu à Lille III en 1993.

25. Develay parle, selon les cas, de « double chainage parallèle » (quand « la discipline d'enseignement est envisagée comme un ensemble de notions linéaires et hiérarchisées, mais aussi comme un ensemble de méthodes, plus difficilement hiérarchisables ») ou de « double réseau, notionnel et méthodologique » (quand « aux notions reliées en réseau s'ajoutent, non pas des méthodes, avec ce qu'elles ont de globalisant, mais des connaissances procédurales disciplinaires qui permettent d'acquérir ces notions ») Develay M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF.

crevé etc. Cette organisation n'est pas non plus spécifique à un type textuel donné : Greimas avait bien remarqué que la structure quinaire de transformation d'états pouvait être appliquée aux recettes de cuisine, et la structure de bien des textes explicatifs (même en pourquoi) repose sur un enchaînement de faits successifs, comme je le développerai dans la troisième partie. Les catégories proprement discursives, proposées par Labov et reprises par Adam, comme ouverture, orientation, évaluation, morale ou conclusion²⁶ ne sont en fait pas spécifiques au récit, même si elles prennent dans une narration des formes différentes de celles qu'elles ont dans un discours théorique ou explicatif.

Le problème est analogue en ce qui concerne les démarches entrant dans la compréhension des textes, démarches dont l'apprentissage peut constituer un vecteur de la cohérence didactique. Comme le souligne Denhière, les recherches sur la compréhension des textes ont beaucoup évolué : alors que jusqu'au début des années 80, la conception dominante était d'accorder une importance déterminante aux structures textuelles dans le traitement des informations, elles mettent davantage actuellement l'accent sur les buts, les stratégies, les connaissances du lecteur sur le champ d'expérience auquel réfère le texte²⁷. Dans un travail précédent sur l'aide à la compréhension en lecture²⁸, j'avais insisté sur la capacité de se mettre, devant un texte, en situation de « résolution de problèmes », en intériorisant une question, un problème, un enjeu, par rapport auxquels le texte se présente comme une réponse ou un essai de solution, et de mobiliser activement des tentatives de réponses, des alternatives possibles. Dans bien des cas, la démarche de lecture doit créer un « espace de problème » à partir des données du texte (la situation initiale et sa perturbation ouvrant la quête, selon les termes du schéma narratif ; la contradiction ou le paradoxe qui ouvre plus ou moins explicitement les textes explicatifs ; le but pratique ou le problème à surmonter pour lequel une notice propose un algorithme d'actions finalisées). C'est l'intériorisation et l'adhésion à ce problème qui peuvent guider la compréhension du processus de résolution que présente le texte, comme action discursive finalisée, présentant une question ou un but, une planification en sous-but, en étapes ou en réponses successives. C'est cette intégration dans une démarche de résolution finalisée qui peut aider à comprendre, dans un texte explicatif ou expositif, le statut des différents énoncés les uns par rapport aux autres (sont-ils des données préalables ou des conditions renforçant le problème, ou des réponses, des reformulations de la question initiale etc.)

Dans le cas du récit, cette intériorisation se fait à un double niveau : celui de l'enchaînement des actions comme tentatives des protagonistes pour résoudre leurs difficultés ou comme moyens pour atteindre leurs buts, celui des enjeux discursifs et cognitifs auxquels répond la narration même de ce récit (pourquoi raconter cela ? à quelle question répond la narration ?)

Le premier niveau correspond à celui de la logique des actions (niveau auquel se placent les travaux sur « le schéma narratif ») : Black et Bower reprennent à

26. Voir le schéma de récit proposé par Adam (1985) : *Le texte narratif*. Nathan, p. 147.

27. Denhière G., Baudet S. (1992) : *Lecture, compréhension des textes et science cognitive*. PUF, p. 101.

28. Nonnon É. (1993) : « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes », *Recherches n° 17 : Le Mal de lire*.

Schank l'idée que « de nombreux récits sont la trace d'un processus de résolution de problèmes », et que donc « la représentation élaborée par un lecteur en lisant un récit résulte de l'application de méthodes de résolution de problèmes à la compréhension des actions des personnages »²⁹. C'est cette projection dans un schéma orienté fins-moyens qui permet d'intégrer les épisodes successifs dans l'unité d'une même action (ce qui est plus difficile quand il y a plusieurs perspectives de personnages et plusieurs systèmes finalisés qui interfèrent), et de combler les lacunes dans l'explicitation des relations entre les actions, en inférant à partir de la succession des faits énoncés des relations de but, de cause ou de conséquence à partir de la succession des faits énoncés. De ce fait, les ressorts fondamentaux de la compréhension de récits correspondent à des démarches beaucoup plus générales que ne le laissent entendre les approches en termes de schémas de récits : ces procédures ne seraient pas fondamentalement différentes de celles qui guident la compréhension d'autres types de textes, comme les textes explicatifs. On voit donc l'importance que l'on peut accorder, en termes d'objectifs, à la construction d'une telle attitude commune, et à la parenté des activités et des consignes qui peuvent aider les élèves à entrer dans cette tension et cette projection sur les textes d'une dynamique de questions et de réponses, de fins et de moyens, depuis le récit le plus simple posant une situation de déséquilibre pour un personnage, au texte théorique posant de manière semi-implicite une problématique complexe qu'il faut reconstruire grâce à l'intertexte, en passant par le mémoire professionnel ou les textes documentaires... Prendre le temps de bien intérioriser et de reformuler le problème posé par les données initiales du texte, repérer et sérier les contraintes spécifiques que le texte impose à la formulation des réponses, projeter des canevas ou des catégories de réponses possibles, retrouver la question ou le but implicites auquel répond un énoncé, sont évidemment des démarches partiellement transférables d'une lecture à une autre, et intégrant les savoirs spécifiques des indices par lesquels problème et solutions se signalent dans les différents types de textes.

Cette compétence stratégique est précocement mise en œuvre dans les récits spontanés, si l'on en croit Bruner, comme je le développerai dans la troisième partie : récits de ruses, récits d'excuse, mensonges, récits valorisants de solutions trouvées à un problème... Pourtant, quand il s'agit de fiction, les élèves ont souvent du mal à comprendre les récits de ruse, qui sont cependant intéressants à utiliser parce qu'ils peuvent développer chez eux cette compétence stratégique. Dans l'exemple donné en annexe 1, *L'homme à la petite moustache*, qui raconte comment le héros parvient, grâce à un récit mensonger, à éviter que sa mère lui achète un costume que lui n'aime pas, beaucoup d'élèves de SES n'avaient pas compris que l'histoire racontée par l'enfant était un mensonge pour atteindre son but (même dans les cas où le mot « mentir » n'avait pas été occulté dans le texte). Même en 6^e, placés devant une tâche indirecte de résumé (inventer et insérer à la fin du texte le récit que le héros fait à sa copine de cette aventure), certains élèves soit occultaient la place du récit mensonger dans la décision finale de la mère (renoncer à l'achat du costume), soit

29. Black J., Bower G. (1980) « La compréhension des récits considérée comme une activité de résolution de problèmes », in Denhière G. (1984) : *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, PU Lille, p. 292.

mentionnaient l'anecdote, mais sans qu'on voie bien quel statut elle avait dans la succession des événements, comme s'il s'agissait simplement d'un fait succédant aux autres dans une énumération linéaire (et puis j'ai dit à ma mère... ». Si chez d'autres élèves on peut impliciter, derrière la succession des actions reliées par « alors » ou « et après », la liaison de but à moyen, et l'enchaînement cause/conséquence du récit mensonger à la décision de la mère, il y a relativement peu d'élèves qui parviennent à construire un texte court, unifié, centré sur l'articulation problème/solution, en utilisant soit ces termes, soit des parasyonymes (« je n'avais plus qu'une chose à faire » « il a fallu que je trouve quelque chose »), soit des liaisons explicites de but à moyen, ou de condition à conséquence (« comme ma mère n'en avait que pour ce costume, j'ai menti pour... »), et à construire cette problématique, explicitement, en termes d'intentions et de croyances (« ma mère voulait m'acheter ce costume et comme moi je ne voulais pas », « pas moyen de lui faire comprendre que je ne l'aimais pas », « pour lui faire croire que le tissu n'était pas solide »)³⁰.

Difficulté à se décentrer suffisamment pour entrer dans la perspective, la problématique et les intentions d'un personnage fictif, même proche d'eux ? Difficulté à unifier les événements du récit autour d'une trame unique, constituée par le conflit des intentions et la solution trouvée par l'enfant, et à centrer la narration sur sa « pointe », c'est à dire l'ingéniosité du bon tour inventé ? Difficulté de compréhension des relations causales qui sous-tendent le texte, ou difficulté à les expliciter dans l'écriture du résumé ? Les productions sont difficiles à interpréter, et dans le résumé, le lieu exact des difficultés n'est pas facile à situer. Tout se passe cependant comme si la grille de lecture de certains enfants, « leur code de communication » dirait Bernstein, les rendait peu sensibles à l'explicitation des relations entre faits, à l'expression de l'intentionnalité comme principe et moteur des actes, et les centrait plus sur l'énoncé des actes eux-mêmes. Baudet suggère, à partir d'un questionnaire causal sur les informations d'un récit, que « la différence de rappel entre enfants d'origines sociales contrastées est attribuable à des différences causales dans les représentations du récit, et à l'utilisation de ces caractéristiques causales globales pour guider l'accès à l'information mémorielle »³¹. Ce point est à creuser, mais on voit son importance dans le travail sur la compréhension et sur l'écriture. On le retrouve, plus tard, dans les difficultés de résumés de textes argumentatifs, où les élèves ne comprennent pas qu'il faut renforcer et expliciter les liens implicites entre énoncés, et pas seulement raccourcir.

Concernant ce texte, plusieurs démarches ont été suivies : la première, menée avec les élèves de SES, plutôt prospective, était axée sur l'intériorisation du problème, le rapprochement avec l'expérience vécue et la recherche de solutions possibles pour se tirer d'affaire (lecture prospective où le problème est donné, mais sans fournir tout de suite la solution trouvée par l'enfant) ; elle a permis à presque tous les élèves, une fois la suite du texte donnée, de comprendre la fonction du récit de l'enfant et son statut mensonger, alors qu'une autre partie de la classe à la lecture du texte entier, ne l'avait pas

30. Travail effectué en 6^e, en collaboration avec J. Hugodot, M.-M. Cauterman, B. Grazycyk, dans le cadre d'un groupe de recherches de l'IUFM.

31. Baudet S. (1986) « La mémorisation du récit chez l'enfant : origine sociale et accès à l'information en mémoire ». *L'année psychologique*.

vue. Le travail était centré ici sur la relation intention but/moyen. La deuxième démarche, rétrospective, en 6^e, a constitué, en soutien, à revenir sur leur résumé avec les enfants qui avaient mal compris le texte, en essayant de construire le schéma des actions en partant de la fin (comment se fait-il que la mère ait acheté au héros un jean et une chemise « normals » alors qu'au début elle ne voulait pas ?), et en remontant la chaîne causale jusqu'à la décision de l'enfant³². La comparaison de leur résumé et du texte lors de l'élaboration du schéma avec l'enseignant a en partie permis de repérer les lacunes ou les malentendus dans la chaîne causale, et de rire en comprenant enfin le sel de cette histoire. Cette forme d'aide rejoint la « technique du questionnaire causal » utilisée par Baudet, qui consiste à solliciter systématiquement la réflexion des enfants sur le pourquoi et le comment des informations qu'ils restituent après lecture d'un récit. Un troisième choix en 6^e a été de travailler sur une deuxième reformulation selon un autre point de vue, celui de la mère racontant l'épisode au père, ce qui a obligé à expliciter la chaîne d'intentions et les états de savoir des différents personnages³³.

On voit donc l'importance des schémas de causalité dans la compréhension des textes comme dans la cohérence des écrits des élèves. Denhière rappelle l'analyse de Shank, pour qui les états et les événements importants d'un récit forment une chaîne causale dans laquelle chaque état ou événement « soit conduit à, soit permet de, soit est raison de, soit amorce un événement ultérieur » : c'est selon lui la notion de but qui permet de finaliser et l'unifier la chaîne causale. En fait, dans le récit, la cohérence d'ensemble est plutôt téléologique, sauf quand le récit explore justement le rôle du hasard, la rupture ou l'interférence de chaînes causales. Le problème est le même pour la compréhension de textes injonctifs, où l'algorithme des actions successives peut être mémorisé sans être intégré dans un tissu de relations de but et de conditions. L'explicitation des relations causales peut être travaillée de la même façon, à travers l'établissement en commun de schémas formalisant la situation réciproque des événements les uns par rapport aux autres, ou en focalisant l'attention des enfants sur la chaîne causale en leur fournissant un schéma causal lacunaire (où une case vide correspond à un événement qu'il faut resituer dans le texte entre son antécédent et son conséquent). Ainsi le texte sur la fin des cités grecques, tiré d'un manuel d'histoire de 6^e, et proposé par une stagiaire lors d'une formation générale comme base possible d'un travail interdisciplinaire³⁴. Sans qu'il y ait explicitement de connecteurs de cause ou de formalisation du raisonnement causal, ce texte se présente comme un récit qui est en fait un texte explicatif, et qui présente la fin des cités grecques comme la conséquence lointaine de la politique impérialiste d'Athènes, à travers la conjonction de deux chaînes causales (conséquences extérieures, conséquences dans la politique intérieure), où chaque fait est présenté comme conséquence d'un autre et cause d'un autre fait. Là aussi, un travail transdisciplinaire, difficile, peut porter sur la compréhension de ce texte à travers l'explicitation de cette trame causale³⁵. Ceci étant, comme je le développerai dans la dernière partie, le fait que ce texte soit intéressant pour un travail méthodologique de formalisation des chaînes causales ne suffit pas à soi seul

32. Classe de B. Grazcyck.

33. Classe de J. Hugodot.

34. Texte donné en annexe 3.

35. Voir schéma joint en annexe 4.

à justifier son choix, et on ne peut éviter la réflexion sur le message que véhicule une telle présentation des faits, sur la conception de la causalité historique qui est présentée ici. Il n'y a pas équivalence entre la causalité téléologique que le récit permet d'explorer et un travail sur les différents niveaux de causalité en histoire, sauf à présenter l'histoire comme régie par les causes finales. Les textes ne sont pas de neutres et interchangeables réservoirs d'exercices. Je n'insiste pas plus sur ce point, soulignant seulement qu'une centration trop myope sur les procédures, aux détriments des contenus et des valeurs de vérité des informations, peut aboutir à un éclatement, une neutralisation des significations et des valeurs, et en définitive une absence de cohérence réelle.

L'ENGAGEMENT DANS LA PAROLE, DANS L'ÉCRITURE ET DANS LA LECTURE DES TEXTES : ENJEUX ET PARCOURS DE CONNAISSANCE DANS L'ACTIVITÉ NARRATIVE

Pourquoi raconte-t-on, en situation non scolaire (ou en situation scolaire, en dehors des devoirs de rédaction) ? Dans quels contextes trouve-t-on des récits, et quelles fonctions ont-ils ? Comment fonctionnent les explications quotidiennes et les échanges d'informations qui tissent la culture commune dans les échanges ordinaires, et dans la plupart des textes, même théoriques ? J'ai évoqué précédemment la fonction interlocutive et sociale du récit mise en lumière par Labov, qui montre combien l'activité narrative est constitutive du lien social, de la construction de l'identité personnelle (on se construit en partie en se racontant, et à travers les récits des autres sur soi)³⁶ et d'une structuration de l'expérience vécue ou transposée symboliquement. Dans le cas des récits d'expérience personnelle, mais aussi pour les histoires inventées, le récit est exploration et mise à l'épreuve de catégories et de valeurs parfois changeantes et concurrentes, surtout chez des enfants ou des adolescents.

L'activité narrative comme « passion de connaître » (Kundera)

On ne peut ainsi couper la lecture et la narration d'histoires de toutes les fonctions dans lesquelles elles s'enracinent : aussi bien les fonctions « mathématiques » et exploratoires (apprendre des choses nouvelles sur la façon dont s'enchainent les choses, dont les hommes réagissent dans différents contextes, mettre en scène plusieurs perspectives ou plusieurs choix différents dans une même situation, interroger ou conforter les valeurs, mettre à l'essai les possibilités de déviance et explorer leurs conséquences, jouer avec des possibles etc.), que les fonctions pragmatiques habituelles des récits (se justifier, donner à lire ses actes ou son histoire selon une certaine perspective, montrer son affiliation, illustrer une idée ou développer un argument, proposer un problème à débattre,

36. J'évoque simplement ici les développements de Ricoeur sur la dimension narrative de l'identité dans *Temps et récit* (1985), et *Soi-même comme un autre* (1990). Seuil. Cette analyse me semble très féconde pour fonder une épistémologie du récit, et même du récit scolaire, mais je n'ai pas l'espace de développer cette dimension ici.

expliquer un processus...). Même dans les histoires pour enfants jeunes, le ressort fondamental me semble déjà celui que Kundera met en lumière pour le récit romanesque : « la passion de connaître », « qui scrute la vie concrète de l'homme », aide à « comprendre le monde comme ambiguïté, en affrontant plusieurs vérités relatives, incorporées dans des ego imaginaires appelés personnages »³⁷, et développe un mode de « méditation interrogative, hypothétique, poétique sur l'existence », en dessinant la carte de possibilités, « situations et problématiques existentielles »³⁸.

Genèse et ancrage du récit

L'analyse de la genèse et du développement des conduites narratives, aussi bien sur le plan collectif de l'histoire culturelle que sur celui du développement individuel de l'enfant, montre bien leur ancrage dans ces fonctions sociales et « mathétiques ». Étudiant en anthropologue le contexte d'émergence et le rôle culturel des « formes simples », qui sont comme les matrices des grands genres (narratifs, en particulier), Jolles montre que chaque forme simple, née dans un contexte historique et culturel donné, correspond à une « disposition mentale », une « attitude existentielle » dans laquelle cette forme et son univers sont valides : la légende, la saga, la devinette, le cas, le conte..., correspondent à des « dispositions mentales » différentes, mais qui mettent toutes en scène des formes spécifiques, plus ou moins apparentées, de recherche du savoir et d'interrogation sur la structure sociale et les valeurs³⁹. Le mythe et la devinette, par exemple, renvoient, selon une logique différente, à la disposition mentale de la recherche du savoir, à la structure question/réponse, mais correspondent à des sortes différentes de savoir et de curiosité : si le mythe est la forme qui rend réponse, la devinette, axée sur le déchiffrement et l'initiation, est centrée sur la question et le savoir chiffré qui permet d'entrer dans un domaine clos. L'anecdote « mémorable » explore la logique de la régularité et de l'exception, de l'événement dans le déroulement des événements quotidiens. Le « cas » construit des situations réelles ou hypothétiques posant des problèmes d'application de règles ou de conflits de règles, et correspond à une disposition mentale axée sur l'évaluation et le jugement de l'univers selon des normes, et sur le questionnement des normes elles-mêmes, alors que le conte est une « forme où l'événement et le cours des choses suivent un ordre tel qu'il répondent entièrement aux exigences de la morale naïve », où le merveilleux, au lieu d'être signe d'une altérité, s'intègre à l'ordre naturel des choses pour les présenter telles qu'elles devraient se passer, correspondant ainsi à l'affirmation d'un jugement éthique orienté vers l'événement⁴⁰. On voit bien la

37. « La connaissance est la seule morale du roman », Kundera M. (1986) : *L'art du roman*. Gallimard, p. 20.

38. Kundera parle du personnage comme « ego expérimental », « déterminé par l'essence de sa problématique existentielle » : « rendre un personnage vivant », cela signifie aller jusqu'au bout de sa problématique existentielle, comprendre l'essence des situations, aller jusqu'au bout de quelques situations, de quelques motifs dont il est pétri (1986), p. 53.

39. Jolles A. (1930, rééd 1972) : *Formes simples*. Seuil.

40. « Le conte est événement, au sens de la morale naïve. Si l'on écarte cet événement, avec le tragique du débat, le progrès vers la justice, les obstacles tragiques et la fin éthique, il ne reste qu'une ossature privée de sens, qui ne peut nous apporter aucune satisfaction morale, et sert tout au plus de procédé mnémotechnique pour reconstruire la forme » Jolles (1930/1972), p. 194.

lignée de ces modes de récit originels, non seulement dans les « formes actualisées » qui les ont cristallisés en un genre à part entière dans un contexte historique et culturel donné, mais aussi dans les « formes relatives » variées qui sous-tendent encore notre expérience diversifiée des récits, même si notre contexte culturel n'est plus celui où saga, cas ou conte étaient de façon organique et nécessaire ancrés dans une disposition d'esprit caractéristique d'un état social.

Sur le plan de la genèse individuelle, Bruner montre lui aussi le rôle d'intégration culturelle et logique que jouent, dans le développement du petit enfant, les récits multiples qui tissent ses relations avec les autres. L'interprétation des récits est selon lui une médiation fondamentale, par laquelle l'enfant apprend à « négocier et renégocier les significations à donner aux actions et aux comportements » en fonction de la différenciation des contextes. Analysant « l'usage que les enfants font de leurs récits au sein de l'univers où ces développements se produisent dans un réseau de compréhensions sociales », et cherchant à voir quand et pourquoi des récits émergent dans le discours des jeunes enfants, il montre leur fonction pragmatique, en particulier en situation de conflit : « ils sont conçus pour exposer un problème afin de convaincre d'une interprétation particulière : dire ce qui est arrivé, justifier l'action relatée ». « Les jeunes enfants savent très tôt reconnaître que ce qu'ils ont fait ou envisagé de faire n'est pas seulement interprété d'après les actes eux-mêmes, mais aussi d'après la manière dont ils en ont parlé : on est contraint, pour situer culturellement sa propre action, de devenir un narrateur »⁴¹. Bruner rejoint ici l'analyse de Austin sur les récits d'excuse, à fonction argumentative, mais il montre aussi comment cet apprentissage est aussi l'apprentissage fondamental d'une technique d'interprétation et de la variabilité des perspectives⁴² : il faut adopter la perspective d'autrui, pour changer la signification sociale de sa propre action, en fonction des objectifs d'un autre protagoniste. L'enfant apprend ainsi « les conditions dans lesquelles des différences de significations peuvent se résoudre en invoquant des circonstances qui rendent compte d'interprétations différentes »⁴³.

Si cet aspect pragmatique, mais aussi expérimental, est important dans les récits quotidiens de ruse ou d'excuse que l'enfant produit ou entend autour de lui, l'enfant met également en œuvre cette expérimentation de liens entre contextes et significations, de « typologies d'attitudes humaines », de « techniques interprétatives » dans tous les récits entendus, fictifs ou quotidiens. Aussi bien dans les récits spontanés recueillis auprès de jeunes enfants que dans les histoires qu'on leur raconte, Bruner souligne une fonction importante du récit, qui est ainsi de « marquer ce qui est culturellement normal, mais aussi de rendre compte des déviations qui peuvent être intégrées par le récit », et à quelles conditions, puisque le déclenchement de la

41. Bruner J. (1990) : *Car la culture donne forme à l'esprit*. ESHEL, p. 91.

42. C'est pourquoi, selon lui, la pluralité des perspectives et les changements de voix interviennent très précocement dans le récit, pris en charge plus par les cris, intonations et autres figures prosodiques que par des moyens lexicaux ou grammaticaux.

43. « Lorsque des conflits naissent, l'enfant apprend vite que l'action ne suffit pas pour trouver le point d'équilibre entre ses propres désirs et ses obligations par rapport aux autres membres de la famille, et qu'il est important de savoir raconter « la bonne histoire », de savoir mettre ses actions et ses objectifs sous l'éclairage qui va les légitimer : la bonne histoire est une histoire qui relie une version personnelle à une version canonique par le biais de l'atténuation » Bruner (1990), p. 98.

narration est souvent un événement qui échappe aux normes, mais qu'il s'agit d'englober dans une structure. D'où l'importance précoce, dans les récits, de la trame causale et de l'énoncé des intentions, où on explore de façon empirique, situationnelle, les liens et les ruptures possibles entre fins, causes, moyens, hasards, contextes et conséquences. Évoquant l'évolution des soliloques narratifs d'une petite fille, Bruner rappelle l'« intérêt des enfants pour les raisons pour lesquelles les gens font ce qu'ils font », le besoin d'organiser les choses selon un ordre sériel approprié tout en marquant leur caractère spécial, et de maîtriser les relations causales, en inventant peu à peu des récits qui dévient des déroulements canoniques et posent des problèmes liés au devoir (ce que l'on doit ou ne doit pas faire, ce qui peut arriver alors etc.) Tout ce travail sur les intentions et la causalité est une sorte d'exploration explicative sur les actions humaines⁴⁴, qui d'ailleurs ne se signale pas forcément au niveau linguistique par les marques spécifiques, puisque c'est en grande partie un travail sur la temporalité et la mise en série (et alors...) qui fonde l'explication causale ou finale (comme dans la plupart des récits et un grand nombre de discours explicatifs). C'est pourquoi « les récits peuvent servir d'interprétants précoces pour les propositions logiques, avant que l'enfant ne dispose de l'équipement mental pour les manipuler en ayant recours aux calculs logiques, qui se développent plus tard »⁴⁵, et la réflexion sur les intentions et les buts humains (sur la causalité téléologique en quelque sorte) serait en quelque sorte une initiation privilégiée au raisonnement causal proprement dit.

Il y a donc une dimension cognitive et culturelle fondamentale dans l'activité narrative. Cette activité cognitive comme ressort central de la narration a été bien mise en lumière par les sémioticiens eux-mêmes, comme Greimas, qui ont montré que tout récit pouvait être lu comme « parcours du savoir », au niveau de l'intrigue elle-même (les personnages comme sujets cognitifs engagés dans une quête où la connaissance modifiera les relations de pouvoir et l'organisation des systèmes de valeurs) et au niveau de la narration elle-même, qui se présente comme une instance d'interprétation⁴⁶. Au delà de la trame des actions successives, tout discours narratif développe un travail de construction de monde, de définition d'objets de discours, d'isotopies, un système de rapports d'oppositions et de parallélismes, de valeurs, qui constituent la pointe de ce récit, sa signification unifiante⁴⁷. Il serait donc vain de

44. Plus tard, une des fonctions du récit romanesque sera également, selon Kundera, « la mise en lumière de l'aspect a-causal, incalculable, voire mystérieux de l'action humaine. Qu'est-ce que l'action ? est la question pour ainsi dire constitutive du roman : Comment une décision naît-elle ? Comment se transforme-t-elle en acte, et comment les actes s'enchaînent-ils pour devenir aventure ? » Kundera M. (1986) : *L'art du roman*. Gallimard, p. 79.

45. Luria montre que les propositions logiques sont d'autant mieux comprises par l'enfant qu'elles sont incluses dans le développement d'une histoire. Bruner (1990), p. 91.

46. Analysant le fonctionnement des paraboles dans le discours évangélique, Greimas y voit un objet d'étude privilégié pour le sémioticien, parce qu'elles cristallisent cette dimension présente dans les autres récits : « toute séquence événementielle et pragmatique paraît alors susceptible d'une seconde lecture située sur la dimension cognitive, et la description du plus ordinaire des récits exiger la mise en place d'un dispositif de lecture autrement plus complexe ». Greimas, in Groupe d'Entrevemes (1977) : *Signes et paraboles. Sémiotique et texte évangélique*. Seuil.

47. C'est à dire la macro-structure, l'unité sémantique qui intègre les énoncés linéaires d'actions successives, et qui correspond à la dimension configurationnelle du récit, analysée par Ricoeur dans

couper la narration de ces racines, en la réduisant exclusivement à des fictions ludiques, surcodées, où les contenus documentaires, psychologiques et les charges symboliques sont édulcorés, et en l'isolant artificiellement d'autres conduites langagières liées à la connaissance, beaucoup plus parentes qu'on ne le dit des conduites narratives (explications, présentation de processus ou de raisonnements, conduites argumentatives).

L'explication ou l'argumentation comme « mise en intrigue »

En effet, à l'inverse, n'y a-t-il pas beaucoup de cas où la construction de connaissances ou la réflexion sur les processus passe par un discours qui expose un enchaînement, détermine un ordre à travers la succession, donne sens à des faits par une « mise en intrigue »⁴⁸ ? Si les récits ont souvent une fonction cognitive, à l'inverse beaucoup de textes à visée informative, explicative ou réflexive, même théorique, ont aussi une dimension narrative. L'extraction des événements et leur inscription dans un double enchaînement temporel (celui de l'enchaînement des faits relatés et celui de l'énonciation) leur prêtent sens, et les donnent à voir comme intelligibles : elles constituent implicitement, en quelque sorte, une théorie en acte. En fait, c'est souvent l'enchaînement des phénomènes qui tient lieu d'explication causale, et un texte explicatif peut très bien, comme le soulignait Barthes, ne comporter aucune indication explicite et spécifique de raisonnement causal, puisque la contiguïté et la succession induisent, d'elles-mêmes, une liaison de cause à effet : c'est d'ailleurs, dans certains domaines, le cas le plus fréquent, l'explication causale ayant tout intérêt à se naturaliser derrière l'apparente évidence de la succession des faits⁴⁹. Il y a en fait peu de secteurs scientifiques, comme le remarque P. Veyne, où on puisse parler d'explications au sens fort, c'est à dire « l'assignation d'un fait à son principe, ou d'une théorie à une théorie plus générale » ; dans beaucoup de cas, en histoire par exemple, expliquer est plutôt pris au sens familier, comme « faire comprendre », « comme lorsque nous disons : laissez-moi vous expliquer ce qui se passe et vous allez comprendre »⁵⁰.

Temps et récit. « La morale a souvent pour fonction d'explicitier la finalité du récit, de faciliter le passage de l'enchaînement événementiel à la dimension configurationnelle ; elle garantit la lisibilité et l'efficacité pragmatique du récit, en se présentant comme un saut du faire des acteurs (passés ou fictifs) à la dimension du savoir des sujets engagés dans l'échange. Le sujet narrateur se place sur le plan cognitif pour embrasser son histoire en un tout configurationnel ». Adam J.-M. (1985) : *Le texte narratif*. Nathan, p. 54.

48. Le terme d'intrigue est utilisé par Paul Veyne, en particulier, quand il analyse le travail et le discours de l'historien : « le tissu de l'histoire est ce que nous appellerons une intrigue, un mélange très humain et très peu scientifique de causes matérielles, de fins et de hasards... Les historiens racontent des intrigues, qui sont autant d'itinéraires qu'ils tracent à leur guise à travers le très objectif champ événementiel. Veyne P. (1978) : *Comment on écrit l'histoire*. Points Seuil, p. 38. Sur la notion d'intrigue, voir aussi J. Rancière (1992) : *Les noms de l'histoire. Essai de poétique du savoir*. Seuil.

49. Barthes R. (1984) : Le discours de l'histoire, in *Le bruissement de la langue*. Seuil.

50. « Expliquer, de la part d'un historien, veut dire montrer le déroulement de l'intrigue, le faire comprendre. L'historien fait comprendre des intrigues... Il faut convenir que l'explication historique ne se distingue guère du genre d'explication qu'on pratique dans la vie de tous les jours... Elle s'offre d'elle-même à l'historien dans la narration et n'est pas une opération distincte de celle-ci ». « L'histoire n'explique pas, au sens qu'elle ne peut déduire et prévoir (seul le peut un système

Ici encore, on voit le risque de se cramponner, pour des raisons de cohérence programmatique, à des définitions générales à priori du texte explicatif ou argumentatif, en hypertrophiant l'importance d'un système de marques linguistiques de surface spécifiques, en naturalisant les systèmes de normes très codés de sous-genres⁵¹, et en sélectionnant des textes calibrés à cet effet, pour leur conformité à l'idéaltype. On pourrait concevoir une cohérence davantage soumise au travail discursif réel qu'appelle la réflexion ou la recherche de connaissance sur tel sujet, tel domaine, telle notion, qui n'élude pas la réalité du fonctionnement des discours effectifs et la variété des stratégies adoptées, et qui s'appuie sur la spécificité des domaines de connaissance abordés et des enjeux de l'explication. Dans certains cas, on expliquera en montrant un processus, des antécédents que l'on situera les uns par rapport aux autres ; dans d'autres, on expliquera par un système d'emboitements de classes ou d'implications, en vertu d'une appartenance ou d'une loi, par déduction, ou on cherchera à construire la connaissance par un raisonnement analogique... Cela n'exclut pas les généralisations et les modélisations, évidemment, qu'elles soient des typifications empiriques, construites par comparaison et mise à l'épreuve des solutions effectivement rencontrées, ou qu'elles soient des codes arbitraires, normés, que les élèves doivent inévitablement apprendre à respecter, au même titre que d'autres consignes, mais dont il ne faut pas transformer le statut de norme locale, conjoncturelle, ou de technique commode, en essence immanente du type de texte ou de discours en question. Certes, on peut penser que ce n'est pas lors d'une initiation, avec des enfants jeunes et peu « experts », que l'on peut déjà mettre en œuvre la capacité de désordre, d'incohérence et de déplacement des catégories qui est, comme le dit justement Bernstein, le propre de l'expertise dans une discipline, son « mystère dernier », inséparable des possibilités de créativité qu'elle recèle⁵². Peut-être a-t-on besoin des archetypes et de modèles simples, de catégories rassurantes pour construire des premiers repères dans le kaléidoscope des discours. Mais du moins, que l'enseignant ne prenne pas la carte pour le territoire, qu'il utilise ces outils, parce qu'il juge qu'ils sont somme toute plutôt utiles, mais sans méprise sur leur niveau de pertinence, et qu'il s'autorise à lui-même un peu de ce désordre du savoir dont parle Bernstein.

Il reste par ailleurs, au delà du raisonnement et du modèle discursif de l'explication à faire observer et intégrer aux élèves, que ne peut pas ne pas se poser le problème de la justesse et de la vérité, et du pourquoi l'explication présente les choses ainsi. Un exposé, une narration ou un texte explicatif ne sont pas pure mise

hypothético-déductif) ; ses explications ne sont pas le renvoi à un principe général qui rendrait l'événement intelligible, elles sont le sens que l'historien prête au récit » Veyne (1978), p. 67 et 70.

51. Pour donner un exemple caricatural, le discours argumentatif dans son ensemble conçu sur le modèle rhétorique du devoir de réflexion au brevet, (c'est à dire un système mécanique d'oppositions thèse/antithèse, argument/contrargument).

52. « Dans tout code-série, l'organisation du savoir est telle que c'est seulement très tard dans la vie scolaire qu'on accède au mystère dernier de la discipline (j'entends par là les possibilités de création qu'elle recèle). Or le mystère dernier de la discipline n'est pas la cohérence, mais l'incohérence ; pas l'ordre, mais le désordre ; pas le connu, mais l'inconnu. Puisque le mystère, dans le cas des codes-séries, n'est révélé que fort tard dans la vie scolaire, il n'est révélé qu'à une petite élite qui a fait la preuve d'une socialisation accomplie. Par suite, c'est seulement la minorité élue qui peut faire l'expérience directe de la perméabilité du savoir, du caractère provisoire de ces arrangements, du mouvement dialectique toujours à l'œuvre entre l'ouverture et la fermeture » Bernstein (1975), p. 279.

en œuvre, à vide, de mécanismes discursifs ou de modes de raisonnement, ils ne sont pas pour les élèves des répertoires neutres d'exercices pour entraîner à certaines procédures, comme le raisonnement causal. Ils présentent des images du monde, pour certaines raisons, avec lesquelles on peut ne pas être d'accord. Il n'est pas indifférent, par exemple, que l'histoire politique se présente traditionnellement comme un récit enchaînant de façon réglée des antécédents et des conséquents, et par là, implicitement, un lien linéaire entre des causes et leurs effets, qui suggère, tout aussi implicitement, une logique et des fins de l'histoire. Quelle image de l'histoire, du pouvoir, de la politique, donne le récit de la fin des cités grecques dans le manuel de 6^e déjà cité⁵³ ? Travailler le discours du raisonnement causal, c'est aussi s'interroger sur le pourquoi de l'explication et le mettre à distance. On touche ici à la dimension épistémologique du travail sur les discours et sur les textes.

CONCLUSION

Il ne paraît peut-être pas très opératoire de chercher les liens qui sous-tendent la cohérence de la discipline dans la curiosité pour le langage, dans l'attention aux multiples problèmes que rencontre l'activité complexe de mise en mots, quand elle essaie de faire partager des questions, des significations, des jugements, un rapport au monde, une intelligibilité ou des univers possibles. On énonce peut-être une injonction trop vague quand on parle de construire cette cohérence autour de l'initiation à la variété des tentatives de connaissance que représentent les textes (dimension qu'il faut savoir lire aussi dans les discours des élèves) : cela peut être perçu comme un nouvel exemple de la réticence habituelle du discours didactique à s'affronter aux mises en œuvre positives et aux outils concrets qui préoccupent réellement les enseignants⁵⁴.

On se situe plus alors à un niveau d'épistémologie de la discipline, en s'appuyant, au delà de la multitude des apprentissages de détail, sur ce qui en constitue le noyau, la force dynamique, le lieu personnel d'investissement de l'enseignant⁵⁵, et sur ce que les didacticiens des sciences appellent ses concepts intégrateurs⁵⁶. Mais il est bien entendu qu'il s'agit non seulement d'une épistémologie de la discipline, mais d'une épistémologie scolaire, et que la passion et la curiosité pour la parole doivent aussi englober la parole des élèves, au lieu d'être seulement la révérence à transmettre pour les textes qui font vivre les initiés.

53. Ce même extrait de manuel, donné comme « réactif » dans un stage interdisciplinaire de formation générale pour PLC2 « Épistémologie et enseignement » à l'IUFM de Lille, a suscité des réactions contradictoires assez passionnées, certains stagiaires rejetant violemment l'image de la démarche historique ou l'idéologie sous-jacente à un tel mode de récit explicatif, d'autres étant assez sensibles à la « morale » civique qu'on pouvait en dégager avec les élèves.

54. Comme le souligne avec justesse M. Laparra dans son analyse des manuels, in *Pratiques* n° 82.

55. Pourquoi n'arrive-t-on pas à mettre au centre de la réflexion sur le langage, du travail grammatical, « l'amour de la langue », cette « passion du langage que Hagège invoque comme moteur de son travail et qu'il arrive si bien à rendre sensible ? Il semble pourtant que chez beaucoup d'enfants, et pas seulement les bons élèves rodés au métalangage, cette curiosité existe à sa manière, ou peut être réveillée, à condition qu'on reste ouvert aux questions qui sont vivantes, drôles, vitales...

56. Astolfi, ou Develay M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF.

Cela suppose de garder une vigilance critique pour situer les modélisations et les notions métadiscursives dans leur statut relatif d'hypothèse provisoire et d'outil partiel, sans leur conférer le statut de réalité immanente et d'objet d'apprentissage. Bien sûr, chacun a pu faire l'expérience cuisante que ressentir soi-même la passion des textes ou du langage n'implique pas qu'elle soit toujours facilement transmissible, surtout si on n'arrive pas soi-même à reconnaître les voies différentes par lesquelles cette curiosité peut se manifester ou émerger chez les élèves, et si leur parole et leurs écrits se trouvent exclus de cet intérêt de la part de l'enseignant. On ne peut minimiser tout ce qu'il faut de technicité didactique et de planification pour assurer les conditions minimales de transmission de cette curiosité. Il reste que cette réflexion épistémologique, cette capacité d'étager les exigences et les objectifs autour de ce noyau central de la discipline est ce qui permet de faire confiance à l'intérêt des textes et des questions des élèves, de voir ce qui est en germe dans leurs tentatives et de tolérer le bricolage, la répétition, les digressions, les hiatus dans les activités menées ensemble. Develay insiste avec justesse sur cette dimension épistémologique, qui seule peut assurer à l'enseignant une liberté de jeu et une capacité de construire une cohérence à travers une activité hétérogène, en partie improvisée, souvent frustrante, qui relève toujours du bricolage⁵⁷.

Ce consentement à l'improvisation réglée, cette capacité de reconstruire des liens et des outils d'intelligibilité à partir d'un ajustement à l'événement, ne peuvent bien sûr pas se décréter par injonction, et on peut penser qu'ils relèvent d'une maîtrise acquise par l'expérience, quand des routines acquises et des séquences bien intégrées libèrent la capacité d'attention et de créativité de l'enseignant. Cependant, la question demeure pour une formation : comment ne pas paralyser par des modèles inadéquats cette capacité ? Comment légitimer, de manière réaliste et concrète, les pratiques empiriques qui relèvent de cette compétence ? Comment expliciter et rendre lisibles les outils et les savoirs qui l'aident à s'exercer ? Si, comme le dit Develay, une formation de haut niveau, c'est une formation qui donne de la hauteur, en intégrant une réflexion personnelle sur ce qui fait, en général et pour chacun, le sens de l'aventure disciplinaire, la composante épistémologique est une dimension importante d'une identité professionnelle permettant d'assumer à la fois cette liberté et ces limites, d'accepter de ne pas tout maîtriser et d'intégrer les événements comme les routines, tout en gardant un cap et une tension.

Mais à l'autre extrémité de la chaîne, il faudrait mieux connaître, sans à priori, le travail quotidien des échanges et des réinterprétations par lesquels se tissent, cours après cours, une culture commune et un cheminement commun dans une classe, à partir de textes ou de centres d'intérêt souvent hétéroclites, choisis souvent dans l'urgence, de façon toujours un peu arbitraire, et de questions, de difficultés ou d'intérêts découverts dans l'action même, dans un ajustement constant entre inventions et algorithmes éprouvés de l'enseignant. Même dans le cas d'une programmation maîtrisée, qu'elle soit centrée sur les objets de savoir ou sur les procédures et les compétences à développer chez les élèves, la question demeure de savoir, concrètement, comment se négocie cette cohérence, comment les élèves

57. « Un enseignement de haut niveau est celui qui permet un recul distancié vis à vis de la structure de la discipline, qui permet de regarder avec hauteur les savoirs enseignés, et non pas ce savoir qui tiendrait sa hauteur de l'accumulation des savoirs » (1994) : *Peut-on former des enseignants ?* ESF.

l'intériorisent et réussissent à la reconstruire⁵⁸. Comme l'a montré Brossard, la question fondamentale est celle de la lisibilité des situations scolaires pour les élèves, la façon dont ils sont capables d'interpréter l'articulation des moments d'une séquence et des différentes tâches pour les hiérarchiser, les interpréter selon le bon niveau de pertinence, les intégrer à une démarche d'ensemble⁵⁹. Que l'enseignant ait construit sa séquence autour de tâches et d'unités discursives différentes selon un but que lui voit clairement, et selon une logique de sous-but, de moyens et de fins, n'implique pas que cet étagement et ces liaisons fonctionnelles soient lisibles pour des élèves quand eux ne maîtrisent pas encore les concepts intégrateurs qui sous-tendent cette organisation et lui donnent sens⁶⁰, et quand eux décodent mal les signaux métadiscursifs qui signalent les changements de niveau ou de statut des échanges. C'est à travers le détail de l'interaction, dans les échanges oraux comme dans les copies et leurs annotations, qu'on peut voir comment s'interprète et se négocie le contrat disciplinaire, le statut donné aux objets de savoir et aux différentes exigences de la discipline, le sens attribué par les élèves et par l'enseignant au travail en cours, et la façon dont ces représentations arrivent à s'ajuster⁶¹. Mais ce domaine du tissu quotidien des échanges scolaires dans une discipline comme le français est paradoxalement peu connu, de même que celui des interprétations que se font les élèves, à travers ces échanges, de ses objets de travail et de ses enjeux. Il reste beaucoup de travail théorique à faire pour donner leur place aux « savoirs d'expérience »⁶².

58. C'est sur ce problème me semble-t-il que bute, malgré ses qualités, le livre de J. Biard et F. Denis cité précédemment. Mais il est vrai que cette question n'est pas la sienne.

59. Brossard M. (1985) « Qu'est-ce que comprendre une leçon ? in *Bulletin de psychologie* n° 371 : *Psycholinguistique textuelle* ; (1994) : *École et adaptation*. Stablon.

60. Comme j'ai essayé de le montrer à propos de la compréhension du statut des exemples : Nonnon É. (1993) « Prenons un exemple : recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques », in Halté J.-F. et al. : *Interactions, actualité de la recherche et enjeux pédagogiques*. CRESEF. Université de Metz.

61. Je renvoie ici à la perspective de travail ouverte par l'ethnométhodologie et l'ethnographie de la communication, en particulier aux travaux de Gumperz. Pour la notion de contrat disciplinaire et la volonté de voir concrètement comment ce contrat prend corps à travers la réalité des copies et de leurs annotations, je renvoie aux travaux de l'équipe de B. Veck à l'INRP.

62. Inisan J.-F. (1993) : « Quelle place sur les savoirs d'expérience ? », *Le français aujourd'hui* n° 105 : *Débuter dans le métier*.

L'homme à la petite moustache

Jan-Willem a besoin de nouveaux habits. Un pantalon et une chemise.

Il va avec sa mère dans un grand magasin. Il n'aime pas ça. Il faut toujours attendre très longtemps et sa mère n'achète jamais rien de bien.

Il y a beaucoup de monde dans le magasin. D'abord il faut attendre un vendeur.

Jan-Willem en voit un qui est en train de s'occuper d'un autre garçon. C'est un grand monsieur pâle avec une petite moustache toute mince. Il discute avec la mère du garçon.

Jan-Willem ne peut s'empêcher de rire. On lui fait mettre de drôles d'habits à ce garçon ! Un short beaucoup trop long et une chemise idiote avec des biches. Non, mais c'est pas vrai ! Il les garde même sur lui ces vêtements stupides !

Les voilà déjà à la caisse pour payer.

Et c'est le tour de Jan-Willem.

L'homme à la petite moustache s'incline poliment devant sa mère.

Jan-Willem commence à avoir peur. Pourvu que ça se passe bien ! La petite moustache montre à sa mère

plusieurs choses. Mais elle fait non tout le temps. Puis tout à coup le vendeur sort un costume bleu marine avec quelques rayures blanches. Un costume de marin.

— Comme c'est adorable, dit sa mère, c'est de nouveau à la mode ça ?

— Oui Madame, affirme la petite moustache, c'est tout à fait récent.

Jan-Willem est pris de panique. Pour un peu il en pleurerait. Est-ce que maman veut vraiment acheter ce costume débile ?

Mais c'est horrible ! Tous les copains vont se moquer de lui !

— Qu'est-ce que tu en penses toi ? demande sa mère.

Jan-Willem ravale ses larmes.

— Je le trouve... commence-t-il.

Mais il a comme une boule dans la gorge. On dirait qu'il ne peut plus parler.

— Tu n'as qu'à essayer d'abord, dit sa mère.

Elle le pousse en avant, vers la cabine d'essayage. C'est là qu'il met le costume marin. Il se regarde dans la glace. Mais c'est terrible ! Il a l'air complètement ridicule ! Ça le rend malade. Quelle misère !

Sa mère le tire déjà hors de la cabine. Vers le vendeur à la moustache. Jan-Willem n'ose pas lever les yeux. Tout le monde se moque de lui, bien sûr.

— C'est joli, hein ? dit sa mère. Et puisque tu veux devenir capitaine...

— Pilote, chuchote Jan-Willem.

— C'est presque la même chose, fait la petite moustache.

Jan-Willem soupire. Quel horrible bonhomme. Il a envie de lui donner des grands coups de pied dans les jambes. Mais il n'ose pas.

Il ne voit plus qu'une solution pour se débarrasser de ce costume. Mentir.

Il respire profondément.

— Un garçon de mon école avait le même costume dit-il, mais il a été tout de suite déchiré.

— Ah bon ? fait maman.

— Impossible, Madame, déclare le vendeur vivement. Touchez, c'est très solide.

Maman tâte le tissu entre ses doigts.

— C'est quand même assez mince, dit-elle.

Le vendeur jette des regards furieux sur Jan-Willem. Sa moustache en tremble.

— Je crois que tu as raison Jan-Willem, conclut maman. C'est joli mais pas très solide.

Jan-Willem ne dit rien. Mais il est très content. Ils retournent dans la cabine d'essayage. Il enlève vite le costume marin.

Ils achètent un pantalon et une chemise ordinaires. Beaucoup mieux que ce costume idiot.

Quand ils sont rentrés, il peut encore un peu jouer dehors.

— Dis donc, fait Madelief, t'as une nouvelle chemise ?

— Penses-tu ! je l'ai depuis très longtemps, répond Jan-Willem.

Mais comme Madelief ne le croit pas, il lui raconte ce qui s'est passé.

— T'as été malin, dit Madelief quand Jan-Willem a fini son histoire. Il n'a pas dû être content le type.

— Tu parles ! répond Jan-Willem tout fier. Sa moustache en tremblait.

G. Kuijter : *Les bonbons sont faits pour être mangés*
e BORDAS, Paris

Coll. Aux quatre coins du temps

ANNEXE 2

Exemples de reformulation du texte *L'homme à la petite moustache*, à insérer dans le dialogue de la fin (6°)

Mais comme Madelief ne le croit pas, il lui raconte ce qui s'est passé.

– « J'ai vu un enfant essayer des habits très drôles, un long short et une chemise idiote avec des biches. Je ne pouvais pas me retenir de rire. Sa mère lui a acheté et quand c'était mon tour, je tremblais de peur. J'ai essayé les habits de marin et les gens se moquaient de moi et ma mère m'a enfin acheté un pantalon et une chemise normals ».

– T'as été malin, dit Madelief quand Jean-Wilhem a fini son histoire. Il a pas du être content, le type.

– « En rentrant dans le magasin, j'ai vu un garçon qui essayait un short trop long et une chemise avec des biches. Puis il est allé à la caisse. Je n'ai pas pu lui dire qu'il avait l'air bête, parce que c'était mon tour. Un monsieur est venu vers maman et il s'est incliné vers elle. Puis il a ramené des habits que maman a refusés, même moi je disais qu'ils étaient idiots. Ensuite il a ramené un pantalon bleu marine. Maman a voulu que je l'essaie et j'ai été dans une cabine d'essayage. Je l'ai mis et je me suis regardé dans une glace. Puis je suis sorti. Maman a dit que j'étais mignon, moi je ne l'aimais pas et j'ai failli pleurer. Pour finir, maman m'a acheté un pantalon et une chemise toute simple ».

– « Il y avait un garçon avec un short trop long avec des biches. Ma mère avait choisi un costume de marin. Je n'ai pas aimé, et puis j'ai fait une drôle de tête. Tour le monde se moquait de moi. Elle a vu que je ne l'aimais pas. Alors elle a dit à l'homme à la petite moustache qu'il n'allait pas pour moi. On a pris un pantalon tout simple et une chemise simple et on est partis on a payé et on est sortis du magasin ».

– « Maman était partie avec moi au magasin, parce que j'avais besoin de nouveaux habits. Quand nous sommes arrivés, j'ai vu un grand monsieur tout pâle avec une petite moustache toute mince. Il s'occupait d'un petit garçon, il lui avait mis une chemise avec des biches et un short trop long et stupide. Après c'était à mon tour. Le monsieur à petite moustache sortait plein d'habits, mais maman disait toujours non. Puis il a sorti un costume marin complètement stupide et maman a trouvé ça beau. J'ai dit qu'un garçon avait le même costume et qu'il s'était déchiré tout de suite. Le monsieur n'avait pas l'air content. Maman a tâté le costume et elle a dit que le tissu n'était pas très solide. Et pour finir, nous avons acheté un pantalon et une ordinaires. ».

La fin des cités

1 - La fragilité d'Athènes

1.1 Après les guerres médiques, Athènes a fait un choix : son économie, sa survie dépendent désormais des relations qu'elle **entretient avec des régions lointaines**, notamment pour son blé qui parvient de la Mer Noire (61a).

Tout cela suppose qu'Athènes maîtrise les mers et réprime les révoltes des cités alliées qui ne pensent qu'à se libérer (61c).

1.2 Cette **politique impériale** coûte cher ; il faut construire des bateaux. Elle conduit à **négliger les intérêts des citoyens paysans** de l'Attique. De leur côté, les citoyens, peu nombreux et mécontents, négligent de plus en plus la vie politique. L'esprit de la démocratie recule tandis que les débats tournent à des querelles de personnes (61b).

2 - Les luttes entre les cités

2.1 Les autres cités de la Grèce, en particulier Corinthe, Sparte, sont jalouses de la puissance et du prestige d'Athènes. **Sparte**, l'autre grande puissance, regroupe autour d'elle les adversaires d'Athènes. Aussi, en 431, la guerre éclate. On l'appelle la **guerre du Péloponnèse** parce que plusieurs de ses épisodes se produisent dans cette péninsule (♦ p. 84). Les campagnes de l'Attique sont ravagées et abandonnées, la population vient se réfugier entre les longs murs où la peste sévit (65) : Périclès (15) est emporté. La guerre traîne en longueur, Sparte dominant sur terre, Athènes sur mer. Sparte s'allie alors à la Perse et reçoit d'elle l'or qui lui permet de construire une flotte : elle écrase Athènes en **404. L'empire athénien disparaît.**

2.2 Tout au long du IV^e siècle, Athènes reste la capitale artistique et intellectuelle du monde grec, patrie du philosophe **Platon**. Elle attire d'ailleurs des intellectuels comme **Aristote**, disciple de Platon.

2.3 Mais Athènes, Sparte, Thèbes et les autres cités continuent à se déchirer. Ces **guerres civiles épuisent leurs forces** : les paysans sont ruinés par le passage des armées. Ils se réfugient à la ville ou se font **mercenaires** : la guerre entretient la guerre (62).

3 - Les cités conquises

Le roi Philippe de Macédoine (63) profite de la situation. Il place les cités sous son contrôle les unes après les autres (64), surtout après sa victoire de Chéronée. Il constitue avec elles la **ligue de Corinthe** (66), puis meurt brutalement, laissant le trône à son fils, Alexandre.

Histoire et Géographie – Planète des hommes – 6°
sous la dir. d'Alain J.M. Bernard et M. Roche.

© Magnard – 1986

ANNEXE 4

